



**PARA ALÉM DO NEGACIONISMO E DO CIENTIFICISMO: O PAPEL
DA EDUCAÇÃO INTERCULTURAL-CRÍTICA NA CONSTRUÇÃO DE UMA
CIÊNCIA ASSENTE EM UMA RACIONALIDADE AMPLA E INCLUSIVA**

**MÁS ALLÁ DE LA NEGACIÓN Y DEL CIENTIFICISMO. EL PAPEL DE LA EDUCACIÓN
INTERCULTURAL-CRÍTICA EN LA CONSTRUCCIÓN DE UNA CIENCIA BASADA EN
UNA RACIONALIDAD AMPLIA E INCLUSIVA**

Carolina Alves d' Almeida

Doutora em Filosofia pelo PPGFIL-PUCRio. Doutora em História das Ciências e das Técnicas e Epistemologia pelo HCCTE-UFRJ. Docente de História na Escola Estadual de Ensino Fundamental Visconde de Mauá (EEEFVM-FAETEC)

carolinadalm85@gmail.com

Resumo

O contexto de confusão epistêmica, provocado pela extrema-direita nos últimos anos, gerou uma polaridade que assombra o sistema educacional brasileiro, confundindo professores de filosofia no desafio da formação crítica e reflexiva dos estudantes. Ou uma ciência neutra, objetiva, hegemônica e universalizante, de base eurocêntrica e etnocêntrica, ou um negacionismo científico disfarçado de oportunismo relativista, onde tudo é verdade e qualquer narrativa é válida; ambos acríticos. Como questionar a soberania da epistemologia moderna ocidental e a instrumentalização da ciência e da razão pelo poder colonial/imperial/capitalista, sob a ameaça do negacionismo científico e revisionismo ideológico? Diante deste dilema, o presente artigo aponta para a importância das epistemologias alternativas do Sul Global e do pensamento crítico latino-americano, nem negacionistas e nem científicos, frente às epistemologias, metodologias e pedagogias coloniais, imperialistas e eurocêntricas.

Palavras-chave: História da Filosofia; Ensino de Filosofia; História do Ensino de Filosofia no Ceará.

Palavras-chave: negacionismo; cientificismo; Ditadura Civil-Militar.

Resumen

El contexto de confusión epistémica, provocado por la extrema derecha en los últimos años, ha generado una polaridad que acecha al sistema educativo brasileño, confundiendo a los profesores de filosofía en la formación crítica y reflexiva de los estudiantes. O una ciencia neutral, objetiva, hegemónica y universalizadora, con bases eurocéntricas y etnocéntricas, o un negacionismo científico disfrazado de oportunismo relativista, donde cualquier narrativa es válida y verdadera; ambos no-críticos. ¿Cómo podemos cuestionar la soberanía de la epistemología occidental moderna y la instrumentalización de la ciencia y razón por parte del poder colonial/imperial/capitalista, bajo la amenaza del negacionismo y el revisionismo ideológico? Frente a este dilema, este artículo señala la importancia de epistemologías del Sur Global y del pensamiento crítico latinoamericano, ni negacionistas ni científicos, frente a epistemologías, metodologías y pedagogías coloniales, imperialistas y eurocéntricas.

Palabras clave: negacionismo; cientificismo; Dictadura cívico-militar.

1. Introdução

Atualmente o debate sobre negacionismo e revisionismo ideológico tem ocupado espaço significativo no meio acadêmico e intelectual brasileiro, em decorrência da influência

direta desses “movimentos” no agravamento da pandemia de Covid-19, na consolidação de uma necropolítica, na indiferença com a crise ecológica e na construção de um pensamento relativista oportunista. Nesse contexto, qualquer narrativa é válida, mesmo aquelas sem sentido, fundamento, base científica, base tradicional ou cultural. Não se trata de uma questão de ponto de vista ou localidade, tendo em vista que esse movimento é parte do pensamento ocidental, universalizante e hegemônico.

Em termos gerais, o negacionismo trata-se da negação de consensos científicos e bases factuais de processos históricos com a pretensão de encobrir crimes e genocídios praticados pelos Estados, entre outras pretensões. Em outras palavras, o negacionismo envolve uma falsificação histórica ou científica influenciada por motivos políticos-ideológicos. O revisionismo ideológico, por sua vez, não nega consensos factuais - embora prepare o terreno para o negacionismo - mas reinterpreta, ressignifica e reescreve fatos e processos históricos e suas motivações, orientado e influenciado por valores e ideologias, através de manipulação de fontes e distorções metodológicas, como as *fakenews* e “parametodologias”. Segundo Marcos Napolitano (2021), “o revisionismo ideológico é a doença infantil do negacionismo”.

Tais movimentos, que tornam mentiras verossímeis, vieram à tona com muita força nos últimos anos, com a ascensão da extrema-direita, dentro de um projeto neoliberal que se trata de uma “nova forma de totalitarismo” ou “totalitarismo neoliberal”, como bem definiu Marilena Chauí (2020). No caso do Brasil, no âmbito da Educação, podemos citar como exemplo o programa de governo do ex-presidente do Brasil, Jair Bolsonaro, que construiu uma falsa narrativa acerca da suposta “má” influência do grande intelectual Paulo Freire no sistema educacional brasileiro.

Esse contexto de confusão epistêmica provocado pela extrema-direita gerou uma polaridade, na qual ambos os polos são acríticos, que assombra o sistema educacional brasileiro, confundindo os professores de filosofia no desafio da formação crítica e reflexiva dos estudantes. Ou uma ciência pretensiosamente neutra, objetiva, universalizante e hegemônica, de base eurocêntrica e etnocêntrica, ou um negacionismo científico disfarçado de oportunismo relativista, onde tudo é verdade e qualquer narrativa é válida. Como questionar a soberania da racionalidade e epistemologia moderna ocidental, bem como a instrumentalização da ciência e da razão pelo poder colonial/imperial/capitalista, sob a ameaça de uma onda negacionista científica e revisionista ideológica? Diante deste dilema, o presente artigo aponta para a importância do pensamento crítico e das epistemologias alternativas do Sul Global no combate ao negacionismo científico e revisionismo ideológico

que, na verdade, são provenientes das epistemologias, metodologias e pedagogias eurocêntricas, coloniais, imperialistas e neoliberais.

Com base nas contribuições do pensamento crítico latino-americano, pretendemos suscitar reflexões sobre o desafio atual da educação brasileira frente às confusões e dissonâncias cognitivas geradas pelas ameaças revisionistas e negacionistas com pretensões ideológicas de extrema-direita. Para tanto, cabe ressaltar a importância da construção de uma educação transversal e intercultural, rigorosamente crítica, que saiba discernir a pós-verdade (narrativas sem fundamento, mentiras e *fakenews*) das verdades construídas pelas poliracionalidades, rationalidades inclusivas, amplas, participativas, críticas e múltiplas.

2. O negacionismo científico (ou revisionismo ideológico) e o cientificismo: os dois lados da moeda colonial/imperialista/neoliberal

O negacionismo, histórico e científico, e o revisionismo ideológico, são conceitos e movimentos que existem desde o início do século XX, e que podem ser definidos, segundo Napolitano (2021), da seguinte forma:

O negacionismo poderia ser definido como a negação *a priori* de um processo, evento ou fato histórico estabelecido pela comunidade de historiadores como efetivamente ocorrido no passado, em que pese várias possibilidades de interpretação validadas pelo debate historiográfico. Em outras palavras, o negacionista rejeita o conhecimento histórico estabelecido em bases científicas e metodológicas reconhecidas, em nome de uma suposta “verdade ocultada” pelas instituições acadêmicas, científicas e escolares por causa de supostos “interesses políticos ligados ao sistema”. Assim, os negacionistas alimentam e são alimentados pelas diversas “teorias da conspiração” que sempre existiram, mas que nos primeiros anos do século XXI têm sido canalizadas por interesses políticos, sobretudo de partidos e líderes de extrema direita, para combater os valores progressistas e democráticos. Em muitos casos, uma opinião negacionista tem sua origem em várias análises “revisionistas” do passado, que se propõem a revisar as teses e os estudos mais aceitos na comunidade científica. (NAPOLITANO, 2021, p. 98)

Napolitano (2021) acrescenta, todavia, que nem todo o revisionismo prepara o terreno para o negacionismo, tendo em vista que a natureza do conhecimento histórico necessita da revisão e crítica constante das interpretações dominantes e oficiais sobre o passado. O revisionismo propriamente historiográfico, portanto, consiste em um processo de revisão do conhecimento factual e das interpretações historiográficas dominantes, com base em argumentação lógica, novas questões teóricas, novas hipóteses, novos métodos de análise e novas fontes primárias (NAPOLITANO, 2021). Neste sentido, a revisão historiográfica é saudável, pois é fruto do avanço e da ampliação do conhecimento sobre o passado, da mudança de pontos de vista e do surgimento de novas fontes. Um exemplo é o

questionamento, acompanhado da reinterpretação e reescrita da história, realizados pelos povos historicamente excluídos (negros, indígenas, mulheres, entre outras minorias) com relação à soberania da Historiografia ou História Oficial e Monumental dominante, eurocêntrica e etnocêntrica. Desse modo, é importante distinguir o revisionismo histórico, processo que faz parte da historiografia e do desenvolvimento do conhecimento, do revisionismo de matriz ideológica, que parte de interesses políticos e de uma perspectiva ideológica sobre o passado, com *paramétodos* que questionam a consciência crítica da História.

O revisionismo de matriz ideológica, segundo Napolitano (2021, p. 99), “parte unicamente de demandas ideológicas e valorativas e colige fontes e autores para confirmar uma visão préconstruída acerca de um tema histórico, quase sempre polêmico”, como é o caso da reinterpretação e recontagem, por antissemitas, da quantidade de judeus massacrados durante o Holocausto da Segunda Guerra Mundial; ou, posteriormente, o apelo dos sionistas a argumentos revisionistas para justificar o massacre de palestinos; ou da reinterpretação, por militares brasileiros, da violência, da repressão, da violação de direitos humanos e da matança ocorridas durante a Ditadura Civil-Militar. Esse revisionismo parte de objetivos meramente ideológicos, desprovidos de métodos rigorosos e da ética da pesquisa historiográfica. Entretanto, oriundo da mesma racionalidade eurocêntrica e dominante que a ciência moderna, o negacionismo é constituído por um (para)método dialético e por uma lógica da inversão, baseados na descontextualização de trabalhos historiográficos, no anacronismo, no uso acrítico de fontes primárias (consideradas como prova factual através de leituras superficiais, sem críticas), em narrativas flutuantes, sem base científica ou tradicional, sempre com o intuito de “defender uma tese dada a priori sobre o passado incomodo e sensível”. (NAPOLITANO, 2021, p. 100). Cabe destacar também que o revisionismo ideológico tem como objetivo “desconstruir as pautas progressistas e de inclusão social apoiadas na crítica a crimes e injustiças do passado” (NAPOLITANO, 2021, p. 100). Em suma, essa onda revisionista e negacionista despertada, atualmente, pelos adeptos da extrema-direita, faz parte de um projeto neoliberal de instrumentalização da ignorância, para o esvaziamento crítico, reflexivo e humano do conhecimento.

Segundo Piero Leirner (2020), uma das principais características dessa nova dinâmica pseudocientífica pós-verdade é a “grande inversão”, que consiste em uma tática de guerra híbrida, utilizada pelos militares brasileiros de extrema direita, que distorce a percepção da realidade e da verdade, orientada por motivos políticos-ideológicos. Cabe ressaltar que essa grande inversão se trata de um método dialético adotado também pela ordem neoliberal. Um exemplo é a associação, sustentada pela extrema-direita, entre Paulo Freire e os problemas

atuais da educação brasileira, a fim de atrapalhar o desenvolvimento do pensamento crítico no Brasil. Leirner acrescenta que esse método dialético, atualmente, está presente em todo o lugar

Trata-se de um método dialético: uma constante projeção que certos agentes realizam nos seus inimigos invertendo suas posições. Marx viu que a ideologia tem essa propriedade: uma “projeção” de interesses particulares como universais inverte os sinais do real. Dumont (1985) percebeu algo similar com a ideologia individualista, alertando para suas formas perversas quando se projeta sobre um fundo holista ou coletivista (como foi o caso do nazismo); Sahlins (2008) viu isto numa ilusão provocada pela ideia de “natureza humana”, outra de nossas ideologias ocidentais que parece inverter um senso antropológico de humanidade. Essas inversões sempre ocorreram, mas agora há algo de distinto nisso. Vemos o tempo todo militares e simpatizantes usando-a. E a palavra ideologia está encoberta numa cortina de fumaça; ela assumiu um tom de “conspiração”, e pertence aos “outros”. No entanto, ela diz mais sobre si mesma do que sobre os processos que tenta descrever. Ela revela um uso consciente dessas inversões de realidade visando provocar reações inconscientes que afetem o real de forma programada. Psicólogos talvez chamem isso de *gaslighting*. Militares chamam isso de operações de bandeira falsa (ou *false flags*), quando o inimigo carrega a culpa que se projetou nele. Claro que cada caso, um caso. Mas tudo isso serviu de molde para se perceber algo que se passa no nosso entorno. (LEIRNER, 2020, p. 18)

3. A perseguição à “perigosa ideia” de Freire na América Latina

A Proposta de Plano de Governo, que elegeu o ex-presidente do Brasil, denominada “O Caminho da Prosperidade”¹, sugeria, na parte dedicada à Educação, que para mudar o “método de gestão” da educação brasileira era necessário “expurgara ideologia de Paulo Freire”, o patrono da educação brasileira. Tal afirmação, que associou os problemas da educação brasileira às ideias de Freire, se enquadraria no conceito de revisionismo ideológico, tendo em vista que a história e os fatos revelam que a maioria dos problemas atuais da educação brasileira são herança da Ditadura Civil-Militar (1964-1988), da reforma e das alterações na política educacional brasileira promovidas pela Constituição de 1967, que defendiam uma “educação bancária”², tecnocrática, autoritária e uma pedagogia do exame, justamente o que combatia Paulo Freire, amparado por seu Método. O regime ditatorial

¹Cabe comparar com a Ideologia e Teologia da Prosperidade, difundidas pela Filosofia da Dominação do projeto moderno/colonial/imperialista/neoliberal.

²Freire utilizava o termo “bancária”, metaforicamente, para descrever a forma de educação na qual o professor, o depositante, considera o aluno como o depositário, um “banco” ou “cofre vazio”, no qual deposita conhecimentos, fórmulas e letras. Freire (1987, p. 66-67) acrescenta que “em lugar de comunicar-se, o educador faz “comunicados” e depósitos que os educandos, meras incidências, recebem pacientemente, memorizam e repetem. Eis aí a concepção “bancária” da educação, em que a única margem de ação que se oferece aos educandos é a de receberem os depósitos, guardá-los e arquivá-los. (...) Na visão “bancária” da educação, o “saber” é uma doação dos que se julgam sábios aos que julgam nada saber. Doação que se funda numa das manifestações instrumentais da ideologia da opressão - a absolutização da ignorância, que constitui o que chamamos de alienação da ignorância, segundo a qual esta se encontra sempre no outro”.

conseguiu, a partir dessa nova estruturação, se apoderar de toda estrutura educacional, adotando medidas extremas para difundir seus ideais (CNV, 2015). Esse modelo ditatorial de educação predominou após o fim do Regime Militar, principalmente através da implementação da ordem neoliberal, deixando cicatrizes profundas na educação brasileira, dentre as quais se destaca a baixa qualidade de ensino. Posteriormente, Freire e outros importantes intelectuais que revolucionaram a educação brasileira, como Anísio Teixeira, foram duramente perseguidos pela ditadura, bem como foram reinventados, na narrativa histórica dos adeptos da extrema direita, como inimigos subversivos e perigosos da educação e da nação. Atualmente, Freire, que faleceu há 27 anos atrás, em 1997, tornou-se alvo de ataques constantes da extrema-direita brasileira, especialmente na campanha de Jair Bolsonaro para a presidência, em 2018.

Com relação à estrutura educacional ditatorial e a função histórica da educação, Patrícia S. Mechí destaca:

A educação foi uma das grandes preocupações dos grupos que atuaram no âmbito do Estado após 1964, pois o regime necessitava, tanto de técnicos altamente qualificados quanto de mão-de-obra desqualificada. Mão-de-obra desqualificada e “dócil”. A rede física foi expandida, um maior número de pessoas pôde frequentar a escola e nela aprendiam que o Brasil era um país democrático, católico e alinhado ao mundo Ocidental. O investimento em educação, porém, não permitia que se absorvesse toda a demanda escolar. Os recursos para a educação foram mínguando ao longo do período ditatorial, pois a prioridade do regime era o **desenvolvimento acelerado**. [...] a desigualdade social não diminuiu, ao contrário, aprofundou-se. O setor educacional foi alvo constante dos ataques do governo. Qualquer forma de discordância era logo taxada de “subversiva” ou “comunista”, e seu autor era banido dos meios acadêmicos. O movimento estudantil sofreu muitas baixas, até que perdeu sua força, mantendo-se quase inerte nos anos mais truculentos da ditadura. Essa foi a outra forma de educar encontrada pelo regime: disseminando o terror, para desencorajar atitudes de apoio aos “subversivos” ou “comunistas”. A educação funcionou durante a ditadura militar como uma estratégia de hegemonia. O regime procurou difundir seus ideais através da escola, buscando o apoio de setores da sociedade para seu projeto de desenvolvimento, simultaneamente ao alargamento controlado das possibilidades de acesso ao ensino pelas camadas mais pobres. (MECHI, 2015 *apud* CNV, 2015, p. 2-3)

Esses ideais estavam associados a implantação de um sistema econômico desenvolvimentista que impulsionou o processo de modernização do capitalismo brasileiro que transformou a sociedade em urbana-industrial (PAIVA, 2021). Cabe destacar que o capitalismo do Estado de Bem-Estar, do modelo nacional-democrático, perdia espaço para um novo modelo de desenvolvimento capitalista, dependente do Mercado e Capital internacional. Tal modelo foi instaurado, no Brasil, no contexto do autoritarismo tecnocrático da Ditadura Civil-Militar, a partir do golpe de 1964, no auge do processo de industrialização do Brasil, com o enquadramento da economia brasileira à perspectiva

econômica das multinacionais. Neste sentido, fazia-se necessário um novo sistema de educação adaptado ao autoritarismo da Ditadura Militar e aliado aos novos interesses capitalistas internacionais.

A Constituição de 1967, aprovada pelo Regime Civil-Militar, promoveu duas alterações importantes na política educacional brasileira que revelaram o descompromisso do Estado com a educação pública, gratuita e de qualidade: a União e o Estado foram desobrigados a investirem um percentual mínimo na educação, contrariando um dispositivo previsto na Lei de Diretrizes e Bases de 1961; e a transferência de recursos públicos para instituições privadas de ensino, isto é, a abertura do ensino para a iniciativa privada. Acerca desse favorecimento à privatização do ensino, Demerval Saviane (2020) argumenta:

A Constituição de 24 de janeiro de 1967, baixada pelo regime militar, eliminou a vinculação orçamentária constante das Constituições de 1934 e de 1946, que obrigava a União, os estados e os municípios a destinar um percentual mínimo de recursos para a educação. A Constituição de 1934 havia fixado 10% para a União e 20% para estados e municípios; a Constituição de 1946 manteve os 20% para estados e municípios e elevou o percentual da União para 12%. A Emenda Constitucional n. 1, baixada pela Junta Militar em 1969, também conhecida como Constituição de 1969 porque redefiniu todo o texto da Carta de 1967, restabeleceu a vinculação de 20%, mas apenas para os municípios (artigo 15, § 3º, alínea f). (SAVIANI, 2020, p. 298)

A sociedade brasileira, moderna e industrializada por meio da repressão e do autoritarismo, adaptava-se ao modelo mecanicista da racionalidade técnica e econômica da produção capitalista dependente, de caráter desenvolvimentista. De acordo com o depoimento, para a Comissão Nacional da Verdade (2015, p. 11), do professor da Universidade Federal Fluminense (UFF), José Antônio Sepúlveda, “a lógica positivista da “ordem e progresso” foi inserida no pensamento militar, refletindo diretamente no âmbito escolar”. A educação, além de autoritária, tornou-se tecnicista e hiperespecializada, para atender às demandas imperialistas. Em suma, a proposta pedagógica refletia a ideologia autoritária da Ditadura Militar e a ideologia da educação como mercadoria, visões distintas do modelo nacional-democrático precedente, especialmente aquele do contexto educacional de 1961, quando foi publicada a primeira LDB e estavam florescendo diversas perspectivas brasileiras e latino-americanas críticas sobre a educação.

Com o Regime Militar, então, foram publicadas novas leis de cunho educacional a fim de estabelecer uma educação estritamente tecnicista, voltada para o desenvolvimento industrial do país. Dentre essas leis, destaca-se a Lei 5.692, de 1971, que dividia a educação em dois seguimentos, 1º e 2º graus, defendendo que todo o estudante deveria terminar o 2º grau com uma formação técnica. Um exemplo de mudança infeliz proporcionada pelos anos

de chumbo foi a substituição do projeto “De pé no chão também se aprende a ler”, fundamentado nas ideias de educação crítica, dialógica e emancipadora de Paulo Freire (1987, 2003), pelo esvaziado Movimento Brasileiro de Alfabetização - MOBRAL, em 1967, fundamentado ideologicamente na educação bancária, autoritária, subserviente e técnica. Cabe ressaltar que, posteriormente, em vista da baixa qualidade e nível de ensino, o programa do MOBRAL virou motivo de piada, bem como tornou-se uma gíria, usada, pejorativamente, como sinônimo de analfabeto ou ignorante.

Dentre outras mudanças, vale destacar uma bastante significativa para o projeto militar autoritário: a retirada, em 1969, do ensino de Filosofia e Sociologia das escolas brasileiras e a obrigatoriedade, sob o Decreto-lei nº 869, da disciplina Educação Moral e Cívica (EMC). Cabe ressaltar que disciplinas como a Filosofia e a Sociologia estimulam o exercício do pensamento e reflexão críticos sobre a realidade social, o que atrapalharia o projeto autoritário militar. Em termos gerais, esse modelo, como supracitado, defendia uma educação estritamente tecnicista e funcional, de conteúdo especializado, cujo principal objetivo era formar o aluno alienado de qualquer forma de conhecimento que o estimulasse a refletir e a pensar criticamente, seguindo a mesma lógica da especialização do trabalho alienado do modelo taylorista-fordista: de alienar o trabalhador, em todos os sentidos, com relação ao processo produtivo e às relações de produção. Como observou Karl Marx, o trabalhador de uma linha de produção está completamente alienado ou alheio ao produto final e, por conseguinte, do valor agregado ao bem a partir de seu trabalho, executando apenas parte do processo.

A política educacional da Ditadura Civil-Militar resumia-se a uma educação alienada para formar o trabalhador alienado, desprovido de autonomia, noção de cidadania e consciência crítica e reflexiva. Esse modelo é o oposto da perspectiva crítica, interdisciplinar e transdisciplinar de educação que Freire ajudou a construir no Brasil e na América Latina, que vai reemergir somente a partir do século XXI, duas décadas depois do fim do Regime Militar, da transição para a Nova República e da construção social de uma nova Constituição Federal (1988).

No tocante ao financiamento da educação, é importante destacar que a partir da década de 1980 o quadro começou a mudar, com o processo de abertura política e fim da Ditadura Militar. O Congresso Nacional aprovou a Emenda Constitucional nº 24 de 01/12/83, também conhecida como emenda Calmon, que “estabelece a obrigatoriedade de aplicação anual, pela União, de nunca menos de treze por cento, e pelos Estados, Distrito Federal e Municípios, de, no mínimo, vinte e cinco por cento da renda resultante dos impostos, na

manutenção e desenvolvimento do ensino” (BRASIL, 1983). No entanto, essa emenda só se efetivou em 1986. Posteriormente, com a Constituição Federal de 1988, novos percentuais foram estabelecidos, especificamente, no artigo 212 que dispõe que “a União aplicará, anualmente, nunca menos de dezoito, e os Estados, o Distrito Federal e os Municípios vinte e cinco por cento, no mínimo, da receita resultante de impostos, compreendida a proveniente de transferências, na manutenção e desenvolvimento do ensino” (BRASIL, 1988).

A “Constituição Cidadã”, segundo Ulysses Guimarães, tinha como meta principal restituir direitos sociais fundamentais negados e violados durante muito tempo à sociedade brasileira. Entretanto, mesmo com uma nova política educacional diferente da Constituição de 1967 - como, por exemplo, a atribuição de responsabilidade à federação, aos estados e municípios pelos sistemas de educação brasileiros e, sobretudo, a educação como direito de todos e dever do Estado e da família – permaneceram características e marcas do modelo de ensino tecnocrático e autoritário que, posteriormente, foram atualizadas pelo totalitarismo neoliberal.

Suzy Helen Paiva ressalta a influência dessa forma de “educação bancária” do Regime Militar na educação atual:

Os chamados “acordos MEC-USAID” se referiam à parceria do então Ministério da Educação e Cultura e a *United States Agency for International Development (USAID)*. Sendo uma das políticas mais ofensivas à qualidade do ensino brasileiro, cujas consequências se materializaram e estão presentes até a atualidade. Assim, o modelo imperialista dos Estados Unidos passou a dominar a estruturação do ensino brasileiro. **Sendo assim a educação atual no Brasil possui reflexos das transformações feitas durante o antigo Regime Civil Militar. (...)** Dessa lucidez da formação dos alunos qualificados, prontos para saírem do 2º Grau, profissionais capacitados para exercerem sua especialização dentro do sistema industrial capitalista. Sob estas expectativas, abasteciam as empresas de mão de obra barata e qualificada, em “[...] uma relação direta e imediata, segundo a ‘teoria do capital humano’, entre educação e produção capitalista [...]” (GERMANO, 2005, p. 106). (PAIVA, 2021, p. 33)

Dante destes fatos, fica evidente o revisionismo ideológico na História da Educação brasileira promovido pela extrema-direita neoliberal aliada a extrema-direita fascista, ao propagar uma narrativa que associa os problemas atuais da educação brasileira às ideias libertadoras e revolucionárias de Paulo Freire. Problemas como a baixa qualidade, a evasão e o sucateamento, por exemplo, têm a ver com a lógica da privatização, ausência de fundos públicos e investimentos sociais na educação pública, gratuita e de qualidade, próprios do projeto neoliberal que deu continuidade à política educacional promovida na Ditadura Militar. A tentativa de reinterpretar, ressignificar e reescrever esses conhecimentos factuais,

interpretações historiográficas e processos históricos relacionados à Educação Brasileira, tem sua única “base” nos interesses, valores e ideologias desses grupos dominantes.

Cabe destacar que a tentativa atual de desprestigar e difamar Freire começou em 2016, como aponta Catherine Walsh, com o movimento “Escola sem Partido”, que emergiu com a pretensão neoliberal de despoliticizar e *desideologizar* a educação brasileira. Como a autora bem coloca nas “aperturas” de seu texto:

Dedico este texto a Paulo Freire, amigo, colega, companheiro, avô-guia ancestral. Nos anos 80 tive o privilégio de trabalhar, pensar-lutar e co-ensinar ao lado dele. Juntos naqueles anos, e com outros e outras colegas, formamos a primeira rede de pedagogia crítica nos Estados Unidos, cujo legado permanece até hoje. A lembrança de Paulo é especialmente significativa neste momento dada a tentativa, supostamente pela rede de computadores SERPRO do governo federal brasileiro, de desacreditar e difamar seu nome, legado e biografia na Wikipedia, ato ocorrido em 28 de junho de 2016. “Não existe uma educação neutra”, disse Paulo. A partir dessa afirmação, podemos então argumentar que o ato citado em conjunto com as tentativas do movimento “Escola sem Partido” de despoliticizar e *desideologizar* a educação brasileira - o que esse movimento chama de educação sem doutrinação política e de gênero - também não são neutras. Caluniar o nome e o legado de Paulo, ao mesmo tempo que desmantela as conquistas em direitos e políticas culturais dos últimos anos (incluindo, por exemplo, o ensino de história da África e do Afro-Brasil e o estabelecimento do sistema de cotas no ensino superior), é reinstalar a colonialidade do poder. Os ataques a Paulo são ataques a todos nós que lutamos por uma educação intercultural, democrática, descolonizadora, uma educação libertadora. Essa luta, como mostrarei neste texto, continua até hoje; é uma luta na qual estou ativamente envolvida e comprometida; uma luta que eu sinto e sinto que penso, uma luta encarnada contra a geopolítica e a corpo-política do atual sistema capitalismo/modernidade/colonial. (WALSH, 2016, p. 1)

4. Para além da polaridade entre negacionismo e cientificismo: o papel das (anti) ontologias e epistemologias brasileiras e latino-americanas na construção de alternativas críticas

Antes do Golpe Militar de 1964 e da emergência, no Sul Global, do novo modelo de desenvolvimento capitalista dependente, concentrador e excludente, havia ensino de qualidade, porém, pouco acessível e considerado um privilégio de poucos. Diante desse contexto, é importante destacar interessantes propostas, iniciativas e projetos educacionais humanistas e inovadores de intelectuais e movimentos sociais, que precederam a Ditadura Civil-Militar, visando a organização de um sistema nacional de ensino mais democrático e popular, a superação das desigualdades socioculturais e a formação de cidadãos conscientes de seus direitos e preparados para os desafios econômicos. Cabe ressaltar que na década de 1960, o presidente João Goulart (Jango) acolheu e implementou projetos e métodos educacionais revolucionários de Paulo Freire, bem como de Anísio Teixeira e Darcy Ribeiro. Em 1963, um ano antes do Golpe Militar, Jango lançou a Campanha Nacional de

Alfabetização e criou a Comissão de Cultura Popular (CCP), sob a presidência de Paulo Freire.

Dentre as iniciativas supracitadas, destaca-se a produção da coleção intitulada “História Nova do Brasil” pelos jovens estudantes Nelson Werneck Sodré, Joel Rufino dos Santos, Maurício de Mello, Pedro de Alcântara Figueira, Pedro Uchôa Cavalcanti e Rubem Fernandes, junto ao Instituto Superior de Estudos Brasileiros - ISEB e com o aval do Ministério da Educação e Cultura, através da Campanha de Assistência ao Educando (CASES). Tal coleção era destinada a professores e alunos de nível médio, com o propósito de promover, através de uma abordagem marxista, a revisão dos conteúdos dos livros didáticos de história do Brasil (GUIMARÃES & LEONZO, 2003; CNV, 2015). Após o Golpe de 1964, a obra foi perseguida como subversiva e, por conseguinte, todos os autores sofreram um inquérito policial e foram presos (CNV, 2015). Outras propostas de se repensar o ensino da História, bem como, a educação, em termos gerais, a partir de outras perspectivas latino-americanas críticas, interdisciplinares e interculturais também foram duramente perseguidas e censuradas. Wagner da Silva Teixeira (apud CNV, 2015) destaca a importância dos movimentos de educação e cultura popular, preocupados em combater o analfabetismo, que surgiram no final dos anos 1950, quando mais da metade da população brasileira era analfabeta, e que foram destruídos pela ditadura.

Eu trato na tese de quatro movimentos, o Movimento de Cultura Popular (MCP) de Pernambuco; a campanha “De Pé no Chão Também se Aprende a Ler”, de Natal, no Rio Grande do Norte; o Movimento de Educação de Base, ligada à Igreja Católica, com atuação na época muito grande do Nordeste; e os Centros Populares de Cultura. Todos nós aqui conhecemos a experiência do CPC, mas não houve apenas um CPC, na verdade nós tivemos vários CPCs espalhados pelo país, e praticamente todos eles atuaram além da cultura na alfabetização de adultos. E junto com o CPC, a UNE, que também na época teve uma campanha de alfabetização. Esses movimentos tiveram uma trajetória infelizmente muito curta. Eles surgiram entre 1960 e 1961 e foram, praticamente, banidos da sociedade em 1964, com a única exceção do MEB, Movimento de Educação de Base, que deles todos foi o único que conseguiu sobreviver ao golpe³.

Vale destacar a influência significativa de Paulo Freire nesses movimentos. Nos anos 1960, antes do Golpe Militar, Freire já pensava a educação a partir de uma pedagogia crítica e libertadora, como metodologia imprescindível, o que contribuiu, posteriormente, na década de 1980, para a construção de uma perspectiva decolonial latino-americana da educação, particularmente, uma *pedagogia decolonial* a partir de uma *interculturalidade crítica*, segundo Walsh (2012). Tal pedagogia, no entanto, começou a declinar a partir dos anos 1990, com a ascensão

³ Depoimento de Wagner da Silva Teixeira durante a 126ª audiência pública da Comissão da Verdade do Estado de São Paulo “Rubens Paiva” em parceria com a Comissão Nacional da Verdade no dia 30 de maio de 2014 (CNV, 2015)

do projeto neoliberal, que estava em consonância com o modelo educacional tecnocrático autoritário.

Para discorrer sobre os projetos críticos e decoloniais, a partir da América Latina, para a educação e ciência, cabe ressaltar a importância de dar visibilidade aos caminhos silenciados e apagados pela *colonialidade*⁴ oriunda da racionalidade, ontologia e epistemologia eurocêntricas. Além disso, a crítica do paradigma europeu da racionalidade/modernidade é indispensável para desconstruir a polaridade cientificismo/negacionismo. O caminho para a libertação epistêmica, segundo Quijano é:

(...) desprender-se dos elos da racionalidade-modernidade com a colonialidade, em primeiro lugar e, em última análise, com todo o poder não constituído na livre decisão das pessoas livres. É a instrumentalização da razão pelo poder colonial, em primeiro lugar, que produziu paradigmas distorcidos de conhecimento e prejudicou as promessas libertadoras da modernidade. A alternativa é, portanto, clara: a destruição da colonialidade do poder mundial. Primeiro, a descolonização epistemológica para abrir caminho para uma nova comunicação intercultural, uma troca de experiências e significados, como base de outra racionalidade que pode reivindicar, com legitimidade, alguma universalidade. Não menos racional, enfim, do que a afirmação de que a cosmovisão específica de um determinado grupo étnico seja imposta como racionalidade universal, embora esse grupo étnico seja a Europa Ocidental. Porque isso, na verdade, é reivindicar para um provincialismo o título de universalidade. (QUIJANO, 1992, p. 19-20)

Com base no conceito de *colonialidade*, surge a ideia de *decolonialidade* que, segundo Walsh (2009), para além de problematizar, desarmar, desfazer, reverter, descolonizar e transformar, consiste em uma estratégia construtiva e criativa, que aponta e provoca um posicionamento de transgredir, intervir, emergir e influenciar. Em face da violência racial, social, epistêmica e existencial vivenciada, a decolonialidade consiste em um caminho de luta contínua que identifica e dá visibilidade a “lugares” de exterioridade e construções alternativas. Trata-se da “reconstrução ou refundação de condições radicalmente distintas de existência, conhecimento e poder que poderiam contribuir para a construção de diferentes sociedades” (WALSH, 2009, p. 55).

As *pedagogias decoloniais*, segundo Walsh (2012), são exemplos de construções alternativas vinculadas aos projetos e perspectivas da interculturalidade crítica e

⁴Ao questionar a naturalização das experiências, identidades e relações históricas da colonialidade e da distribuição geocultural do poder capitalista mundial, Aníbal Quijano abriu espaço para uma interpretação epistêmica da condição de dominação presente nos países periféricos ou Sul global. Quijano (2005) destaca que o padrão de poder baseado na colonialidade implicava um padrão cognitivo, uma nova perspectiva de conhecimento, que considerava o não-europeu, os povos colonizados, como passado, primitivos e inferiores: “(...) todos aqueles povos foram despojados de suas próprias e singulares identidades históricas. (...) sua nova identidade racial, colonial e negativa, implicava o despojo de seu lugar na história da produção cultural da humanidade. Daí em diante não seriam nada mais que raças inferiores, capazes somente de produzir culturas inferiores.” (QUIJANO, 2005, p. 221)

decolonialidade, que surgiram com a insurgência social, política e epistêmica dos movimentos afro e indígenas na América Latina. Tratam-se de “pedagogias que se empenham em transgredir, deslocar e influenciar a negação ontológica, epistêmica e cosmogônico-espiritual que foi - e é - estratégia, fim e resultado do poder da colonialidade”(WALSH, 2012, p.15). Walsh acrescenta que as pedagogias decoloniais são metodologias elaboradas em contextos de luta, marginalização, resistência e ‘re-existência’, como práticas insurgentes que quebram a modernidade/colonialidade, possibilitando outras maneiras de ser, estar, pensar, saber, sentir, existir e viver-com(WALSH, 2013). No Brasil, existem políticas públicas que exemplificam essa proposta, como a Educação Escolar Indígena em Território Etnoeducacional (TEE), de competência do Ministério da Educação (MEC) e da Fundação Nacional dos Povos Indígenas (FUNAI), cabendo aos Estados e Municípios a execução para a garantia deste direito dos povos indígenas.

Freire é considerado por muitos intelectuais latino-americanos como um precursor brasileiro da decolonialidade, transdisciplinaridade e, por conseguinte, das pedagogias decoloniais, baseando-se, desde sempre, no diálogo horizontal e transversal entre saberes, que só existem “na invenção, na reinvenção, na busca inquieta, impaciente, permanente, que os homens fazem no mundo, com o mundo e com os outros. Busca esperançosa também” (FREIRE, 1987, p. 67). A decolonialidade aproxima-se de uma leitura crítica do mundo, que Freire desenvolvia a partir da educação popular, na periferia, no campo, no meio rural. De acordo com Freire (2000, p. 21), “a leitura crítica do mundo é um que-fazer pedagógico-político indicotomizável do que-fazer político-pedagógico, isto é, da ação política que envolve a organização dos grupos e das classes populares para intervir na reinvenção da sociedade”.

A interculturalidade crítica é o fundamento das pedagogias decoloniais, bem como a principal força, iniciativa, agência e prática contra as armadilhas (como o binarismo negacionismo/cientificismo) da filosofia da dominação e da epistemologia moderna eurocêntrica.

Por isso, a interculturalidade crítica deve ser entendida como uma ferramenta pedagógica, que questiona continuamente a racialização, subalternização e inferiorização e seus padrões de poder, torna visíveis as diferentes formas de ser, viver e saber, e busca o desenvolvimento e a criação de entendimentos e condições que não apenas articulem e dialoguem as diferenças em um marco de legitimidade, dignidade, igualdade, equidade e respeito, mas também - e ao mesmo tempo - estimulam a criação de “outras” formas de pensar, ser, ser, aprender, ensinar, sonhar e viver que ultrapassam fronteiras. A interculturalidade crítica e a decolonialidade, neste sentido, são projetos, processos e lutas -políticas, sociais, epistêmicas e éticas- que se entrelaçam conceitualmente e pedagogicamente, estimulando uma força, iniciativa e agenciamento ético-moral que fazem questionar, incomodar, abalar, rearmar e construir. (WALSH, 2009, p. 15)

Esse caráter crítico, intercultural e transdisciplinar da racionalidade e episteme latino-americanas, portanto, possibilita a construção de alternativas eficientes contra a dominação epistêmica e ontológica eurocêntrica e para a superação da polaridade cientificismo/negacionismo. Cabe destacar a necessidade de uma formação crítica, dialógica e reflexiva de sujeitos capazes de discernir entre as verdades múltiplas de diferentes culturas e a pós-verdade ocidental.

Nesse contexto, é importante enfatizar o papel da educação, como instituição política, social e cultural, através da qual são construídos e reproduzidos valores, atitudes e identidades, com base na diversidade cultural, na dissolução de fronteiras epistêmicas e institucionais e na construção de conhecimentos assentes numa racionalidade ampla, inclusiva e participativa.

A ciência, pretensamente, neutra, pura, objetiva e universal- que outrora negou e excluiu a verdade histórica dos povos não-europeus e não-brancos e os conhecimentos de todos aqueles que não seguiam os cânones e padrões europeus de episteme e racionalidade- não é a única forma de combater o negacionismo relativista oportunista. É possível combatê-lo e, particularmente, a instrumentalização da ignorância pelo poder totalitário-neoliberal, através das epistemologias do Sul Global, com outras formas de se fazer ciência, transdisciplinares, pós-modernas e pós-coloniais, assentes em uma racionalidade outra inclusiva, ampla, múltipla e crítica. Faz-se necessário desinstrumentalizar tanto a razão-ciência, quanto a ignorância.

O Brasil, por sua vez, trata-se de um laboratório de experiências anti-ontológicas, ontológicas-relacionais e epistemológicas da América Latina, que resistiram à conversão, colonialismo e colonialidade, e que desempenham importância significativa na construção de caminhos e soluções criativas. O fenômeno intercultural brasileiro é muito amplo, formado por 5 vetores culturais. Tratam-se de diferentes pontos de vista, ontologias, cosmologias, sistemas de pensamento, configurações de mundo, crenças, práticas culturais, tradições, saberes e saber-fazer: indígenas ameríndias, europeias (ibéricas e anglo-germânicas), africanas, afro-brasileiras, afro-diaspóricas e asiáticas, bem como as oriundas de mais de 14 populações tradicionais não indígenas, como os praieiros, pescadores artesanais, ribeirinhos, caiçaras, quilombolas, pantaneiros, caipiras, jangadeiros, sertanejos, entre outros. O diálogo, atravessamento e dissolução de fronteiras epistemológicas e institucionais entre esses saberes outros e os conhecimentos científicos têm contribuído significativamente para a resolução de diversos problemas sociais e ecológicos, bem como para a construção ou reinvenção de diferentes sociedades. As etnociências e os saberes indígenas têm sido cada vez mais

procuradas, reconhecidas e prestigiadas por cientistas do Norte Global, sobretudo na eficiência do combate à crise ecológica, às mutações climáticas e aos demais problemas socioambientais.

Comentários e Reflexões Finais

O conhecimento científico, durante o século XIX e XX, passou por um processo de hiperespecialização, fragmentação e tecnicização, decorrente da instrumentalização da razão pelo poder capitalista-imperialista. A interdisciplinaridade emergiu, nesse contexto, como parte de um movimento amplo de reflexão crítica sobre o avanço da ciência e da tecnologia no mundo moderno ocidental, que remonta aos anos 1960. Trata-se de um modo inovador na produção de conhecimento científico no qual se propõe criticar e encontrar respostas aos limites do conhecimento simplificador, dicotômico e disciplinar da ciência moderna. O capitalismo, por sua vez, com a implementação da ordem neoliberal, global e planetária, a partir da década de 1980, vai ampliar o âmbito de instrumentalização para se adaptar a novos contextos. Desse modo, o cientificismo e o negacionismo (ou revisionismo ideológico) são faces diferentes de uma mesma moeda, isto é, são provenientes de um mesmo projeto moderno/colonial/imperialista/neoliberal. Entretanto, o projeto neoliberal combina mais com a instrumentalização da ignorância do que da ciência, tendo em vista que esta necessita de Estado-providência, de fundos públicos e investimentos sociais. O negacionismo e o revisionismo ideológico representam, portanto, uma nova etapa deste projeto capitalista, que é mais flexível e resiliente a novas demandas e situações.

Desde a solidificação do projeto neoliberal e as constantes tentativas de deserção do Estado em vários contextos da esfera social, política e econômica, convivemos com a ameaça da transformação da educação em empresa e do professor em empreendedor ou, na pior das hipóteses, em mero “produtor de conteúdos”, passível de substituição pelo pensamento computacional ou Inteligência Artificial. Neste último caso, seria o ápice da tecnicização, hiperespecialização e fragmentação do conhecimento, destituindo-o de crítica, reflexão, afeto e envolvimento com o mundo, e humanidade. Particularmente no Brasil, vivenciamos, recentemente, a ameaça da precarização do ensino básico, através da reforma do Novo Ensino Médio (NEM), que representa bem a ideologia neoliberal. No caso específico da Filosofia, a implementação do NEM reduziu a carga horária da disciplina na maioria dos estados e, por conseguinte, a sua importância na matriz curricular do Ensino Médio. Em alguns estados, a carga horária da Filosofia foi redistribuída para a nova disciplina de

Educação Financeira, que tem como abordagem o empreendedorismo. Recentemente, apesar das mudanças através dos acordos com o MEC sobre carga horária de matérias obrigatórias, o NEM permanece como uma ameaça para futuro da educação séria, cidadã e crítica no país.

Este projeto neoliberal para a educação, por sua vez, apesar da supressão do Estado, da ausência de fundos públicos e investimentos sociais e da lógica do Mercado e das Privatizações, tem conexão com os modelos autoritários e tecnocráticos instaurados a partir das reformas educacionais promovidas pelos regimes autoritários, em consonância com o modelo de desenvolvimento capitalista dependente do Mercado e Capital Internacional, a partir dos anos 1960. Com base na ideia da Marilena Chauí, de que o neoliberalismo é uma nova forma de totalitarismo e imperialismo (invisível, insidioso, capcioso), é possível traçar um paralelo entre o modelo proposto pela reforma educacional da Ditadura Civil-Militar, que implementou uma “educação bancária”, tecnicista, autoritária (pedagogia do exame), e o modelo neoliberal de educação como investimento e empresa que treina empreendedores de si mesmos ou “capital humano”. Indo mais além, é possível traçar um paralelo entre o cientificismo tecnocrático, decorrente da instrumentalização da razão e da ciência pelo capitalismo imperialista, e a utilização do negacionismo científico pelo “novo imperialismo” ou “totalitarismo neoliberal”. Cabe destacar a importância da identificação das redes de conexões históricas e filosóficas desse novo sistema, de dimensões planetárias e globalizantes, com o colonialismo e o imperialismo, de dimensões geopolíticas de dominação, particularmente, com o modelo capitalista de desenvolvimento dependente, concentrador e excludente.

Por fim, esperamos ter suscitado reflexões e contribuído com o enriquecimento do debate interdisciplinar e transversal em torno do desafio da construção de uma ciência ampla, inclusiva e múltipla e de uma educação dialógica, reflexiva, intercultural e crítica, frente a um sistema neoliberal, ao mesmo tempo negacionista e científica.

Referências Bibliográficas

BRASIL. Constituição da República Federativa do Brasil (decretada e promulgada em 24 de janeiro de 1967). Disponível em <http://www.planalto.gov.br>

BRASIL. Constituição da República Federativa do Brasil (promulgada em 5 de outubro de 1988). Disponível em <http://www.planalto.gov.br>

BRASIL. Leis, etc. Emenda Constitucional nº 24, de 01/12/83, publicada no DOU em 01/12/83. Disponível em <http://www.planalto.gov.br>

CHAUÍ, Marilena. *O Totalitarismo neoliberal*. In: **Anacronismo e Irrupción**, v. 10, n. 18, 2020.

COMISSÃO NACIONAL DA VERDADE – CNV. **O legado da ditadura para a educação brasileira**. São Paulo, SP, 2015.

CUNHA, Luiz Antônio. *O legado da Ditadura para a Educação brasileira*. In: **Educ. Soc.**, v. 35, n. 127, p. 357-377, abr.-jun. 2014.

GUIMARÃES, Lucia Maria Paschoal; LEONZO, Nanci. *A Reforma de Base no Ensino da História Pátria: o projeto da História Nova do Brasil*. In: **Revista de História**, n. 149, p. 225-235, 2003.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 2003.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da indignação**: cartas pedagógicas e outros escritos. São Paulo: Editora UNESP, 2000.

LEIRNER, Piero. **O Brasil no Espectro de uma Guerra Híbrida**: militares, operações psicológicas e política em uma perspectiva etnográfica. São Paulo: Alameda Editorial. 329 p. 2020.

MECHI, Patrícia Sposito. **Exclusão e sucateamento: o legado do projeto educacional da ditadura militar brasileira à atualidade**. Disponível:<<http://www.espacoacademico.com.br/066/66mechi.htm>> Acesso em: 24 fev 2015.

NAPOLITANO, Marcos. *Negacionismo e Revisionismo histórico no século XXI*. In: PINSKY, Jaime; PINSKY, Carla B. (orgs.). **Novos combates pela História: Desafios – Ensino**. São Paulo: Contexto, 2021.

PAIVA, Suzy Helen Santos. *O Ensino Médio e a continuidade da pedagogia da exclusão*. In: **Revista Contemporânea de Educação**, v. 16, n. 35, jan/mar. 2021.

QUIJANO, Aníbal. *Colonialidade do poder, Eurocentrismo e América Latina*. In: LANDER, Edgardo (Org.). **A colonialidade do saber: eurocentrismo e ciências sociais**. Perspectivas latino-americanas. Buenos Aires: CLACSO, 2005.

QUIJANO, Anibal. *Colonialidad y modernidad/racionalidad*. In: **Perú Indígena**, v. 13, n. 29, pp. 11-20, 1992.

SAVIANI, Dermeval. *O legado educacional no regime militar*. In: **Caderno Cedes**, v. 28, n. 76, pp. 291-312, 2008. Disponível em <https://www.cedes.unicamp.br/> Acesso em: 29 jan. 2020.

WALSH, C. Interculturalidade crítica e educação intercultural. In: Conferência apresentada no Seminário “Interculturalidad y Educación Intercultural”. La Paz: Instituto Internacional de Integración del Convenio Andrés Bello, 2009. Disponível em:

<<https://docs.google.com/document/d/1GLTsUp2CjT5zIj1v5PWtJtbU4PngWZ4H1UUkNc4LIdA/edit>>. Acesso em: 10 out. 2014.

WALSH, C. *¿Interculturalidad y (de)colonialidad? Gritos, grietas y siembras desde Abya-Yala*. In: GARCIA DINIZ, Alai., et. al. (orgs.). **Poéticas e políticas da linguagem em vias de descolonização**. São Carlos-Brasil: Pedro & João Editores, 2016.

WALSH, C. Interculturalidad crítica y pedagogía de-colonial: in-surgir, re-existir y re-vivir. In: Melgarejo, P. (comp). **Educación Intercultural en América Latina: memorias, horizontes históricos y disyuntivas políticas**. México: Universidad Pedagógica Nacional-CONACIT/ Editorial Plaza y Valdés, 2012. Disponível em: <http://www.saudecoletiva2012.com.br/userfiles/file/didatico03.pdf> Acesso em: 29 jan. 2020.

WALSH, C. **Pedagogías decoloniales: prácticas insurgentes de resistir, (re)existir y (re)vivir. Tomo I**. Quito, Ecuador: Ediciones Abya-Yala, 2013.

Data da submissão: 30 Abr 2025.

Data do aceite: 01 Ago 2025.



Esta obra está licenciada sob licença Creative Commons Atribuição Não Comercial 4.0 Internacional (<https://creativecommons.org/licenses/by-nc/4.0/legalcode.pt>).