

Da *práxis* de-colonial e intercultural no ensino superior indígena: *Andante ma non troppo*

Manuela Guilherme & Filipa Lourenço

Resumo:

Este artigo inicia-se com uma discussão teórica sobre as tensões locais, nacionais e globais que hoje pressionam as instituições de educação superior, a fim de contextualizar a apresentação dos desafios ontológicos e epistemológicos que as universidades indígenas interculturais, recentemente criadas na América Latina, têm empreendido. As exigências de internacionalização e transnacionalização feitas às instituições de educação superior pelos governos nacionais, organizações transnacionais e, sobretudo, pelo contexto académico global não lhes permite ignorar inovações e experiências interculturais realizadas onde quer que seja no globo. Como consequência da relação paradoxal entre a globalização hegemónica e a visibilidade crescente de grupos discriminados na educação superior, a gestão universitária tem de reagir a desafios enormes, tanto no que respeita ao desenvolvimento curricular como à coordenação de actividades de extensão e investigação, de modo a corresponder à cada vez maior diversidade e mobilidade das sociedades. O texto também foca perspectivas ontológicas e epistemológicas ignoradas que o conhecimento universitário deve considerar, traduzir e comparar/contrastar a fim de empreender a busca por uma "ecologia de saberes" que nós acreditamos poder vir a inspirar o futuro do mundo académico. Por fim, este artigo apresenta alguns exemplos seleccionados, como o de um documento fundador, a Constituição do Estado Plurinacional da Bolívia, e também o relato da experiência de uma *práxis* académica em uma instituição de ensino superior no mesmo país, com o envolvimento de uma comunidade indígena local.

Palavras-chave:

educação intercultural; educação superior; de-colonização; epistemologia; ecologia de saberes.

On the de-colonial and intercultural praxis in indigenous higher education: *Andante ma non troppo*

Abstract: This article starts with a theoretical discussion about the local, national and global demands towards higher education institutions in current times as a backdrop for the introduction of the epistemological and ontological challenges undertaken by the recently created indigenous intercultural universities in Latin America. The calls for internationalization and transnationalization addressed to higher education institutions by national governments, transnational organizations and above all by the global academic context itself does not allow them to ignore intercultural experiments and innovations being carried out anywhere in the globe. As a result of the paradox between hegemonic globalization and the increasing visibility of outcast groups in higher education, university management needs to tackle enormous challenges, both with regard to curriculum development and to the coordination of extension/research activities, in order to meet the expectations of an increasingly diverse and mobile societies. The text also focuses on disregarded ontological and epistemological perspectives that university knowledge must consider, translate and compare/contrast in order to endorse the search for an "ecology of knowledges" which we believe may come to inspire the future of the academic world. Finally, this article provides some examples selected both from a political foundational document, the Constitution of the Plurinational State of Bolivia, and from an account of an academic experiential *praxis* carried out by a higher education institution there, with the involvement of a local indigenous community.

Key-words: intercultural education; higher education; de-colonisation; epistemology; ecology of knowledges.

De la praxis de-coloniale et interculturelle dans l'enseignement supérieur indigène: *Andante ma non troppo*

Résumé: Cet article commence avec une discussion théorique sur les tensions locales, nationales et globales qu'aujourd'hui font de la pression sur les institutions d'enseignement supérieur, afin de contextualiser la présentation des défis ontologiques et épistémologiques que les universités indigènes interculturelles, récemment créées en Amérique latine, ont entrepris. Les exigences vers l'internationalisation et la transnationalisation faites aux institutions d'éducation supérieure par les gouvernements nationaux, les organisations transnationales et, surtout, par le contexte académique global, ne leur permet pas d'ignorer des innovations et des expériences interculturelles entreprises partout sur le globe. Comme conséquence de la relation paradoxale entre la globalisation hégémonique et la visibilité croissante de groupes discriminés à l'enseignement supérieur, la gestion universitaire doit réagir à des défis énormes, non seulement en ce qui concerne le curriculum mais également à la coordination d'activités d'extension et de recherche, de façon à correspondre à la croissante diversité et mobilité des sociétés. Ce texte se centre aussi autour des perspectives ontologiques et épistémologiques ignorés que le savoir universitaire doit considérer, traduire et comparer/contraster afin d'entreprendre la recherche d'une «écologie de savoirs» que nous croyons pouvoir inspirer le futur du monde académique. Finalement, cet article présente quelques exemples sélectionnés comme la Constitution de l'Etat Plurinational de Bolivie, et aussi la description de l'expérience d'une praxis académique chez une institution d'enseignement supérieur dans le même pays, avec la participation d'une communauté indigène locale.

Mots-clés: éducation interculturelle; éducation supérieure; décolonisation; épistémologie; écologie de savoirs.

De la praxis de colonial e intercultural en la educación superior indígena: *Andante ma non troppo*

Resumen: Este artículo se inicia con una discusión teórica sobre las tensiones locales, nacionales y globales que hoy presionan a las instituciones de educación superior, con el fin de contextualizar los desafíos ontológicos y epistemológicos que las universidades indígenas e interculturales, recientemente creadas, han emprendido. Las exigencias de internacionalización y transnacionalización realizadas en las instituciones de educación superior por los gobiernos nacionales, organizaciones transnacionales y, principalmente, por el contexto académico global no les permiten ignorar innovaciones y experiencias interculturales realizadas en todos los puntos del globo. Como consecuencia de la relación paradójica entre la globalización hegemónica y la visibilidad creciente de grupos discriminados en la educación superior, la gestión universitaria precisa hacer frente a desafíos enormes, tanto a respecto del desarrollo curricular, como a la coordinación de las actividades de extensión e investigación, para poder dar cuenta de la cada vez mayor diversidad y movilidad de las sociedades. El texto también considera perspectivas ontológicas y epistemológicas ignoradas, que el conocimiento universitario debe considerar, traducir, comparar/contrastar con el fin de emprender la busca por una 'ecología de saberes' que creemos irá inspirar el futuro del mundo académico. Finalmente, este artículo presenta algunos ejemplos seleccionados, como un documento fundacional, la Constitución del Estado Plurinacional de Bolivia, y también el relato de la experiencia de una praxis académica en una institución de enseñanza superior en el mismo país, con la participación de una comunidad indígena local.

Palavras chave: educação intercultural, educação superior, de-colonização, epistemologia, ecologia de los saberes.

Introdução

A ideia de Universidade Indígena/Intercultural, situada na América Latina, que constitui o enfoque deste número especial da Revista Lusófona da Educação, começa por abalar, sobretudo no que respeita à gestão curricular e aos projectos de extensão universitária, os próprios conceitos de multiculturalismo e interculturalidade. Estes, até agora desenvolvidos sobretudo em língua inglesa, no caso do primeiro termo, e nas línguas portuguesa e espanhola, no que respeita ao segundo termo, têm sido teorizados e publicados em ambientes académicos, quer do Norte quer do Sul, mas fundamentalmente inspirados em fontes teóricas produzidas pelas epistemologias do Norte. Embora outras vozes comecem a ouvir-se, de facto, estes conceitos têm estado presos a diferentes matrizes coloniais próprias de cada sociedade, cultura e língua e elaborados a partir da perspectiva cultural dominante. Se, por um lado, a noção de multiculturalismo se tem radicado numa matriz colonial mais segregacionista, em língua inglesa, por outro lado, a noção de interculturalidade emergiu principalmente de processos colonizadores, em língua portuguesa e espanhola, mais propensos à miscigenação, apesar de não menos violentos (Guilherme, 2014). No entanto, na sua teorização actual, ambos os conceitos, apesar de manchados historicamente pela opressão, podem oferecer um espaço e um potencial relevantes para o reconhecimento, em equidade, e o diálogo paritário e recíproco entre culturas e entre línguas e, em consequência, se trabalhados de uma forma crítica, para a construção de sociedades plurais e radicalmente democráticas. Contudo, até a definição de pensamento crítico deve aqui ser questionada pois este tem estado, em maior ou menor profundidade, imbuído de uma racionalidade muito própria constituída a partir de quadros conceptuais diversos, mas maioritariamente de raiz eurocêntrica, e sempre enquadrado em sistemas culturais etnocêntricos, na medida em que representa um estado avançado e aprimorado de um determinado tipo de racionalidade. Conseguir colocar em diálogo e em parceria sistemas complexos e elaborados de pensamento, não é tarefa fácil, mas é a missão (im)possível das universidades na contemporaneidade, quer sejam indígenas/interculturais ou tradicionais/globais.

O conhecimento "pluriversitário"

Estas universidades, chamadas indígenas ou interculturais, com todos os acidentes que um desafio tão grande acarreta, têm vindo a realizar, na América Latina, um percurso naturalmente moroso, *andante ma non troppo*, pelas barreiras com as quais têm de se confrontar, sem as ignorar, a par de um caminhar lento mas consistente. No entanto, é na América Latina, nos países onde

existe apoio governamental para esse efeito, que elas começam a prosperar. O “conhecimento pluriversitário”, advogado por Boaventura de Sousa Santos (2008), para as universidades do século XXI, tem igualmente entrado lentamente nas universidades públicas e é quase inexistente no resto das instituições de ensino superior. De qualquer modo, tem sido adicionado cumulativamente por iniciativa individual de docentes e investigadores, sem perturbar as estruturas mestras curriculares ou de gestão universitária, mais preocupadas em se reestruturarem num ‘business’ que responda às exigências estatais e empresariais da ‘mercantilização’ do seu produto, o conhecimento. A par deste processo, as universidades indígenas/interculturais, criadas para responder a objectivos locais e regionais, procuram cada vez mais gerar conhecimento complexo, que responda tanto quanto possível aos indicadores exigidos internacionalmente, isto é, recusando-se a fechar-se num estereótipo de um conhecimento comunitário sem capacidade para ultrapassar esses limites.

De igual modo, o conhecimento “pluriversitário” valoriza a sua vertente experiencial, sendo definido como “um conhecimento contextual na medida em que o princípio organizador da sua produção é a aplicação que lhe pode ser dada” (Santos, 2008, p. 35). Contudo, os contextos em que se insere, os seus objectivos gerais e específicos são muito diferentes do conhecimento “universitário”, tal como se desenrola hoje nas instituições ditas transnacionais, competindo no mercado global, que também já não é mais o tradicional nem sequer o modelo de universidade europeia da modernidade precoce. O mesmo autor situa esta diferença, crítica, entre o conhecimento “universitário e “pluriversitário”, em contradições, nomeadamente: (a) “a contradição entre a hierarquia dos saberes especializados e as exigências sociais e políticas da democratização da universidade”; e (b) “a contradição entre a reivindicação da autonomia na definição de valores e objectivos da universidade e os critérios de eficácia e de produtividade” (p. 15). Mas é no seio de uma socialização e politização do conhecimento que pode resultar uma maior responsabilidade social da universidade/“pluriversidade”, uma vez que “à medida que a ciência se insere na sociedade, esta insere-se mais na ciência” (p. 36). De facto, estamos aqui a escrever sobre duas tendências diferentes para o modelo de universidade para o século XXI (leia-se entrevista a BSS nesta revista), a nível global, das quais uma delas é sobredominante, a chamada ‘universidade internacional’, e outra feita ‘reclusa’ das suas próprias raízes, mas que não só não se pode ignorar, como pode ser fonte de aprendizagem para esse modelo “pluriversitário” mais abrangente para o século XXI.

As funções da universidade

Darcy Ribeiro (1986) também foi claro ao identificar o desafio da universidade para as décadas seguintes: - "Universidade para quê? ... Universidade, para quem?" (p. 9), ao que ele próprio sugere apontando para a missão de "construir um país habitável, para implantar uma sociedade solidária" (p. 10). Na realidade, todo o sistema educativo moderno se formou com a função concreta de construir o elemento da nacionalidade da entidade Estado-Nação, sendo que a universidade assumiu o papel mais importante de construir o conhecimento superior e preparar a elite do estado (Magalhães, 2004). Contudo, esta missão pode ser entendida de acordo com diferentes parâmetros, prioridades e objectivos e é neste sentido que as visões do que a universidade deve ser, "para quê" e "para quem", se têm dicotomizado, infelizmente, porque são necessários "novos modelos de instituições universitárias que abriguem tanto a ampla diversidade de saberes quanto os novos contingentes que acorrem à universidade" (Mafra, Santos & Romão, 2013, p. 15). Uma universidade hegemónica e que pretenda corresponder apenas às exigências do mercado, responde a aspirações imediatas de interesses particulares que dominam sectores da política e das finanças e cuja legitimidade tem estado sob a alçada dos vários sistemas de justiça nacionais e transnacionais e que, portanto, não são eticamente ou socialmente recomendáveis. Mais do que nunca se torna premente "teorizar a prática para transformá-la" (Gadotti & Stangherlim, 2013, p. 27) e "prestar mais atenção às gnosologias e às epistemologias subalternizadas" (Romão & Loss, 2013, p. 102). Os programas de extensão universitária, um modelo que as universidades latino-americanas têm vindo a desenvolver e nos quais certamente as universidades europeias poderiam inspirar-se, não deveriam "se cingir a uma prática de estender, unilateralmente, os conhecimentos de quem pretensamente os produz àqueles que não os detêm" (Benincá & Santos, 2013, p. 61).

A universidade que saiu da modernidade tardia, tal como a conhecemos hoje, tem de se renovar perante um mundo em turbilhão. Tal como preconiza Boaventura de Sousa Santos, a instituição de ensino superior, tal como a conhecemos, apesar da crise de legitimidade que sofre actualmente, será, no século XXI, "certamente menos hegemónica, mas não menos necessária que o foi nos séculos anteriores" (2008, p. 75). A relevância da Universidade do século XXI dependerá da sua capacidade de dar respostas inovadoras e visionárias às questões sociais das sociedades do futuro, de corresponder aos anseios e necessidades de um mundo em risco de extinção, mas com maiores recursos do que nunca para se assumir como ainda tão culturalmente diverso que permita a sua sustentabilidade. A resposta fácil de um modelo hegemónico submisso às

leis do mercado global é ilusória, pode mesmo dizer-se que é uma mentira com perna curta, carece até de legitimidade em sociedades democráticas, procura mesmo escusar-se aos sistemas políticos nacionalmente instituídos, com a connivência dos seus representantes. Há, portanto, que procurar mais para encontrar possibilidades várias que respondam a questões locais, arbitradas no seio de um diálogo cosmopolita e global, que proteja os direitos humanos, estes contextualizados nas linguagens próprias das populações participantes e que dê voz às suas vozes. Alguns autores oferecem outros termos que preenchem os vazios da ideia já gasta de 'globalização', que desliza para a pretensão de uma hegemonia cultural, tais como o de "planetarização" que procura "dar visibilidade às histórias locais como possibilidades diversificadas de processos civilizatórios" e tornar implícitas "as promessas não cumpridas da globalização em relação à justiça social e à democratização" (Romão, 2013, p. 131-132). As universidades têm a responsabilidade social que "no consiste solo en actuar sobre la sociedad, sino sobre la manera de comprender la sociedad" (Beltrán, 2013, p.150). Às universidades não lhes compete corresponder às respostas que lhe são dadas pelo poder político-financeiro porque têm a missão mais nobre de procurar novos sinais no horizonte, procurar dar-lhes sentido, oferecer hipóteses à sociedade, questionar as estruturas de poder, pugnar pela justiça social. E desenvolver o espírito crítico, que surge a partir de uma "hermenêutica" pelo menos "diatópica" (Santos, 1997), senão 'pluritópica'.

Uma questão de perspectiva

Reconhecer a diferença não ameaça a unidade, apenas desmascara a uniformidade. Respeitar a diferença dignifica o regime democrático e enriquece a vida social e política. Mas como explica Boaventura de Sousa Santos, este não é um processo linear uma vez que tende também a provocar cisões dentro da sociedade cívica, que se divide entre uma potencial ameaça de fragmentação do estado-nação e o dever cívico de providenciar a equidade social baseada no direito à diferença. Assim, "las transferencias financieras del Estado a los grupos vulnerables son, de hecho, procesos internos de internacionalidad; mas, paradójicamente, tienden a polarizar las relaciones entre la nación cívica y las naciones étnico-culturales" (Santos, 2010, p. 27). No entanto, este receio surge porque o processo de fabrico dos estados-nação, historicamente recente, baseado na homogeneização da nacionalidade, dificulta a percepção de uma relação pacífica entre a plurinacionalidade e o estado, embora as constituições de alguns estados latino-americanos, tais como a Bolívia da qual se falará mais adiante, já se autodenominem Estados-Plurinacionais. Também Yapu, que aqui

se refere à introdução da interculturalidade nas universidades públicas, herdeiras do modelo colonial, reconhece o impacto social e político na organização do estado que necessariamente provoca a abertura de fronteiras na gestão do conhecimento universitário:

la interculturalidad en la universidad, como un eje de conocimiento y acción, tiene que ver con cuestionar el Estado o la naturaleza de sus bases materiales productivas, económicas y tecnológicas propias y de su entorno. (...) Invita a abordar la universidad desde la economía política del conocimiento y de los sujetos. (Yapu, 2013, p. 110)

Nas universidades da modernidade, sob a pressão da competição no mercado global e nacional, pela redução geral de financiamento do estado, verifica-se, por um lado, uma maior exigência na quantificação de resultados face a um desenho 'estrangeiro', no sentido de 'externo' e 'estranho', de parâmetros de avaliação. Por outro lado, uma maior visibilidade da diversidade da sua população estudantil, resultante da massificação do ensino, reclama a incorporação da interculturalidade, quer nos planos curriculares quer na gestão extra-curricular de actividades de extensão, frequentemente uma pretensa inclusão que se tem contudo traduzido, na maior parte das vezes, em formas mais subtis de reforço da exclusão social. Mesmo assim, esta tem sido um veículo eficaz de resistência e de denúncia. O mesmo princípio se aplica com a interculturalização da própria instituição universitária, materializada na criação de universidades interculturais/indígenas. Os modelos de universidade indígena/intercultural, apesar de financiados pelo estado, resultam, na maior parte das vezes, numa concessão da sociedade cívica, com representação parlamentar e governativa, na expectativa de uma existência segregada que responda a necessidades muito particulares e entendidas como problemáticas, isto é, não se verifica o interesse nacional, e da sociedade em geral, pela revolução epistemológica que aí se produz. No entanto, estes são canais de resistência, renovação e renascimento social que produzirão frutos a médio e longo prazo.

De facto, constatar a diferença, concedendo-lhe espaço em território nacional, conduz ao reconhecimento e ao respeito, o que, tudo somado, implica validar e reconciliar perspectivas diferentes. No entanto, reconhecer a diferença de 'perspectiva' é algo muito mais complexo do que pode parecer e que traz um enriquecimento, uma "ecologia de saberes", na terminologia de Boaventura de Sousa Santos, que peca apenas pela falta de envolvimento da comunidade académica em geral. Como escreve o antropólogo brasileiro Viveiros de Castro, "o etnocentrismo é como o bom senso ... a coisa do mundo mais bem compartilhada" (Castro, 2015, p. 35) e este verifica-se em todas as comunidades étnicas, também as discriminadas, que aliás sobreviveram à discriminação violenta pre-

cisamente pelo seu fechamento etnocêntrico. Acrescenta o autor, "... ter olhos diferentes não significa ver 'as mesmas coisas' de 'modos' diferentes; significa que você não sabe o que o outro está vendo quando ele 'diz' que está vendo a mesma coisa que você" (Castro, 2011, p. 897). Podemos assim concluir que interculturalidade é, resumidamente, a capacidade de conviver com o desconhecido. As universidades indígenas/interculturais, bem como/e as universidades da modernidade, podem, e devem, elaborar sobre outros saberes para assim colocar os saberes académicos 'em perspectiva'.

Viveiros de Castro propõe-se dar-nos a conhecer o quadro conceptual do "perspectivismo ameríndio amazónico" e o correspondente "multinaturalismo" que opõe, em espelho, no nosso entender, à "epistemologia objectivista favorecida pela modernidade ocidental" e às "cosmologias 'multiculturalistas' modernas", ou seja, ao "multiculturalismo antropocêntrico" (Castro, 2015). Entendemos, criticamente, que Viveiros de Castro nos transmite a sua tradução, e correspondente construção, de um quadro conceptual generalista assente em princípios comuns de uma "cosmologia ameríndia amazónica", tendo em conta que se trata de uma região muito ampla, transfronteiriça (<http://amazonia.web1325.kinghost.net/2012/09/novo-mapa-florestal-mostra-que-6-da-amaz%C3%B4nia-foi-desmatada-entre-2000-e-2010/>) com centenas de tribos, sujeitas a leis nacionais diversas e à influência, e mesmo incursões violentas, de populações diferentes. Aqui a ideia de tradução é a sua própria, que o autor recolhe do perspectivismo ameríndio: - "Traduzir o perspectivismo ameríndio, então, é lançar mão da imagem da tradução que ele contém: a imagem de um movimento de equívocidade controlada" (2015, p. 87), que o autor já tinha anteriormente definido como sendo "[equivocation] ... as the mode of communication par excellence between two perspectival positions" (2004, p. 5). O autor descreve ainda o "equívoco", dentro deste quadro conceptual, como "o que se passa no intervalo, o espaço em branco entre jogos de linguagem diferentes", mas note-se que o pressuposto é que "um equívoco não é um 'defeito de interpretação', no sentido de uma falta, mas um 'excesso' de interpretação, na medida em que não percebemos que há mais de uma interpretação em jogo"(2015, pp. 91-92). Voltando mais directamente à questão da tradução, o autor define que "... boa tradução é aquela que consegue fazer com que os conceitos alheios deformem e subvertam o dispositivo conceitual do tradutor ..., e assim transformar a língua de destino" (2015, p. 87).

Viveiros de Castro explica-nos, deste modo, a sua percepção do "perspectivismo ameríndio", e do "multinaturalismo" nele incluso, que ele apresenta como uma "estrutura intelectual" que se opõe à "hegemonia criticista que obrigava a encontrar respostas epistemológicas para todas as questões onto-

lógicas” (2015, p. 33) e às “cosmologias multiculturalistas modernas”, que o antropólogo classifica de “relativistas” e que “supõe[m] uma diversidade de representações subjectivas e parciais, incidentes sobre uma natureza externa, una e total, indiferente à representação” (p. 65). O autor prossegue, explicando que “o perspectivismo é um multinaturalismo, pois uma perspectiva não é uma representação” (ibid.). Isto porque enquanto aquelas “se apoiam na implicação mútua entre unicidade da natureza e multiplicidade das culturas ..., a concepção ameríndia suporia, ao contrário, uma unidade do espírito e uma diversidade dos corpos” (p. 43), daí que “qualquer existente seja pensado como pessoa – isto é, como manifestação individual de uma multiplicidade bio-social -, nada tampouco impede que um outro colectivo não o seja” (p. 46). O autor contrasta ainda o “multiculturalismo ocidental”, que considera como “política pública (a prática complacente da tolerância)”, com o multinaturalismo, numa perspectiva xamânica ameríndia, que descreve como “política cósmica”. Sem nos atermos a aprofundar uma análise crítica à teoria consistente do autor sobre o “perspectivismo xamânico ameríndio”, podemos, no entanto, caracterizar a sua descrição do “multiculturalismo ocidental” como demasiado generalista e mesmo redutora, o que pelo menos desequilibra um dos lados da análise dicotómica. Sendo assim, porque fomos buscar esta referência para o enquadramento teórico deste artigo sobre o conhecimento universitário indígena/intercultural? Porque nos apresenta uma teoria consistente de uma cosmovisão alternativa que importa sublinhar e que, sobretudo, proporciona um exercício intercultural de elasticidade mental que nos parece fundamental realizar no âmbito de uma ‘ecologia de saberes’.

Ainda que Viveiros de Castro (2015) declare que “do ponto de vista de uma contra-antropologia multinaturalista, trata-se de ler os filósofos [europeus] à luz do pensamento selvagem e não o contrário” (p. 96), verificamos que se torna difícil mesmo ao autor fazê-lo, uma vez que prossegue a construção de uma teoria da comparação, com referência à sua cosmopolítica naturalista ameríndia, à luz da teoria das multiplicidades de Deleuze e, nomeadamente, dos contributos de Lévi-Strauss, Latour e outros. Torna-se contudo fundamental, para os interculturalistas, aceder a um quadro conceptual que nos desafia com um outro entendimento possível do jogo comparativo, analógico e da multiplicidade, já que para o próprio autor é na “relação dita ‘intercultural’ onde os jogos de linguagem divergem maximamente” (p. 92). Segundo o autor, multiplicidades “são sistemas de comparação em si mesmas e de si mesmas” (p. 122), no entanto, “comparabilidade directa não significa necessariamente tradutibilidade directa ...” (p. 84). Metodologicamente, estas reflexões sobre tradutibilidade *versus* comparabilidade levantam questões sobre o papel da interculturalidade

na análise comparativa que estão quase sempre ausentes nos estudos sociológicos actuais, quer quantitativos quer qualitativos. O autor oferece-nos uma provocação: - "O que acontece às nossas comparações quando as comparamos com as comparações indígenas?" (p. 84). Este é um exercício epistemológico, e ontológico - "continuidade ontológica não implica transparência epistemológica" (p. 84) e tendo em conta que, segundo o autor "o perspectivismo supõe uma epistemologia constante e ontologias variáveis" (p. 68) – que se revela premente para a renovação das metodologias científicas predominantes que uma "ecologia de saberes" reclama.

Um outro modelo de desenvolvimento: *Buen Vivir* ou *Vivir Bien*

Qual o significado de *Viver bem* ou *Viver melhor* na filosofia autóctone da América Latina? O que significa *Viver Bem* para povos marginalizados, silenciados e excluídos? De que forma esta linha filosófica determina actualmente a educação superior boliviana? Pode parecer estranho que povos, cujo 'desenvolvimento' parece estacionário, na sua cultura e identidade, há cinco séculos, possam eles próprios oferecer uma alternativa no *modus vivendi* de outros co-habitantes do mesmo planeta que vieram apresentando um 'desenvolvimento' exponencial, nos parâmetros por eles estabelecidos.

O conceito de *Buen Vivir* (Mamani, 2010), que subjaz a toda a cosmovisão indígena na América Latina, contrasta, resultante da segregação desses povos ainda que a ela não tenham sido imunes, com a ambição selvagem preconizada pelo 'desenvolvimento', apontando o seu azimute para uma vivência harmónica de respeito e em plenitude entre todos os seres vivos que habitam a *Pachamama* (Mãe-Terra). É um facto que nos dá uma visão muito romantizada da *bioconvivência* terrestre, que nem sempre corresponde à realidade, mas que pode ser inspiradora para um desenvolvimento sustentável, como meio de sobrevivência da própria espécie humana, e, finalmente, para a formação do "inédito-viável" recomendado por Freire. A ideia poética de "inédito-viável" constitui uma visão de futuro na forma de uma utopia concretizável que as notas de Ana Maria Araújo Freire procuram definir como "... em última instância, algo que sonho utópico sabe que existe mas que só será conseguido pela práxis libertadora que pode passar pela teoria da acção dialógica de Freire ou, evidentemente, porque não necessariamente só pela dele, por outra que pretenda os mesmos fins" (1992/2006, p. 206).

A ideia de desenvolvimento e progresso, originada no conceito protestante/puritano de *The Good Society*, este também adulterado durante o século passado, foi tomada à escala global e transnacionalizada/transculturalizada no

mundo contemporâneo. Mesmo os países menos desenvolvidos têm procurado seguir esse modelo de “desenvolvimento linear”, como Boaventura de Sousa Santos refere, na esperança de uma vida mais confortável, segundo os padrões implícitos nesse modelo. Contudo, pelas evidências da degradação geral, quer das condições humanas quer do meio natural, o descrédito neste tipo de desenvolvimento, como premissa de progresso e evolução através da consagração do capitalismo e neoliberalismo, faz emergir o interesse por um pensamento alternativo, mais do que por alternativas, como afirma Boaventura de Sousa Santos: -“Alternatives are not lacking in the world: What is indeed missing is an alternative thinking of alternatives” (<http://alice.ces.uc.pt/en/?lang=pt>). O que se propõe então é a redefinição de um conceito de desenvolvimento, que não previu, nem prevê, a inclusão de perspectivas, epistemologias e racionalidades dos povos subalternizados. É de um pensamento alternativo que nos sugere o caminho apontado por *Buen Vivir*. Desafia-nos para uma nova construção ética de “Viver Bem” e, como tal, para um novo olhar para questões de identidade e uma valorização das raízes, como explica Mamani:

La identidad está relacionada con el Vivir Bien. (...) todos y todo tenemos que sentirnos bien, disfrutar plenamente una vida basada en valores que se han resistido por más 500 años. Estos valores son la identidad que nos han legado nuestros abuelos, la armonía y el complementarnos en nuestras familias y en nuestras comunidades con la naturaleza y el cosmos (...) (2010, p. 38)

Esta linha de pensamento exige uma desconstrução individual e colectiva, implica um regresso e resgate do poder ancestral contido nas raízes de cada cultura. Isto leva-nos a perguntar porque se constituem estas alternativas, despoletadas por culturas periféricas e subalternas, propostas imagináveis para um novo *sistema-mundo* quando estas contêm marcas vincadas da fustigação por processos de assimilação e aculturação? Na realidade, estas culturas não tiveram a oportunidade de entrar na política do consumo, do mercado económico-financeiro, na grande indústria do ‘desenvolvimento’. Estas são as culturas que falam na primeira pessoa sobre a história da exploração, da escravidão e, por tal condição, mantiveram as suas lógicas de acção periféricas e foram, portanto, menos vulneráveis ao descentramento da visão holística ancestral e ao deslumbramento da economia de consumo, o que talvez lhes conceda uma maior consciência das suas raízes e, por isso mesmo, uma maior capacidade na escolha de opções. A identidade e a transformação acontece naquilo a que Boaventura de Sousa Santos denomina de “tensão e eficácia na *equação entre raízes e opções*”, isto é, estas culturas permanecem com o pensamento na tensão do passado, o que os coloca em vantagem na fuga para o futuro e, ao contrário das culturas

dominantes, estas ainda reconhecem no futuro a “capacidade de *redenção e fulguração*” (Santos, 1996, p. 31).

Em resposta à terceira questão colocada em cima – de que forma a filosofia *Buen Vivir* influencia a educação superior da Bolívia? – podemos referir que os princípios de *Buen Vivir* e o sistema de direitos colectivos que sustentam o carácter plurinacional do Estado boliviano, refletem o poder que o movimento indígena e campesino tem vindo a conquistar. Os artigos referidos abaixo da *Nueva Constitución Plurinacional del Estado* (CPE) evidenciam novas opções em direção a alternativas de ‘desenvolvimento’. A proposta afirma-se de conceito plural, sem excluir a contribuição de outros saberes e culturas, na perspectiva de encontrarem em conjunto teorias de união para a transformação e emancipação de uma nova forma de *Viver Bem*:

Bolívia se constituye en un Estado Unitario Social de Derecho Plurinacional Comunitario, libre, independiente, soberano, democrático, intercultural, descentralizado y con autonomías. Bolívia se funda en la pluralidad y el pluralismo político, económico, jurídico, cultural y lingüístico, dentro del proceso integrador del país. (Artº1)

Son idiomas oficiales del Estado el castellano y todos los idiomas de las naciones y pueblos indígena originario campesinos (...) (Artº5/I)

La educación superior es intracultural, intercultural y plurilingüe, y tiene por misión la formación integral de recursos humanos con alta calificación y competencia profesional; desarrollar procesos de investigación científica para resolver problemas de la base productiva y de su entorno social; promover políticas de extensión e interacción social para fortalecer la diversidad científica, cultural y lingüística; participar junto a su pueblo en todos los procesos de liberación social, para construir una sociedad con mayor equidad y justicia social. (Artº 92/II, Nueva Constitución Plurinacional del Estado, Bolívia, 2009)

Educação Superior boliviana: Multiculturalismo em movimento *de-colonial*, intra- e inter-cultural

Nas últimas três décadas as lutas e os movimentos sociais levados a cabo pelos povos indígenas, campesinos e afrodescendentes da América Latina, traduzem-se em grandes vitórias e isso está bem patente na CPE. Contudo, a luta continua no que concerne à passagem do plano normativo para o plano efetivo de acção. No caso da Bolívia, de acordo com o último censo realizado em 2001, 62% da população alega ser indígena e, portanto, representa a maioria da população. No entanto, esta maioria não se constitui como uma etnia homogénea, mas dividida por várias etnias: quéchuas (31%) e aimarás (25%) que estão representados em maior número; chiquitanos (2,2%); guaranis (1,6%); e outros.

Esta diversidade cultural ainda se manifesta mais acentuada se geograficamente a localizarmos; indígenas urbanos (50%) *versus* campo, altiplanos *versus* terras baixas, *collas* (zona oriental) *versus* *cambas* (zona ocidental).

Tendo consciência da riqueza cultural do Estado Plurinacional da Bolívia e as exigências deste projeto constitucional, o artº92/II da CPE para a Educação superior faz outro sentido quando se refere à educação como intracultural, intercultural e plurilingue. A cosmovisão indígena, que se apresenta na base de elaboração de pensamento de toda a Nova Constituição da Bolívia, distingue-se completamente da visão ocidental antropocêntrica, de cultura dominante e predominantemente exclusivista. Neste sentido, impõe-se o reconhecimento de um outro sistema de valores e condutas que sustenta uma outra base civilizacional. Para além do mais é imperativo que a de-colonização aconteça (juntamente com a *despatriarcalização*, que não iremos abordar aqui). O espaço e o tempo histórico de *Abya Yala* (Porto-Gonçalves, 2009, pp. 25-30) estão marcados por actos de subordinação, jugo e imposição ao longo de 500 anos sobre os quais a razão, a cultura e a vontade 'ocidental' sonegaram o pensamento, a cultura, a espiritualidade, a organização, os modos de vida dos povos originários. O colonialismo, entendido como uma forma de domínio de um povo em relação a outro, num espaço físico, social e político e que atua de forma direta e neutralizadora do *outro*, não trouxe apenas a apropriação e domínio do *espaço-terra*, mas a usurpação do espaço onde a memória, os sonhos e o imaginário de um povo se movimentam, ao que Aníbal Quijano chama de colonialidade:

(...) a colonialidade, em consequência, é ainda o modo mais geral de dominação no mundo atual, uma vez que o colonialismo, como ordem política explícita, foi destruído. Ela não esgota, obviamente, as condições nem as formas de exploração e dominação existentes entre as pessoas. Mas não parou de ser, há 500 anos, seu marco principal. (Quijano, 1992, p. 440)

Esta *dominação epidérmica* exige uma nova forma de pensar e sentir o modo de reconstrução e resgate de cada cultura, aquilo a que Catherine Walsh se refere ao processo da *de-colonialidade* que vai além do processo de "de-colonização". O resgate identitário é urgente, mas também o é a reconstrução social, o reconhecimento e fortalecimento da sua auto-expressão e desta na sua relação de poder com o *outro*:

(...) la de-colonialidad implica algo más que la "de-colonización", algo más que dejar de ser colonizado(...) parte de las luchas de los pueblos históricamente subalternados por existir en la vida cotidiana, pero también sus luchas por construir modos y condiciones de vivir, saber y ser distintos. (Walsh, 2006, p. 170)

Acontece que o colonialismo não se faz sentir só a partir do exterior dos movimentos de poder eurocêntricos, mas no quadro da diversidade cultural interna em que diversas “nações” compõem o interior de um Estado Nacional, os jogos de poder e de dominação também se fazem sentir. Nos anos sessenta, González Casanova, falava-nos da existência de um *colonialismo interno* no México, que advém de *sociedades duais e plurais*. No caso da Bolívia, as desigualdades económicas, políticas e culturais acentuam a tensão entre bolivianos indígenas e bolivianos urbanos. Ainda dentro das diferentes etnias elas se agrupam em diferenças religiosas, de castas, rurais, etc. – daí que, Casanova admita que:

(...) la desigualdad universal tiene particular importancia para la comprensión de la sociedad colonial y está estrechamente vinculada a la dinámica de las sociedades duales o plurales. (...) La sociedad colonial por regla general consiste en una série de gustos más o menos conscientes de si mismos, que tratan de vivir sus vidas separadas dentro de un marco político único. En resumen las sociedades coloniales tienden a ser plurales (González Casanova cit. por Ticona, 2000, pp. 148-149)

Perante estas tensões internas e externas é necessário encontrar eixos de ligação entre as diferentes lógicas e racionalidades plurais. Pensar em *intraculturalidade* e *interculturalidade* são as propostas transversais da CPE a todo o sistema educativo. Não se pode falar em interculturalidade esclarecida e efetiva sem primeiro falar de intraculturalidade, uma vez que a primeira, considerando que seja uma interculturalidade crítica, não pode ser consumada sem a segunda. A intraculturalidade representa o diálogo interno de cada grupo/povo cultural, implica o reconhecimento e resgate da ancestralidade no ser e no saber, assume um compromisso entre passado e futuro na retrospectiva das suas origens, para a reflexão do que foi e das potencialidades a alcançar. Pensa-se, fortalece-se e depois amplia-se na relação com o outro. Só quando se aprofunda e reconhece, o grupo/povo cultural está preparado para dialogar numa relação de interculturalidade, onde as relações de poder estão definidas e estabelecidas.

Quando se fala de interculturalidade propomos uma *interculturalidade crítica* (Walsh, 2010) e isso traduz-se num inconformismo constante perante as desigualdades de poder, o racismo, a subalternização de saberes. Ela articula e dialoga nas diferenças num plano de respeito, equidade e legitimidade. A *práxis* de-colonial e a interculturalidade crítica devem ser entendidas como tensões políticas, sociais, epistemológicas e éticas, que recriam distintas formas de ser, pensar, sentir, sonhar e de viver, que implicam a transformação das estruturas e instituições, porque se constituem elas próprias como o processo de alavancagem ao questionamento, à força e à iniciativa de criar uma *pedagogia de-colonial* (Walsh, 2010, p. 92).

Por isso, quando falamos de interculturalidade nas Universidades e Instituições de Ensino Superior, a colaboração intercultural pressupõe uma revisão dos planos de estudo em todos os campos epistemológicos. O diálogo e as relações acontecem a partir de um reconhecimento da diversidade de contextos, de práticas intelectuais e de saberes que se partilham em colaboração mútua de respeito e interesse, e partindo da premissa que não há saber “universal” (Mato, 2008, p. 113). A partir daí as culturas ampliam-se nas suas próprias lógicas e visões, reconhecem-se como cultura incompleta aumentando o seu grau de consciência para a complementaridade no e com o *outro* – este diálogo é proposto por Boaventura de Sousa Santos através da *hermenêutica diatópica* (1997, p. 13). Há algumas boas experiências neste sentido, como é o caso do trabalho científico desenvolvido pela Universidade Intercultural Amawtay Wasi e o Projeto AGRUCO - experiência de Agroecologia da Universidad Cochabamba na Bolívia - iniciado em 1985 e que resulta de um convénio entre a Universidade Mayor de San Simón e a Agencia Suiza de Cooperación para el Desarrollo (COSUDE). Como se verifica na proposta da Universidade Intercultural Amawtay Wasi:

La Amawtay Wasi emerge con la idea de que la interculturalidad implica partir con el reconocimiento de la coexistencia de diversas racionalidades [...]. Cada una de estas racionalidades está fuertemente articulada a diversas culturas, a experiencias colectivas diversas de la realidad, a presupuestos o “mitos fundantes” sobre los cuales se sostienen. Desde esta perspectiva intercultural, las diversas racionalidades responden a cosmovisiones diferentes, a axiomas distintos, de acuerdo a los cuales dan respuestas reflexivas y prácticas a preguntas claves [...]. En términos educativos, pedagógicos y de aprendizaje, cada una de estas racionalidades enfrenta diferentes perspectivas, que desde nuestra mirada resultan complementarias [...], lo que implica necesariamente mirarlas en una perspectiva intercultural, polilógica, en el sentido de un “diálogo” entre diversas racionalidades, entre diversas lógicas... (Universidad Intercultural Amawtay Wasi, 2004, p. 173).

No documento constitutivo desta, assim denominada, Universidade Intercultural refere-se uma modificação fundamental no conceito de cânone académico que, neste caso, abarca uma verdadeira “ecologia de saberes” e, portanto, compromete-se com uma abordagem intercultural aos conteúdos epistemológicos representados no contexto universitário local e nacional. Numa renovação da percepção de conhecimento universitário, e a consequente assunção de um conhecimento “pluriversitário” de que falámos em cima, este documento dá conta dos “mitos” que constituem a cosmologia indígena e das suas próprias “racionalidades”, aqui numa tentativa de tradução terminológica intercultural, do mesmo modo promovendo o diálogo entre diversas “lógicas”. No documento subjaz também a indicação de que se empreenderão novas metodologias de ensino e de investigação que correspondam mais adequadamente a este diálogo

inter-cultural, inter-epistemológico, porque inter-ontológico. Estas tentativas inovadoras na abordagem a uma “ecologia de saberes” em curso nas universidades interculturais da América Latina deveriam ter um eco mais consistente e estruturado, numa perspectiva interdisciplinar, por parte das universidades europeias, e necessariamente latino-americanas, no sentido de intensificar um diálogo de-colonial que seria muito frutuoso para o enriquecimento dos saberes, em geral.

Do mesmo modo, Burgoa dá conta das experiências realizadas no Centro Universitário AGRUCO da Universidad Mayor de Saint Simon, na Bolívia:

Entre 1996 al 2006, se desarrolla una etapa que profundiza la complementariedad entre la agroecología y la revalorización de los saberes de los pueblos originarios bajo la premisa del diálogo de saberes, donde el conocimiento científico occidental moderno generado en y desde las universidades, es uno más en la gestión de conocimientos. En esta etapa también se profundizan las actividades de investigación trabajadas de manera transdisciplinar y participativa, pero también desde las comunidades se exigían mayores acciones que promuevan su desarrollo.

El diálogo de saberes implicó aplicar la investigación participativa revalorizadora como una cooperación mutua entre comunidad “científica” y comunidad campesina, reciprocidad entre investigador y comunario, logrando comprobar la congruencia entre la agroecología con los fundamentos de la agricultura campesina. Este diálogo, además de enriquecer nuestras vidas de docentes universitarios, ha fortalecido nuestra identidad cultural andina, influyendo en los futuros profesionales de las ciencias agrarias y socioeconómicas y promoviendo el cambio desde la universidad pública. (Burgoa, 2008, p. 129).

Este é mais um dos exemplos práticos para o diálogo intercultural entre os saberes indígenas e os saberes universitários já estabelecidos, na medida em que os saberes indígenas são reconhecidos e trabalhados numa instituição de ensino superior, num processo que enriquece o *corpus* de conhecimento em causa, de uma forma “transdisciplinar” e “participativa”, com uma abordagem prático-teorizadora, que resulta de uma tentativa de promoção de equidade e justiça social. Estes são exemplos práticos que ilustram a discussão elaborada em cima sobre o papel das universidades públicas e dos seus docentes e investigadores no enriquecimento epistemológico através do diálogo intercultural, no aprofundamento do conhecimento sobre as diversas cosmovisões e ontologias e na revitalização do cânone académico através da investigação empírica transdisciplinar e intercultural e do confronto de “perspectivas” essencialmente diversas.

Conclusão

Neste artigo, procurámos discutir o papel das universidades públicas, em geral, e das universidades indígenas interculturais, em particular. Contextualizámos o percurso transnacional das universidades públicas e salientámos a relevância das experiências realizadas em universidades públicas indígenas interculturais. Questionámos nocões de “perspectiva” nos domínios ontológico e epistemológico bem como as definições correntes de multiculturalismo e interculturalidade. Apresentámos uma ilustração do tema com breves exemplos de iniciativas em instituições de ensino superior do Estado Plurinacional da Bolívia. Não vemos o mundo em dicotomias e não consideramos que haja um mundo puro e o seu reverso, mas acreditamos que se pode melhorar exponencialmente se aprendermos com os bons exemplos e os melhores ideais de cada uma das cosmovisões políticas, epistemológicas e ontológicas, num processo de enriquecimento através de uma “ecologia de saberes”. E assim aproximarmos-nos da materialização de um “inédito-viável”, por meio de um diálogo entre utopias realizáveis como *The Good Society* ou de *Buen Vivir*. Este será um processo moroso, difícil, mas urgente. Neste sentido, quando aludimos ao movimento *andante ma non troppo*, pedimos emprestada à literacia musical a demonstração daquilo que sentimos para a urgência de encontrar alternativas, no âmbito de um pensamento alternativo, que se traduzam em pensamento-acção, às quais obstáculos e inércias têm impedido que se imponha um ritmo mais acelerado para um movimento de *práxis* de-colonial, intracultural e intercultural.

Referências bibliográficas

- Acosta, A. (2013). *El Buen Vivir: Sumak Kawsay, una oportunidad para imaginar otros mundos*. Barcelona: Icaria Editorial.
- Beltrán, J.; Iñigo, E. & Mata, A. (2013). Pertinência e responsabilidade social universitários. Em J. Beltrán & A. Teodoro (eds.) *Educación Superior e inclusión social. Aproximaciones conceptuales y perspectivas internacionales* (pp. 143-154). Buenos Aires: Miño y Dávila.
- Benincá, D. & Santos, E. (2013). O carácter popular da educação superior. Em E. Santos, J. F. Mafra & J. E. Romão (eds.) *Universidade Popular: Teorias, Práticas e Perspectivas* (pp. 51-79). São Paulo: Liber Livro.
- Burgoa, F. D. (2008). Experiencias en desarrollo endógeno sostenible: un diálogo entre los saberes de los pueblos originarios y el conocimiento científico moderno en el sistema universitario boliviano. El caso del Centro Universitario AGRUCO. Em D. Mato, & I. I. Caribe (eds.) *Diversidad cultural e interculturalidad en Educación Superior. Experiencias en America Latina* (pp. 125-139). Caracas: IESALC-UNESCO.

- Castro, E. V. (2004). Perspectival Anthropology and the Method of Controlled Equivocation. *Tipiti: Journal of the Society for the Anthropological Lowland South America*, 2, (1), 3-20.
- Castro, E. V. (2011). O medo dos outros. *Revista de Antropologia*, 54, (2), 885-917.
- Castro, E. V. (2015). *Metafísicas Canibais*. S. Paulo: Cosac Naify.
- Gadotti, M. & Stangherlim, R. (2013). A universidade na perspectiva da educação popular. Em E. Santos, J. F. Mafra & J. E. Romão, *Universidade Popular: Teorias, Práticas e Perspectivas* (pp. 19-49). São Paulo: Liber Livro.
- Guilherme, M. (2013). "Glocal" Languages and North-South Epistemologies: Plurilingual and Intercultural Relationships. In Teodoro & M. Guilherme (2014). (eds.) *European and Latin American Higher Education between Mirrors*(pp. 54-72) Rotterdam: Sense.
- Magalhães, A. M. (2004). *A Identidade do Ensino Superior. Política, Conhecimento e Educação numa Época de Transição*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Mamani, F. H. (2010). *Vivir Bien/Buen Vivir. Filosofías, políticas, estrategias y experiencias regionales*. La Paz: Convenio Andrés Bello.
- Mato, D. (2008). No hay saber "universal", la colaboración intercultural es imprescindible. *Alteridades*, 18, (35), 101-116.
- Porto-Gonçalves, C. (2009). Entre América e Abya Yala – tensões de territorialidades, *Desenvolvimento e Meio Ambiente*, 20, 25-30.
- Quijano, A. (1992). Colonialidad y Modernidad-Racionalidad. Em H. Bonilla (comp.) *Los Conquistados. 1492 y la población indígena de las Américas* (pp. 437-449). Bogotá: Tercer Mundo Ediciones; FLACSO.
- Ribeiro, D. (1986). *Universidade para Quê?* Brasília: Universidade de Brasília.
- Romão, J. E. (2013). Globalização, internacionalização e Educação Superior. Em J. Beltrán & A. Teodoro (eds.) *Educación Superior e inclusión social. Aproximaciones conceptuales y perspectivas internacionales* (pp.129-142). Buenos Aires: Miño y Dávila.
- Romão, J. E. & Loss, A. S. (2013). A universidade popular no Brasil. Em E. Santos, J. F. Mafra & J. E. Romão, *Universidade Popular: Teorias, Práticas e Perspectivas* (pp. 81-123). São Paulo: Liber Livro.
- Santos, B. S. (1996). A queda do Angelus Novus: Para além da equação moderna entre raízes e opções. *Revista Crítica de Ciências Sociais*, 45, 5-34.
- Santos, B. S. (1997). Por uma concepção multicultural do Direitos Humanos. *Revista Crítica de Ciências Sociais*, 48, (13), 11-32.
- Santos, B. S. (2008). A Universidade no Século XXI: Para uma Reforma Democrática e Emancipatória da Universidade. Em B. S. Santos & N. Almeida Filho *A Universidade no Século XXI: Para uma Universidade Nova* (pp. 15-78). Coimbra: Almedina.
- Santos, B. S. (2010). *Refundación del Estado en América Latina. Perspectivas desde una epistemología del Sur*. Lima: Instituto Internacional de Derecho y Socied.
- Ticona, E. (2000). *Organización y liderazgo aymara*. La Paz: Plural Editores; AGRUCO.

- Viaña, J. (2010). La condición colonial y los laberintos de la descolonización. *Integra Educativa*, 3, (1), 13-36.
- Santos, E., Mafra, J. F. & Romão, J. E. (eds.) (2013). Introdução. Em E. Santos, J. F. Mafra & J. E. Romão, *Universidade Popular: Teorias, Práticas e Perspectivas* (pp. 13-18). São Paulo: Liber Livro.
- Uzieda, J. V. (2011). *La Interculturalidad como herramienta de emancipación*. La Paz: Convenio Andrés Bello.
- Walsh, C. (2006). De-colonialidad e interculturalidad: reflexiones (des)de proyectos políticos-epistémicos. Em en PIEB (coord.), *Modernidad y pensamiento descolonizador. Memoria Seminario Internacional*. La Paz: PIEB.
- Walsh, C. (2010). Interculturalidad crítica y educación intercultural. Em J.Viaña, L. Tapia & C. Walsh, *Construyendo interculturalidad crítica* (pp. 75-96). La Paz: Convenio Andrés Bello.
- Wasi, U. I. (2004). *Sumak Yachaypi, Alli Kawsaypipash Yachakuna/ Aprender en la Sabiduría y el Buen Vivir*. Quito: U. I. Wasi.
- Yapu, M. (2013). Transformación del Estado y desafíos de la interculturalidade en educación superior: donde está la descolonización. Em A. Teodoro, C. H. Mendizábal-Cabrera, F. Lourenço & M. V. Roca (eds.) *Interculturalidad y Educación Superior* (pp. 95-123). Buenos Aires: Biblos.

Manuela Guilherme

Centro de Estudos Sociais, Universidade de Coimbra
Email: mariaguilherme@ces.uc.pt

Filipa Lourenço

Centro de Estudos Interdisciplinares em Educação e Desenvolvimento
Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias

Correspondência:

Centro de Estudos Sociais
Universidade de Coimbra
Colégio de S. Jerónimo
Largo de D. Dinis, Apartado 3087
3000-995 Coimbra, Portugal

Data de submissão: Maio 2014
Data de avaliação: Agosto 2014
Data de publicação: Dezembro 2015