



# Construção do conhecimento e eurocentrismo nas universidades: apontamentos para uma Pluriversidade<sup>1</sup>

Alessandro de Melo

Débora Ribeiro

Universidade Estadual do Centro-Oeste do Paraná (Brasil)

## Resumo

O objetivo deste artigo é analisar a universidade ocidental dentro do padrão de poder moderno/colonial, a partir do Pensamento Decolonial Latino-Americano e de autores como Boaventura de Sousa Santos, apontando outras possibilidades epistemológicas que consideram diferentes tipos de conhecimento com equidade e diálogo. Outras possibilidades já estão sendo construídas, a exemplo da Pluriversidad Amawtay Wasi no Equador, que advém do movimento indígena equatoriano. O conhecimento que emerge e constitui essa pluriversidade difere consideravelmente dos ideais do conhecimento ocidental de objetividade, neutralidade, separação mente e corpo, razão e emoção, produzido por um corpo seleto de especialistas. A radicalidade desse empreendimento indígena se expressa também no reconhecimento da sua proposta como antieurocêntrica e decolonizadora do conhecimento. Ao assumirem a interculturalidade crítica e o diálogo de saberes, como pressupostos básicos na construção do conhecimento e para a transformação de toda a sociedade, atuam nessa direção.

Palavras-chave: Pensamento Decolonial Latino-Americano. Eurocentrismo. Pluriversidad Amawtay Wasi. Interculturalidade.

## Construction of know ledge and eurocentrism in Universities: points for a Pluriversity

## Abstract

The objective of this article is to analyze the Western university within the modern/colonial power pattern, from Latin American Decolonial Thinking and authors such as Boaventura de Sousa Santos, pointing out other epistemological possibilities that consider different types of knowledge with equity and dialogue. Other possibilities are already being built, such as the Pluriversidad Amawtay Wasi in Ecuador, which emerges from Ecuadorian indigenous movement. The knowledge that emerges and constitutes this pluriversity differs considerably from the ideals of Western knowledge of objectivity, neutrality, separation of mind and body, reason and emotion, produced by a select body of specialists. The radical nature of this indigenous enterprise is also expressed in the recognition of its proposal as anti-Eurocentric and decolonizing of knowledge. They act in this direction by assuming critical interculturality and the dialogue of knowledge as basic assumptions in the construction of knowledge and for transformation of the whole society

Keywords: Latin American Decolonial Thinking. Eurocentrism. Pluriversidad Amawtay Wasi. Interculturality.

## Construcción del conocimiento y eurocentrismo en las Universidades: apuntes para una Pluriversidad

### Resumen

El objetivo de este artículo es analizar la universidad occidental dentro del patrón de poder moderno/colonial, a partir del Pensamiento Decolonial Latinoamericano y de autores como Boaventura de Sousa Santos, apuntando otras posibilidades epistemológicas que consideran diferentes tipos de conocimiento con equidad y diálogo. Otras posibilidades ya están siendo construidas, a ejemplo de La Pluriversidad Amawtay Wasi en Ecuador, que viene del movimiento indígena ecuatoriano. El conocimiento que emerge y constituye esa pluriversidad difiere considerablemente de los ideales del conocimiento occidental de objetividad, neutralidad, separación mente y cuerpo, razón y emoción, producido por un cuerpo selecto de especialistas. La radicalidad de ese emprendimiento indígena se expresa también en el reconocimiento de su propuesta como anti eurocéntrica y decolonizadora del conocimiento. Al asumir la interculturalidad crítica y el diálogo del saber como presupuestos básicos en la construcción del conocimiento y para la transformación de toda la sociedad, actúan en esa dirección.

Palabras clave: Pensamiento Decolonial Latinoamericano. Eurocentrismo. Pluriversidad Amawtay Wasi. Interculturalidad.

2

### Introdução

Analisar a universidade ocidental e sua relação com o conhecimento é crucial na medida em que é essa instituição que, em grande parte, legitima e valida o conhecimento desde os séculos XVII e XVIII. É na universidade que o conhecimento ocidental é produzido por um corpo seletivo de especialistas, orientados pelo viés eurocêntrico e pela modernidade/colonialidade. São os filósofos iluministas aqueles que começam a fundar o pensamento moderno/colonial, baseando-se na diferenciação entre o Eu e os Outros, sem o reconhecimento do Outro como sujeito. Portanto, é essencial para repensar o conhecimento analisar esse processo histórico de produção e legitimação, visto que uma transformação epistêmica também deve perpassar o espaço acadêmico. Nesse sentido, é mais coerente falar em pluriversidades (SANTOS, 2007) do que em universidades.

O conhecimento produzido nas universidades se relaciona intimamente ao processo de modernização/colonização iniciado em 1492 com



o “descobrimento” da América pelos europeus ocidentais. Autores e autoras partem do Pensamento Decolonial Latino-Americano, desvelando narrativas históricas que funcionam como mitos produtores de separações entre o Eu e o Outro. Suas contribuições indicam que, para uma transformação social, uma transformação epistêmica é necessária, já que o conhecimento moderno-ocidental embasa e é embasado pelo processo de subjugação e opressão colonial. Diante da incapacidade do conhecimento ocidental em responder a muitas das questões mais urgentes do nosso tempo, indicam a construção de conhecimentos outros, Epistemologias do Sul (SANTOS, 2010), partindo dos conhecimentos populares, indígenas, camponeses, quilombolas, de benzedei-ras, dos movimentos sociais, etc., que foram invisibilizados.

Neste contexto, o objetivo deste artigo é analisar a universidade ocidental dentro do padrão de poder moderno/colonial, a partir do Pensamento Decolonial Latino-Americano e de autores como Boaventura de Sousa Santos, apontando outras possibilidades epistemológicas que consideram diferentes tipos de conhecimento com equidade e diálogo. Outras possibilidades já estão sendo construídas, a exemplo da Pluriversidad Amawtay Wasi no Equador, que advém do movimento indígena equatoriano. O conhecimento que emerge e constitui essa pluriversidade difere, consideravelmente, dos ideais do conhecimento ocidental de objetividade, neutralidade, separação mente e corpo, razão e emoção, produzido por um corpo seletivo de especialistas.

A radicalidade desse empreendimento indígena se expressa também no reconhecimento da sua proposta como antieurocêntrica e decolonizadora do conhecimento. Ao assumirem a interculturalidade crítica e o diálogo de saberes, como pressupostos básicos na construção do conhecimento e para a transformação de toda a sociedade, atuam nessa direção. Como afirma Walsh (2007), para descolonizar o conhecimento, é preciso reconhecer que ele possui cor, gênero, valor e lugar de origem, recuperar, revalorizar e aplicar os conhecimentos ancestrais, criando novas formas de pensar e conhecimentos que cruzem fronteiras. Para o movimento indígena equatoriano e para a AmawtayWasi, essa é uma das transformações necessárias para uma radical mudança na sociedade, onde todas as nacionalidades e povos tenham relações de igualdade, onde a colonialidade do poder, ser e saber seja transformada em novas alternativas de vida e pensamento.

## A universidade dentro do padrão de poder moderno/colonial

O conhecimento ocidental elaborado a partir dos séculos XVI e XVII nas universidades europeias, embasado pelo *ego cogito* cartesiano, é antecipado pelo *ego conquiro* sobre a América Latina, um ato de irracionalidade violenta que antecipa a racionalidade moderna, invisibiliza o outro e depois o “salva” da sua selvageria e barbárie (DUSSEL, 2000).

A conquista da América, em 1492, traz consigo uma racionalidade etnocêntrica, com base na suposta superioridade da Europa Ocidental, hierarquizando a população mundial em critérios de raça, trabalho e gênero. As formas de subjetividade, cultura e conhecimento passaram a ser controladas sob a hegemonia europeia. As experiências, histórias, recursos e produtos culturais foram articulados por essa ordem cultural, global e ocidental.

4 Subjaz que, a partir de 1492, o mundo e as culturas são organizados conforme uma única narrativa universal eurocêntrica, como se, antes disso, não existisse história. Como resultado da inserção europeia pela força em todo o mundo, a Europa passa a ser considerada o modelo universal de desenvolvimento histórico unilinear e unidirecional pelo qual deveriam passar todas as outras sociedades. O resto do mundo poderia chegar a este estado de desenvolvimento naturalmente, “[...] não fosse por sua composição racial inadequada, sua cultura arcaica ou tradicional, seus preconceitos mágico-religiosos, ou, mais recentemente, pelo populismo ou por Estados excessivamente intervencionistas, que não respondem à liberdade espontânea do mercado” (LANDER, 2005, p. 8). Dessa forma, a perspectiva eurocêntrica de conhecimento e a experiência histórica permitem definir os principais elementos do eurocentrismo como:

a) una articulación peculiar entre un dualismo (precapital-capital, no europeo-europeo, primitivo-civilizado, tradicional-moderno, etc.) y un evolucionismo lineal, unidireccional, desde algún estado de naturaleza a lasociedad moderna europea; b) lanaturalización de las diferencias culturales entre grupos humanos por medio de sucodificaciónconlaidea de raza; y c) ladistorsionadareubicación temporal de todas esas diferencias, de modo que todo lo no-europeo es percibido como pasado. Todas estas operacionesintelectualesson claramente interdependientes. Y no habrían podido ser cultivadas y desarrolladassinlacolonialidaddel poder (QUIJANO, 2000, p. 221-222).



○ eurocentrismo naturaliza as experiências do capitalismo moderno/colonial, eliminando da história a luta de classes e colocando em seu lugar uma série de forças externas que determinariam o grau de desenvolvimento dos países. Assim, as desigualdades regionais e entre países, são explicadas de acordo com as características internas, que poderiam atrapalhar ou atrasar o desenvolvimento. Tal pensamento científico moderno se expressa hoje na tecnocracia e neoliberalismo, naturalizando as relações sociais, onde a sociedade liberal é a única possível, um modelo civilizatório único que expressa as tendências naturais de desenvolvimento histórico da sociedade (LANDER, 2005).

○ eurocentrismo do pensamento moderno-colonial parte do desperdício de experiências, como afirma Santos (2009; 2010), o ocidente abandona experiências que, mesmo fazendo parte de locais privilegiados pelo pensamento ocidental, foram simplesmente esquecidas porque não se adequam aos objetivos imperialistas e ocidentalistas; e também daqueles saberes que foram tornados invisíveis e totalmente suprimidos porque fazem parte do mundo colonial. Tomar distância desse conhecimento e de sua razão indolente é necessário, sem desconsiderar suas ricas contribuições, mas assumindo que existem problemas modernos para os quais não há soluções modernas. Essa distância leva a uma aproximação com versões subalternas, silenciadas e marginalizadas de modernidade e racionalidade, tanto ocidentais como não ocidentais (SANTOS, 2010).

Nas universidades, os grupos sociais e culturais oprimidos também foram excluídos desse espaço. Qualquer outro conhecimento que não seguisse as regras do método analítico-experimental deveria ser excluído. O conhecimento produzido na Europa seria capaz de exercer um juízo de valor sobre todos os demais conhecimentos, seria o único capaz de se posicionar objetivamente. Uma compreensão e análise do conhecimento produzidas nas universidades, e que legitimam e embasam o mito da modernidade e o eurocentrismo, podem ser estabelecidas com base nas reflexões sobre a *hybridelpunto cero*<sup>2</sup> de Castro-Gómez (2005). O pensador que fundamenta o *punto cero* como local de observação não observável é o filósofo francês René Descartes (1596-1650), que entendia o conhecimento universal como eterno, além do espaço e tempo. Para ser possível esse conhecimento, foi necessário desvincular o sujeito de todo corpo e território, de qualquer determinação espacial ou temporal<sup>3</sup>.

Se até 1492 predominava uma visão orgânica do mundo, onde a natureza, o homem e o conhecimento formavam um todo correlacionado, após a formação do sistema-mundo moderno/colonial e a partir de 1700, predominou a visão de que a natureza e o homem são ontologicamente separados, e que a função do conhecimento é exercer um controle racional sobre o mundo (CASTRO-GÓMEZ, 2007). Para Descartes, o conhecimento verdadeiro deveria fundamentar-se incorporeamente, *nocogito*. Tudo o que possui relação com a experiência corporal constitui um obstáculo epistemológico para o conhecimento, portanto, deveria ser expulso da verdadeira *episteme* para a *doxa*. Assim, quanto mais distante do objeto conhecido estiver o conhecedor, maior será a objetividade e a exatidão do conhecimento, como o modelo abstrato da matemática, que nada tem a ver com a sabedoria prática e cotidiana. Esse conhecimento é prévio à experiência e não pode ser questionado; é esse o modelo epistêmico que se denomina egopolítica (MIGNOLO, 2005) e *hybris del punto cero* (CASTRO-GÓMEZ, 2007).

6

Castro-Gómez (2005) defende que a construção das ciências humanas no século XVIII, baseada na diferenciação que fizeram os filósofos iluministas entre os bárbaros e os civilizados, é a base para outras disciplinas como a sociologia e a antropologia e serve como instrumento para a consolidação do projeto imperial e civilizatório. Ancorados na *hybris del punto cero*, os observadores da ciência libertavam-se de todo conhecimento apreendido previamente, que de fato significava:

[...] tenerel poder de nombrar por primera vez el mundo; de trazarfronteras para establecercuálesconocimientosson legítimos y cuálesson ilegítimos, definiendoademáscuálescomportamientossonnormales y cuáles patológicos. Por ello, el punto cero es eldelcomienzo epistemológico absoluto, pero tambiénelcontrol económico y social sobre el mundo. Ubicarseenelpunto cero equivale a tenerel poder de instituir, de representar, de construir una visión sobre el mundo social y natural reconocida como legítima y avalada por el Estado. Se trata de una representaciónla que los "varones ilustrados" se definen a sí mismos como observadores neutrales e imparciales de la realidad (CASTRO-GÓMEZ, 2005, p. 25).

Desse modo, o pensamento moderno criado entre um sujeito abstrato e um objeto inerte explica a totalização ocidental, já que essa representação,



ao se considerar a única válida, impede a possibilidade de um intercâmbio de conhecimentos produzidos por outros grupos sociais. É eliminada qualquer alteridade epistemológica pois “[...] la civilización europea ha mirado todo lo que no pertenece a ella como ‘barbarie’, es decir, como naturaleza en bruto que necesita ser ‘civilizada’ (CASTRO-GÓMEZ, 2005, p. 48). Isso significa o racismo epistêmico, segundo Grosfoguel (2007), porque somente o homem branco é capaz de produzir conhecimentos, por meio de uma violência epistêmica exercida pela modernidade sobre outras formas de produzir conhecimentos, imagens, símbolos e modos de significação. O conhecimento, produzido pelos grupos subalternos, só é interessante quando pode ser utilizado como matéria-prima, já que não é condizente com o regime universal de proteção da propriedade intelectual que corresponde somente à cosmovisão liberal e ao conhecimento ocidental (LANDER, 2004).

Subjaz da *hybris del punto cero* a estrutura arbórea do conhecimento e da universidade, que favorece a ideia de que os conhecimentos e os sujeitos do conhecimento possuem hierarquias, fronteiras epistêmicas que marcam as diferenças entre alguns conhecimentos e outros e que não podem ser transgredidas. Outra característica universitária relacionada à *hybris del punto cero* é a sua legitimação como local privilegiado de produção do conhecimento, que julga quais conhecimentos são úteis e inúteis, *episteme* ou *doxa*. Assim: “Las disciplinas materializan la idea de que la realidad debe ser dividida en fragmentos y de que la certeza del conocimiento se alcanza en la medida en que nos concentremos en el análisis de una de esas partes, ignorando sus conexiones con todas las demás” (CASTRO-GÓMEZ, 2007, p. 84). Uma das estratégias, para fragmentar o conhecimento, é a invenção das origens da disciplina que ocorre junto ao nascimento dos seus fundadores. São definidos quais os cânones devem ser estudados, quais livros, conteúdos e temas específicos da disciplina. Como o conhecimento, toda a estrutura universitária é arborizada, pois a maioria funciona por meio de faculdades, departamentos e programas. Os professores não podem, ou dificilmente podem mover-se de um departamento ou faculdade para outro; o conhecimento é visto como fechado em si mesmo.

Mas essa legitimidade da universidade, enquanto local privilegiado para a produção e validação do conhecimento, começa a ser modificada com a globalização do capitalismo. A universidade começa a se aproximar dos imperativos do mercado, fato que conduz a uma crise de legitimação.

○ saber passa a ser produzido nas empresas que investem bilhões em tecnologias de ponta. “El conocimiento que es hegemónico no lo produce ya la universidad bajo la guía del Estado, sino que le produce el mercado bajo la guía de sí mismo” (CASTRO-GÓMEZ, 2007, p. 85). A universidade deixa de ser a fiscalizadora do conhecimento, como imaginaram os pensadores iluministas, para se converter em uma corporação prestadora de serviços. Lander (2006) salienta que a preocupação sobre esse novo modelo mercantil universitário reside no fato de que para serem competitivos, os departamentos, pesquisadores e universidades recorrem ao financiamento corporativo e têm que aceitar as condições impostas:

Las principales preocupaciones se han formulado a propósito de los conflictos de interés que enfrentan los investigadores (y las universidades) cuando tienen un interés económico directo en obtener determinados resultados; los sesgos que se producen cuando los patrocinantes de la investigación tienen el control sobre lo que se publica y lo que no se publica (retención de resultados no favorables a sus productos y restricciones a la libre circulación de información en la comunidad científica correspondiente); y los sesgos que se pueden producir cuando el patrocinante incide en el diseño de los experimentos o controla los datos a los cuales los investigadores tienen acceso (CASTRO-GÓMEZ, 2007, p. 61).

8

A esse respeito, Santos (2007) propõe uma série de elementos para uma reforma universitária para fortalecer a legitimidade da universidade pública no contexto neoliberal, que, para voltar a ser um bem público, deve se orientar pela não perda de controle da agenda investigativa. Para isso, primeiramente, a asfixia financeira não deve obrigar a universidade a recorrer à privatização de suas funções; e sua abertura não deve se reduzir ao mercado, de modo que se equilibrem os diferentes interesses. A comunidade científica deve ter a possibilidade de desenvolver criativa e livremente novas áreas de investigação, sem que haja, necessariamente, interesse por parte do Estado ou do mercado.

Por sua vez, Castro-Gómez (2007) sugere que o paradigma do pensamento complexo pode começar a revisar o conhecimento produzido pelo modelo da *hybris del punto cero* ao considerar cada sujeito como um todo físico-químico-biológico-psicológico-social-cultural integrado na complexa trama do universo. O paradigma do pensamento complexo pode ser benéfico na



medida em que promover a transdisciplinaridade, pois, apesar da complexidade do mundo, a universidade insiste em apresentá-lo de forma fragmentada. Enquanto as disciplinas trabalham com o princípio do terceiro excluído, a transdisciplinaridade considera que uma coisa pode ser igual ao seu contrário, dependendo do nível de complexidade considerado. Assim como na vida, no conhecimento também os contrários não se separam, mas se complementam e um não pode existir sem o outro. Isso nos permite ligar diferentes elementos e formas de conhecimento, inclusive aqueles excluídos do pensamento ocidental.

A segunda consequência do paradigma do pensamento complexo seria a transculturalização do conhecimento, decorrente da transdisciplinaridade. Nesse âmbito, diferentes formas de conhecimento e de produção do conhecimento podem conviver sem ser submetidos à lógica do conhecimento ocidental. Mas, para considerar que todas as formas de conhecimento são válidas, é preciso abdicar do *punto cero*, somente assim será possível a decolonização do conhecimento e das instituições produtoras do conhecimento. Decolonizar o conhecimento significa, portanto, fazer evidente desde qual local, por quem e quem é este que produz o conhecimento. O objetivo agora é romper com o ideal de distanciamento entre sujeito e objeto para produzir conhecimento objetivo e neutro, e reconhecer que o observador é parte integrante daquilo que observa<sup>4</sup> (CASTRO-GÓMEZ, 2007).

Santos (2007), também, indica que a universidade precisa passar pela transformação que envolve o conhecimento plural, tornando-se pluriversidade. O princípio organizativo do conhecimento pluriversitário é a sua aplicação além da universidade, é um conhecimento transdisciplinar que exige um diálogo ou confrontação com outros tipos de saberes. Sua concretização tem sido mais forte nas alianças entre universidade e indústria, mas há aplicações também no âmbito cooperativo e solidário, por meio de alianças entre investigadores, sindicatos, organizações não governamentais, movimentos sociais, grupos sociais vulneráveis (imigrantes, desempregados, idosos, etc.), comunidades populares e grupos de cidadãos críticos e ativos. Por isso, os sujeitos que devem estar envolvidos na transformação radical da universidade são esses movimentos coletivos ou individuais que historicamente, estiveram excluídos da universidade.

Um dos eixos mais discutidos pelo grupo modernidade/colonialidade é exatamente este: os novos movimentos sociais que se manifestam a partir da década de 1980 diante da nova fase de exploração capitalista, a

globalização neoliberal. Quijano (2011) aponta que, até essa década, toda forma de oposição ao capitalismo que rivalizava com o imperialismo ou resistia a ele, havia fracassado em todo o mundo. A causa seria a extinção de todo um determinado horizonte de futuro. A derrota do socialismo, na dimensão material, já estava dada devido à dimensão intelectual-política, baseada no eurocentrismo. “La derrota entregó a lasvíctimasdel capitalismo, ensumayoría, a unvacíodelimaginario” (QUIJANO, 2011, p. 8). Mas, a partir da década de 1990, a derrota começa a terminar, pois, em todo o mundo, levantam-se resistências à globalização, que implicam a reconstituição de um imaginário crítico, de outro horizonte de futuro em plena constituição. De fato, reconstituir um imaginário crítico é um dos aspectos que constituem o pensamento decolonial.

Os movimentos sociais são sujeitos sociais que “[...] plantean y actúan de acuerdocon una racionalidad liberadora y solidaria, distinta de laracionalidad instrumental económica” (LOMELÍ, 2014, p. 61). Esses movimentos constituem a expressão de uma democracia inacabada, de processos de exclusão e conflitos, a partir de onde emergem subjetividades e identidades coletivas baseadas na solidariedade. Sua racionalidade libertadora considera a emergência do sujeito reflexivo e solidário para a construção de uma democracia horizontal que vai além da democracia formal, ou seja, são construídos processos autônomos em que o principal é a resistência e os esquemas políticos, sociais, culturais e econômicos transcendendo a relação de dominação e subordinação. Em face do exposto, apresenta-se a proposta alternativa de educação e conhecimento construída pelo movimento indígena equatoriano, por meio da Pluriversidade Amawtay Wasi, que demonstra a atuação dos movimentos sociais como importantes atores políticos e sociais na transformação do mundo social e cognitivo.

## **Pluriversidad Amawtay Wasi: uma proposta decolonial e não eurocêntrica**

A *Universidad Pluricultural de las Nacionalidades y Pueblos Indígenas Amawtay Wasi* é identificada, em sua página eletrônica<sup>5</sup>, como instituição de ensino superior intercultural e comunitária que surge desde a epistemologia do Movimento Indígena no Equador para todas as sociedades, considerando que:



Tradicionalmente la educación superior en el país se ha sustentado en las razones expuestas desde el pensamiento eurocéntrico occidental, por obra y gracia de la colonización del conocimiento, fuera del ser y del estar, peor aún si quisiera entender el “estar siendo” que resume la dinámica del pensamiento originario. Dichopensamiento es una manera distinta de acercarse a la realidad, considerando al ser humano como una “hebra del tejido vivo”, se intenta construir una nueva manera de acercarse al saber, al conocimiento, desde parámetros bioéticos o de respeto a la naturaleza y por ende a todos los seres que pueblan el cosmos (PLURIVERSIDAD AMAVTAY WASI, s/d).

O movimento indígena no Equador vinha se organizando desde a década de 1960 diante da contínua mercantilização e expropriação dos seus territórios, sendo que, em 1986, é criada a *Confederación de Nacionalidades Indígenas de Ecuador* (CONAIE). A formação dessa confederação em nível nacional é possível porque se coordenam diferentes tipos e níveis de organizações indígenas anteriores, e também porque os próprios indígenas se reconhecem enquanto povos que resistem, historicamente, às diversas situações de exploração desde a Conquista. Junto à luta pela terra se fortalece a luta pela educação indígena. As primeiras exigências nesse campo se referiam à alfabetização e educação das crianças indígenas nas línguas maternas, reivindicação garantida em 1945 e que iniciou a educação bilíngue no país. Nesse sentido, a CONAIE organiza uma proposta de Sistema Integral de Educación Bilingüe Intercultural (SIEBI) que abarca a formação desde as primeiras séries até o ensino superior.

Na década de 1990, a criação de uma universidade nesse modelo ganha impulso e, com grande mobilização comunitária, participaram indígenas e não indígenas de diversos países em seminários e diálogos visando à construção de uma universidade alternativa. O projeto foi apresentado ao Parlamento Nacional, em 1998, mas só foi aprovado, em 2003, após grande mobilização indígena. Seguiam aparecendo obstáculos para a implementação da universidade, sendo um deles a falta de apoio do Estado que lhes obrigou a optar pelo regime privado, mas que segue sem fins lucrativos; mesmo assim, encontra dificuldades pois muitos alunos não possuem condições financeiras para pagar.

Apesar de terem sido criados meios para financiar as atividades da pluriversidade, como a cobrança de uma “[...] pensão de 50 dólares

mensais de cada estudante, valor geralmente bancado por um rateio na comunidade de origem [...], as dificuldades financeiras e estruturais se tornaram um tipo de estrangulamento, afetando o ritmo e o alcance dos trabalhos da AW" (FEHLAUER, 2014, p. 186). Este seria o maior problema enfrentado pela AmawtayWasi, já que o Estado não a reconhece como universidade pública, nega-lhe qualquer apoio financeiro ou de infraestrutura. Isso demonstra a força coercitiva do Estado para suprimir essa iniciativa e, depois, desqualificá-la justamente pela falta destas condições materiais.

Outro obstáculo foi a avaliação realizada em 2008 pelo *Consejo Nacional de Evaluación y Acreditación* (CONEA) da AmawtayWasi, utilizando modelos universais, o que resultou com a sua catalogação na última posição, fator que poderia levar ao seu fechamento. A avaliação foi baseada em pressupostos mercantilistas e conforme o paradigma de educação ocidental. "Los parámetros fueron extraños al proyecto educativo como el de 'calidad', categoría esta que no existe siquiera en las lenguas ni en la cosmovisión de los pueblos originarios" (SARANGO, 2014, p. 52). Segundo o reitor da universidade Amawtay Wasi e *Kichwa* do Povo Saraguro, Luis Fernando Sarango, o objetivo primordial era fazer a universidade desaparecer do mapa acadêmico, devido à intolerância epistêmica do governo que se manifesta como uma espécie de "Apartheid Epistémico" (SARANGO, 2014, p. 56).

Fehlauer (2014) afirma que uma experiência inovadora como a pluriversidad Amawtay Wasi acaba encontrando outras dificuldades, como ele mesmo analisou em sua pesquisa de campo realizada na Amawtay. Uma delas se refere à formação anterior dos estudantes em escolas secundárias clássicas ou mesmo bilíngues. Isso dificulta tanto a crítica ao pensamento ocidental, como limita a abertura de alguns estudantes à nova experiência, pois possuem categorias marcadas como professor, escola e estudos. Há ainda a questão da reprodução interna das relações de poder da sociedade, "[...] seja manifesta no voluntarismo de liderança de alguns estudantes que se reconhecem como 'mestiços' ou 'brancos', seja na manifestação de um racismo 'invertido' expressado em certos posicionamentos apologéticos de uma indianidade" (FEHLAUER, 2014, p. 203). Segundo o autor, muitas foram as manifestações sobre o preconceito contra o indígena que acaba se reproduzindo sobre a Amawtay Wasi, pois as pessoas demonstram resistência para aceitar elementos e práticas indígenas, como o tema do mundo dos vivos, o que demonstra que a racionalidade cartesiana arraigada no senso comum ocidental não



se compatibiliza com a racionalidade indígena. No entanto, nenhuma problemática é tão intensa quanto a ofensiva do governo para desqualificar a experiência institucional indígena.

O paradigma educativo que orienta a Amawtay Wasi advém da racionalidade, intuição e práxis coletiva dos povos que originaram e, até hoje, constituem a Matriz Civilizatória Milenária de AbyaYala<sup>6</sup>. É uma pedagogia da vida, como afirma Sarango (2014, p. 46), na qual os povos originários utilizam, “[...] unproceso de aprendizaje de la vida, en la vida, con la vida y para la vida”. A visão e sonho assumidos pela universidade é recuperar e revitalizar esse paradigma educativo e a prática do diálogo de saberes com equidade epistêmica. Sua missão é “Contribuir en la formación de talentos humanos que prioricen una relación armónica entre la Madre Naturaleza/Cosmos y el Ser Humano sustentándose en el buen vivir comunitario como fundamento del estado plurinacional y la sociedad intercultural” (PLURIVERSIDAD AMAWTAY WASI, s/d). A interculturalidade é assumida como projeto social, cultural, político e epistêmico a fim de transformar a sociedade atual de forma ampla e garantir o diálogo entre os diferentes povos e culturas com igualdade. Por isso, sua luta é para transformar o Estado Uninacional em Plurinacional, conquista efetuada legalmente em 2008 na Constituição Federal do Equador, que reconhece o Estado como plurinacional e intercultural:

En efecto, la interculturalidad alude a una nueva forma de relación social horizontal, individual y colectivamente hablando, como producto de la implementación del estado plurinacional. Como principio y praxis, es la interrelación, coexistencia, convivencia de pueblos diferentes en espacios y tiempos (pacha) conjuntos pero conequidad. Es imposible hablar de interculturalidad en una organización social de clases intacta porque no es posible conciliar paradigmas civilizatorios (Sarango, 2014) que privilegian lo colectivo frente a paradigmas civilizatorios que privilegian al individuo (SARANGO, s/d, p. 7).

No entanto, a efetivação do Estado Plurinacional depende de condições nem sempre garantidas na carta magna; por isso o empenho indígena continua para assegurar que isso aconteça. A universidade Amawtay Wasi é uma forma de ir construindo um novo tipo de sociedade, em que é reconhecido o papel da colonialidade do poder, ser e saber, ao longo da história dos povos latino-americanos, e, por isso, não pode mais ser baseada na hierarquização,

mas sim onde todas as nacionalidades e povos tenham espaço para ouvir, falar e ter sua voz reconhecida. A universidade é construída sob a cosmovisão indígena, mas os conhecimentos ocidentais não são totalmente negados, pois a interculturalidade implica um processo dialógico.

Para a intelectual-militante equatoriana Catherine Walsh, a interculturalidade é um conceito formulado e impregnado de sentido, principalmente pelo movimento indígena equatoriano a partir da década de 1980. As políticas educativas, promovidas pelos povos indígenas, por ONGs e pelo Estado a partir desse período, visavam estabelecer políticas nacionais de plurilinguismo e multietnicidade. A mudança do termo “educação bilíngue bicultural” utilizado, até então, foi proposta para “educação intercultural bilíngue”, reconhecendo que o caráter integrador, global, histórico e dinâmico da cultura resulta na condição de que uma coletividade humana nunca chega a ser bicultural, mas é capaz de incluir novas formas e conteúdos, na medida em que novas condições de vida e as necessidades o requeiram (WALSH, 2009). A interculturalidade é concebida, assim, como uma lógica outra, porque provém de um movimento étnico-social localizado para além da academia, reflete um pensamento que não se baseia nos legados coloniais eurocêntricos ou nas perspectivas da modernidade, não se origina nos centros geopolíticos de produção do conhecimento, ou seja, o norte global (WALSH, 2007).

Elaborada a partir da resistência e luta indígena e afro, a interculturalidade aponta para a construção de um projeto social, cultural, político, ético e epistêmico orientado para a descolonização e a transformação. Assim “[...] señala y significa procesos de construcción de desconocimiento, de una práctica política otra, de un poder social (y estatal) otro y de una sociedad otra; una forma otra de pensamiento relacionada con y contra la modernidad/colonialidad [...]” (WALSH, 2007, p. 48). É um projeto amplo e radical de transformação que engloba todas as formas de dominação e exploração coloniais e modernas, em que a enunciação dos subalternizados emerge a partir da diferença colonial<sup>7</sup> e da colonialidade do poder, pois seu discurso, pensamento e prática derivam dessa experiência. Nesse sentido, a interculturalidade questiona e modifica a colonialidade do poder, ao mesmo tempo que torna visível a diferença colonial ao reivindicar espaço e lugar não subalternizados. O movimento indígena, além de outros, vem rearticulando a diferença colonial com base em suas lutas e mobilizações, alterando a percepção generalizada



sobre os povos indígenas, considerados rurais e iletrados, para uma percepção diferente que os concebe como atores políticos e sociais (WALSH, 2007).

O projeto da universidade também tem como orientação a descolonização do conhecimento, visto que resgata os conhecimentos e a cosmovisão indígena negados pela modernidade/colonialidade; é um espaço fundamental para gerar ferramentas teóricas e conceituais próprias. Esse movimento de resgate dos conhecimentos indígenas também implica que outras concepções de mundo sejam recuperadas e potencializadas. “Estogeneraladesnaturalización de las relaciones de dominación del capitalismo, ya que se tiene presente la existencia de otros 'mundos posibles', no sólo como horizonte utópico, sino como posibilidad histórica en términos de la recuperación de experiencias anteriores al capitalismo y incluso resistentes a él” (PÉREZ, 2011, p. 138). Isso é possível porque os sistemas educativos com parâmetros eurocêntricos são considerados ameaças para a existência dos povos originários, já que levam à assimilação cultural praticada pelo Estado. Enquanto a UNiversidade não admitirá jamais o diverso, a diversidade e a PLURiversidade corresponde à lógica do paradigma civilizatório de AbyaYala (SARANGO, s/d).

Com base no paradigma AbyaYala, a universidade segue alguns princípios filosóficos fundamentais, entre os quais cabe destacar a relacionalidade e a complementaridade. A relacionalidade implica ver o mundo como um todo em que as partes possuem íntima relação de autorregulação e co-construção; por isso, não cabe construir conhecimento separado do contexto. O sentido de complementaridade significa a existência da dualidade complementar da vida e do mundo, onde a presença de um polo oposto implica, necessariamente, a presença do outro, pois os opostos são complementários e não contraditórios. Em face do exposto, diferentes conhecimentos podem ser complementários e não se pode contrastar razão e emoção. Tudo isso implica que o ser humano seja entendido como *Runa*, um indivíduo que não é separado do todo, mas existe em íntima relação com a comunidade e todos os elementos que o cercam. Assim, a forma como se conhece não pode ser apenas por meio de conceitos afastados da realidade, pois se conhece vitalmente, é um ser-estar-fazer em harmonia (PÉREZ, 2011).

Existem cinco componentes epistemológicos que orientam a Amawtay Wasi e se relacionam com sua proposta pedagógica. *Yachay* se refere ao saber e como se trabalha com a epistemologia a fim de obter clara visão de diversas racionalidades. *Munay* se refere às emoções, afetos, vontades,

capacidade de pensar com o coração e que possibilita o respeito e valorização de cada cultura. Por sua vez, *Ruray* concerne ao fazer, a capacidade criativa, de construção, produção e experimentação. É um elemento de construção autônoma que propicia o fortalecimento e avanços nas comunidades. Ushay se refere ao poder, “[...] entendido como posibilidad y capacidad, tiene que ver con la fuerza, la energía, la vitalidad” (PÉREZ, 2011, p. 148). Tem a ver com as condições geradas pelo diálogo e reflexão para a construção da interculturalidade. Por fim, *Kawsay* é a sabedoria, faz referência ao sentido pleno de viver a vida, resultado da tensão harmônica entre as polaridades que emergem com base na convivência intercultural. São fundamentos que apontam para um novo tipo de pensar não apenas o conhecimento e a universidade, mas também a vida como um todo. Isso porque a produção do conhecimento é inerente à produção da própria vida, um *hacercaminando*.

16 O projeto pedagógico da universidade foi elaborado e ainda continua a ser, pois esse é um processo contínuo, pela recuperação do pensamento e convivência indígena que resulta na formulação de *Cuestiones Problemáticas Simbólicas Relacionales* para gerar aprendizagens a partir da realidade local, regional e nacional. O método de ensino compreende quatro momentos: 1) construindo e imitando, vivenciando e experimentando diretamente com as comunidades; 2) recuperando reencantando, observando reflexivamente o vivenciado para recuperar a experiência; 3) significando e ressignificando, conceitualizando e teorizando o vivenciado para conseguir uma aproximação reflexiva com o que se está trabalhando; 4) envolvendo-se e comprometendo-se, aplicando e experimentando aquilo que se está fazendo, para aplicar o aprendido e avaliar sua utilidade e potencialidade. O caminho de aprendizagem deve conter três ciclos básicos: 1) *aprender a pensar haciendo comunitariamente*, onde a ênfase está nos conhecimentos ancestrais e no aprender a aprender; 2) *aprender a desaprender y reaprender*, um ciclo de formação ocidental e de outros; e, 3) *aprender a emprender*, que é o ciclo da interculturalidade e diálogo de saberes (SARANGO, 2012). Ou seja, em todo momento está presente a preocupação com a interculturalidade e com um conhecimento construído na vida e para a vida.

De forma complementar, o processo de aprendizagem possui quatro âmbitos que se articulam. Nos *conversatórios*, por meio do diálogo se recuperam os conhecimentos ancestrais, valorizando a tradição oral e a memória histórica das comunidades. Nas *investigaciones* os alunos se empenham em



construir, planejar e resolver problemas referentes aos seus campos de interesse e de estudo com diferentes níveis de complexidade. Nos *emprendimientos comunitarios* se relacionam as investigações e a prática comunitária, permitindo que a construção do conhecimento não se limite à universidade e se aplique nas comunidades. Os *módulos reflexivos* constituem-se pelos seminários, eventos, debates, laboratórios etc., que se dividem em módulos. A avaliação é feita com base na participação em classe, investigações que são realizadas, e sobretudo na festa da *cosecha*, quando os estudantes apresentam seus empreendimentos aos demais. Os professores atuam como facilitadores, não como detentores do conhecimento; são aqueles que facilitam o caminho de aprendizagem que os próprios alunos devem trilhar com sua ajuda. Os estudantes devem questionar, participar, expor seus critérios e saberes como co-construtores do conhecimento (SARANGO, 2012).

Importante assinalar que a AmawtayWasi possui áreas de educação formal na graduação e pós-graduação<sup>8</sup>, assim como na área informal com as Comunidades de Aprendizagem (CA). “Se trata también de que las comunidades sean las que generen y gestionen el conocimiento propio de la realidad inmediata, siendo autónomas y organizándose alrededor de las problemáticas y necesidades de cada localidad” (PÉREZ, 2011, p. 155). O centro das CA está nas próprias comunidades<sup>9</sup>, o que leva à construção coletiva do conhecimento, e consiste em promover e assessorar as dinâmicas próprias de cada lugar. São realizadas conversas locais para refletir sobre as problemáticas, investigações para sua resolução, empreendimentos comunitários, e a escola de governabilidade, cujo objetivo é fortalecer as formas de governo e representação comunitária. Quando a universidade estava para ser criada, foram apresentadas propostas para várias *Trazas* ou cursos conforme a necessidade dos povos, como direito indígena, saúde intercultural, entre outras. Mas somente três foram aprovadas: Engenharia em Agroecologia<sup>10</sup>, Arquitetura Ancestral<sup>11</sup>, e Licenciatura em Ciências da Educação com menção em Pedagogia Intercultural. O objetivo desta última é formar educadores empenhados na construção de uma educação intercultural e plurilingue, a fim de melhorar a qualidade da educação atual e também das condições de vida das populações indígenas.

O modelo da universidade Amawtay Wasi não se orienta pelas formas de organização da universidade ocidental eurocêntrica. Atua pelo paradigma do pensamento complexo, sendo que os sujeitos e o conhecimento

não são concebidos de forma fragmentada, mas integrados harmonicamente ao todo do universo. A transdisciplinaridade e a transculturalidade de que fala Castro-Gómez (2007) são vivenciadas não apenas como resultado disso, mas também em consonância com a cosmovisão indígena. O princípio do terceiro incluído nessa cosmovisão advém do princípio da complementaridade entre os opostos, o que possibilita a construção de conhecimentos que incluem várias perspectivas, ocidentais e indígenas, sem a separação entre corpo e mente, feminino e masculino, sujeito e objeto. O conhecimento não se constrói a partir da *hybris del punto cero* (CASTRO-GÓMEZ, 2007), longe de ser um universalismo abstrato como a narrativa eurocêntrica, caracteriza-se como pragmática epistemológica, no sentido de que deve contribuir para melhorar as condições de vida da população oprimida (SANTOS, 2010).

O conhecimento, nesse sentido, só tem validade quando pode ser aplicado na realidade, quando ajuda a entender o processo complexo de dominação moderno/colonial e apontar para um pensamento alternativo, um modo outro de viver em plenitude.

De fato, a proposta pedagógica e a organização do processo de ensino-aprendizagem demonstram essa preocupação pragmática. Ao invés de se originar nos centros acadêmicos, nos laboratórios e dentro de salas fechadas, longe da comunidade, todo o processo de construção do conhecimento parte do diálogo com as comunidades, com os saberes ancestrais. Esse é um conhecimento que não existe de antemão, mas que é construído coletivamente, resgatando as memórias, identidades, conhecimentos e resistências indígenas, atuando contra o desperdício de experiências de que fala Santos (2009). Como consequência, o tempo presente é ampliado e o futuro de possibilidades também, tornando possível que outro ideal de sociedade, diferente do modelo atual, seja pensado, imaginado e construído. E a construção dessa outra sociedade é realizada pela *Amawtay Wasi*, *actio in proximis* pela co-construção do conhecimento entre indígenas, não indígenas, acadêmicos e facilitadores (professores). *Actio in distants* por possibilitar cada vez mais que outras formas de viver, pensar e compartilhar experiências recebam notoriedade e reconhecimento (SANTOS, 2009).

Na verdade, aqui é a própria teoria decolonial que tem a aprender com o movimento indígena, já que muitos dos conceitos elaborados pelo grupo modernidade/colonialidade e por Boaventura S. Santos carregam sentidos e significados elaborados no contexto da resistência indígena e da *Amawtay*



Wasi. A radicalidade desse empreendimento indígena se expressa também no reconhecimento da sua proposta como antieurocêntrica e descolonizadora do conhecimento. Ao assumirem a interculturalidade crítica e o diálogo de saberes como pressupostos básicos na construção do conhecimento e para a transformação de toda a sociedade, atuam nessa direção. Como afirma Walsh (2007), para descolonizar o conhecimento, é preciso reconhecer que ele possui cor, gênero, valor e lugar de origem, recuperar, revalorizar e aplicar os conhecimentos ancestrais, criando novas formas de pensar e conhecimentos que cruzem fronteiras. Para o movimento indígena equatoriano e para a AmawtayWasi, essa é uma das transformações necessárias para uma radical mudança na sociedade, onde todas as nacionalidades e povos tenham relações de igualdade, onde a colonialidade do poder, ser e saber seja transformada em novas alternativas de vida e pensamento.

## Considerações finais

Em muitos aspectos, a proposta da Amawtay questiona e não segue os pressupostos ocidentais do mundo moderno/colonial, por isso incomoda. O conhecimento não é entendido como algo a ser construído por um campo de especialistas, como algo exterior à vida cotidiana, isolado da materialidade, das vivências e experiências. A construção dele só é possível de acontecer exatamente porque parte-se de problemas reais, vividos, sua função é resolver esses problemas, melhorar as condições de vida da população. Os grupos e povos que reivindicam seu lugar epistêmico não o fazem porque pensam ser os únicos válidos em termos de conhecimento, mas sim porque sabem que um único tipo de saber não é capaz de explicar a totalidade de coisas e experiências possíveis.

O conhecimento, nessa perspectiva, não pode ser elaborado em instituições enclausuradas, mas em contato com as pessoas, a vida, a mãe natureza. Afinal, daí ele deve partir e para esse mesmo fim deve retornar. Ou seja, só tem sentido quando pode transformar a realidade, ajudar as pessoas. Sua construção é coletiva, no sentido de que todas as pessoas são entendidas como produtoras de saberes, as quais em sua heterogeneidade podem somar forças e indicar melhores caminhos. Por isso o ensino não pode ser somente propedêutico, conteudista, teórico. A Amawtay Wasi contrapõe-se ao modelo

oficial que, ao longo do tempo, se caracterizou por excluir os grupos mais desprivilegiados e legitimar apenas um tipo de saber, o eurocêntrico, tornando-se instrumento para construir outros conhecimentos e tornar o espaço acadêmico mais democrático e acessível para todos.

A pedagogia, a educação e as universidades, nesse contexto, fazem parte de um amplo processo de libertação; não estão limitadas ao espaço escolar, afinal estão presentes nas aprendizagens que ocorrem nos próprios movimentos sociais, grupos e comunidades que se organizam por melhores condições e seus direitos. Fazem parte de um processo longo a ser construído para decolonizar a sociedade, apontam para um processo de transformação radical, já que partem da interculturalidade crítica (WALSH, 2007). Como afirma Walsh (2009, p. 4), trata-se de “[...] re-conceptualizar y re-fundarestructurassociales, epistémicas y de existencias que ponen en escena y en relación equitativa lógicas, prácticas y modos culturales diversos de pensar, actuar y vivir”. Ou seja, desconstruir a ideia de superioridade europeia em todos os sentidos, considerar todos os povos, grupos culturais e sociais como iguais, sendo as diferenças partes integrantes da vida. Assim, um determinado conhecimento é reconhecido como limitado e composto por ignorâncias que podem ser preenchidas com outros conhecimentos.

Assim, a educação pensada e realizada dentro da Amawtay Wasi é decolonial e decolonizadora. Na medida em que se rompe com pressupostos e paradigmas moderno/coloniais, assim como, com o modelo de educação oficial, essa educação transforma o pensamento e a ação eurocêntricos. Trabalha para a construção de alternativas de conhecimento, experiências e transformações possíveis. A construção de modelos alternativos de educação ocorre com a realização da ecologia de saberes (SANTOS, 2010), pois ocorre uma reconstrução baseada nas melhores contribuições do paradigma ocidental e outros paradigmas. Com todas as suas lutas, pensamento e práticas de transformação e autonomia, os movimentos sociais constroem, cotidianamente, uma sociedade intercultural não só na educação, mas também caminha para a interculturalidade no sentido amplo, nos diversos âmbitos da sociedade. Uma educação decolonial e decolonizadora aponta para a construção de outras alternativas, outros conhecimentos e experiências, trabalha para uma sociedade com equidade e pela decolonização da colonialidade do poder, ser e saber.



## Notas

- 1 Esta pesquisa teve apoio financeiro da Capes, por meio da concessão de bolsa de estudos nível mestrado.
- 2 A *hybris* significa o pior dos pecados, como diziam os gregos, pois supõe a ilusão humana de poder libertar-se de sua condição mortal e ser como os deuses. “La *hybris* supone entonces el desconocimiento de la *espacialidad* y es por ello un sinónimo de arrogancia y desmesura” (CASTRO-GÓMEZ, 2005, p. 19).
- 3 Santos (2000) indica que a primeira ruptura epistemológica ocorreu quando a ciência se diferenciou do senso comum conservador, hierárquico e autoritário, e essa ruptura permitiu a liberação de potencial emancipatório, no entanto, com o tempo, a ciência acabou se tornando uma forma de conhecimento isolada, superior e intocável.
- 4 Ou seja, romper com o paradigma positivista, de Auguste Comte (1798-1857) a Max Weber (1864-1920), que enunciava a neutralidade do sujeito epistêmico.
- 5 <http://www.amawtaywasi.org/quienesomos>
- 6 É o nome pelo qual os indígenas do povo Kuna do Panamá e Colômbia e do povo GunaYala do Panamá chamavam o continente da América Latina antes que o mesmo fosse assim nomeado pelos europeus. AbyaYala significa terra em plena maturidade ou terra de sangue vital, representa o nome oficial do continente ancestral em oposição ao nome estrangeiro
- 7 Diferença colonial é um termo utilizado por Mignolo (2000) para referir-se à diferença na produção de conhecimentos e modos de viver a partir da colonialidade. A diferença colonial é como uma marca que separa aqueles que podem produzir conhecimento válido e modos de ser legítimos daqueles que fazem parte do misticismo, irracionalismo, incivilização.
- 8 Na pós-graduação, se iniciou o Mestrado em Direitos Humanos e Povos Indígenas, com objetivo de fortalecer a equipe docente da universidade e de responder de maneira prática às necessidades das comunidades. Também foi criado o Mestrado em Desenvolvimento com Identidade para o Buen Vivir Comunitario (PÉREZ, 2011).
- 9 A AmawtayWasi possui uma sede nacional em Quito, que se enfoca mais nas atividades administrativas, três sedes regionais (costa, serra e Amazônia), e os Centros Universitários Interculturais que se vinculam diretamente com as comunidades e povos (PÉREZ, 2011).
- 10 Algo importante a destacar é que nesta Traza existem atividades de recuperação de sementes e técnicas de cultivo ancestrais
- 11 Nesta Traza se analisam as características das construções de forma crítica e complementar, analisando se estão em harmonia com o ambiente, experiências tradicionais de construção são resgatadas, os materiais e técnicas.

## Referências

CASTRO-GÓMEZ, Santiago. **La *hybris* del punto cero**: ciencia, raza y ilustración en Nueva Granada (1750-1816). Bogotá: Editorial Pontificia Universidad Javeriana, 2005.

\_\_\_\_\_. Decolonizar la universidad. La *hybris* del punto cero y el diálogo de saberes. In: CASTRO-GÓMEZ, Santiago. **El giro decolonial**: reflexiones para una diversidad más allá del

capitalismo global. Bogotá: Siglo Del Hombre Editores; Universidad Central de Estudios Sociales Contemporáneos y Pontificia Universidad Javeriana, Instituto Pensar, 2007, p. 79-93.

CHAUÍ, Marilena. A universidade pública sob nova perspectiva. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, n. 24, p. 5-15, set./dez. 2003.

DUSSEL, Enrique. Europa, modernidad y eurocentrismo. In: LANDER, Edgardo (Org.). **La colonialidad del saber: eurocentrismo y ciencias sociales. Perspectivas latinoamericanas.** Buenos Aires: CLACSO, 2000.

FEHLAUER, Tércio Jacques. **"Um caminho sin camino"**: a epistemologia paradoxal da universidade "Amawtay Wasi" e o paradoxo indígena do desenvolvimento rural equatoriano. 2014. 243f. Tese (Doutorado em Desenvolvimento Rural) – Programa de Pós-Graduação em Desenvolvimento Rural, Faculdade de Ciências Econômicas, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2014.

GROSGOUEL, Ramón. Descolonizando los universalismos occidentales: el pluri-versalismo transmoderno descolonial desde Aimé Césaire. In: CASTRO-GÓMEZ, Santiago.; GROSGOUEL, Ramón (Org.). **El giro decolonial: reflexiones para una diversidad más allá del capitalismo global.** Bogotá: Siglo del Hombre Editores; Universidad Central de Estudios Sociales Contemporáneos y Pontificia Universidad Javeriana, Instituto Pensar, 2007.

LANDER, Edgardo. Eurocentrismo, saberes modernos y la naturalización del orden global del capital. In: DUBE, Saurabh; DUBE, Inshita Banerjee; MIGNOLO, Walter (Coord.). *Modernidades coloniales.* México: Colegio de México, 2004.

\_\_\_\_\_. Ciências sociais: saberes coloniais e eurocêntricos. In: LANDER, Edgardo (Org.). **A colonialidade do saber: eurocentrismo e ciências sociais. Perspectivas latino-americanas.** Colección SurSur. Ciudad Autónoma de Buenos Aires: CLACSO, 2005.

\_\_\_\_\_. La ciencia neoliberal. In: CECENIA, Ana Esther. **Los desafíos de la emancipación en un contexto militarizado.** Buenos Aires: CLACSO, 2006.

LOMELÍ, Carla Beatriz Zamora. Hacia la racionalidad liberadora de los movimientos sociales. Identidades y discontinuidad en un mundo donde quepan muchos mundos. In: PIMENTEL, Boris Marañón (Org.). **Buen vivir y descolonialidad: crítica al desarrollo y la racionalidad instrumentales.** México: UNAM, Instituto de Investigaciones Económicas, 2014.

MIGNOLO, Walter. **Cambiando las éticas y las políticas del conocimiento:** lógica de la colonialidad y postcolonialidad imperial. *Tabula Rasa*, n. 3, Bogotá, ene./dec. 2005, p. 47-72. Disponível em: <[www.ceapedi.com.ar/imagenes/biblioteca/libreria/29.pdf](http://www.ceapedi.com.ar/imagenes/biblioteca/libreria/29.pdf)>. Acesso em: 25 de fev. de 2018.

PÉREZ, Nayeli Montezuma. **La Universidad Intercultural de las Nacionalidades y Pueblos Indígenas de Ecuador, Amawtay Wasi, en el contexto del movimiento indígena.**



2011. 245f. Tese (Doutorado em Sociologia) – Facultad de Ciencias Políticas y Sociales, Universidad Nacional Autónoma de México, Cidade do México, 2011.

PLURIVERSIDAD AMAWTAY WASI. **Quiénes Somos**. s/d. Disponível em: <<http://www.amawtaywasi.org/quienesomos>>. Acesso em: 23 jan. 2018.

QUIJANO, Aníbal. El regreso del futuro y las cuestiones del conocimiento. **Revista Hueso Húmero**, Lima, n. 38, p. 833-846, abr. 2011.

QUIJANO, Aníbal. Colonialidad del poder, eurocentrismo y América Latina. In: LANDER, Edgardo (Org.). **La colonialidad del saber: eurocentrismo y ciencias sociales**. Perspectivas latinoamericanas. Buenos Aires: CLACSO, 2000.

SANTOS, Boaventura de Souza. **A crítica da razão indolente** – contra o desperdício da experiência. São Paulo: Cortez, 2000.

\_\_\_\_\_. **La universidad en el siglo XXI: Para una reforma democrática y emancipatoria de la universidad**. Bolivia, La Paz: CIDES-UMSA, ASDI y Plural editores, 2007.

SANTOS, Boaventura de Souza. Um ocidente não-ocidentalista?: a filosofia à venda, a douda ignorância e a aposta de Pascal. In: SANTOS, Boaventura de Souza; MENESES, Maria Paula (Org.). **Epistemologias do Sul**. Coimbra: Edições Almedina, 2009.

\_\_\_\_\_. **Descolonizar el saber, reinventar el poder**. Uruguay: Ediciones Trilce, 2010.

SARANGO, Luis Fernando. **El paradigma educativo de AbyaYala: Continuidad histórica, avances y desafíos**. Nicaragua, Managua: URUCCAN, 2014.

SARANGO, Luis Fernando. Pluriversidad, ruptura epistémica e interculturalidad. **Revista Diálogo de Saberes**, Venezuela, v. 5, n. 15, p. 10-25, 2012.

SARANGO, Luis Fernando. **Pluriversidad, interculturalidad y acceso a la universidad**. 2016. Disponível em: <[http://www.amawtaywasi.org/pluriversidad\\_interculturalidad\\_y\\_acceso\\_a\\_la\\_universidad](http://www.amawtaywasi.org/pluriversidad_interculturalidad_y_acceso_a_la_universidad)>. Acesso em: 24 jan. 2018.

TRAGTENBERG, Maurício. A delinquência acadêmica. *Revista Espaço Acadêmico*, Maringá, n. 14, v. 2, p. 1-5, 2002.

WALSH, Catherine. Interculturalidad y colonialidad del poder. Um pensamiento y posicionamiento “otro” desde la diferencia colonial. In: CASTRO-GÓMEZ, Santiago; GROSFOGUEL, Ramón (Org.). **El giro decolonial: reflexiones para una diversidad epistémica más allá del capitalismo global**. Bogotá: Siglo del Hombre Editores, 2007.

\_\_\_\_\_. **Interculturalidad crítica y educación intercultural**. 2010. Disponível em: <[http://www.uchile.cl/documentos/interculturalidad-critica-y-educacion\\_intercultural\\_110597\\_0\\_2405.pdf](http://www.uchile.cl/documentos/interculturalidad-critica-y-educacion_intercultural_110597_0_2405.pdf)> Acesso em: 23 mar. 2017.



Prof. Dr. Alessandro de Melo

Universidade Estadual do Centro-Oeste do Paraná (Brasil)

Departamento de Pedagogia

Programa de Pós-Graduação em Educação da Unicentro-Paraná

Líder do Grupo de Estudos em Trabalho, Educação e História da Unicentro

E-mail: alessandrodemelo2006@hotmail.com

Profa. Ms. Débora Ribeiro

Universidade Estadual do Centro-Oeste do Paraná (Brasil)

Grupo de Pesquisa em Trabalho, Educação e História (GETEH) da Unicentro

E-mail: deboraribeiromsncom@msn.com

Recebido 14 set. 2018

Aceito 30 nov. 2018