

“A PAIXÃO PELO POSSÍVEL” EM EDUCAÇÃO COMPARADA E INTERNACIONAL¹

Regina Cortina²

 ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-3885-3805>

Tradução: Igor Micheletto Martins³ e Marcella Winter⁴

RESUMO

Este artigo interroga a direcionalidade Norte-Sul da produção de conhecimento no campo da Educação Comparada e Internacional. Com base em um arcabouço teórico desenvolvido no Sul, descreve as mudanças que ocorrem nos países da América Latina e que afirmam a diversidade e a mistura (*mestizaje*) cultural, étnica e racial que há muito caracterizam as Américas. Também questiona as Ciências Sociais ocidentais e seu domínio sobre as estruturas de análise para compreender as sociedades e culturas latino-americanas. O artigo ainda convida pesquisadores a interromper a destruição do conhecimento indígena, ocorrida por meio da imposição do regime epistêmico dominante, e encoraja-os a desenvolver o pensamento decolonial e paradigmas de pesquisa que contestem a hierarquia Norte-Sul na produção de conhecimento, a fim de promover igualdade e justiça nas comunidades locais e globais.

Palavras-chave: Pensamento decolonial; América Latina; Conhecimento indígena.

“THE PASSION FOR WHAT IS POSSIBLE” IN COMPARATIVE AND INTERNATIONAL EDUCATION

1

ABSTRACT

This article interrogates the North-South directionality of knowledge production in the field of comparative and international education. Building on theoretical frameworks developed in the South, it describes changes taking place in Latin American countries affirming the cultural, ethnic, and racial diversity and mixture (*mestizaje*) that has long characterized the Americas. It questions Western social science and its dominance over frameworks of analysis to understand Latin American societies and cultures. The article further invites researchers to stop the destruction of Indigenous knowledge that is taking place through imposition of the dominant epistemic regime and encourages instead the development of decolonial thinking and research paradigms that contest North-South hierarchies in knowledge in order to promote equality and justice in local and global communities.

Keywords: Decolonial thinking; Latin America; Indigenous knowledge.

¹ Artigo originalmente publicado em inglês.

² Doutora em Educação pela *Stanford University*. Mestre em Educação Comparada e Internacional pela *Stanford University*. Mestre em Ciência Política pela *Stanford University*. Professora no *Department of International and Transcultural Studies* do *Teachers College* da *Columbia University* em Nova Iorque, Estados Unidos. E-mail: cortina@tc.columbia.edu.

³ Doutorando em Educação para a Ciência, da Faculdade de Ciências, da Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” (Unesp). Mestre em Ensino e Processos Formativos pelo Instituto de Biociências, Letras e Ciências Exatas (Ibilce) da Unesp. Licenciado em Ciências Biológicas pela Faculdade de Engenharia de Ilha Solteira (Feis) da Unesp. E-mail: igor.micheletto@unesp.br.

⁴ Doutoranda em *International and Comparative Education*, em *Teachers College* da *Columbia University*. Mestre em Relações Internacionais pela Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ) e bacharel em Relações Internacionais pela Pontifícia Católica do Rio de Janeiro (PUC-Rio). Especialista em Gestão Educacional pelo Ibmec – SP. E-mail: md3809@tc.columbia.edu.

“LA PASIÓN POR LO POSIBLE” EN LA EDUCACIÓN COMPARATIVA E INTERNACIONAL

RESUMEN

Este artículo cuestiona la direccionalidad Norte-Sur de la producción de conocimiento en el campo de la educación comparada e internacional. Sobre la base de los marcos teóricos desarrollados en el Sur, describe los cambios que tienen lugar en los países latinoamericanos que afirman la diversidad y la mezcla cultural, étnica y racial (mestizaje) que ha caracterizado durante mucho tiempo a las Américas. Cuestiona las ciencias sociales occidentales y su dominio sobre los marcos de análisis para comprender las sociedades y culturas latinoamericanas. El artículo invita además a los investigadores a detener la destrucción del conocimiento indígena que está teniendo lugar a través de la imposición del régimen epistémico dominante y, en cambio, alienta el desarrollo de paradigmas de investigación y pensamiento descolonial que cuestionan las jerarquías del conocimiento Norte-Sur con el fin de promover la igualdad y la justicia en comunidades locales y globales.

Palabras clave: Pensamiento decolonial; América Latina; Conocimiento indígena.

INTRODUÇÃO

O ano de 2019 marca 500 anos, desde que o conquistador espanhol Hernán Cortés desembarcou na costa mexicana, iniciando três séculos de domínio colonial. Alguns meses depois, quatro chefes do povo Nahua, que viviam em Tlaxcala, foram batizados na que, hoje, é a Catedral de Tlaxcala, localizada cerca de 240 km ao leste do centro da Cidade do México. Este evento significou o começo da evangelização católica que acompanhou a colonização das Américas. Com o apoio dos Tlaxcalanos, que resistiram à dominação do Império Asteca em expansão, os espanhóis foram capazes de derrotar os astecas e conquistar a Grande Tenochtitlán, o que é hoje a Cidade do México, em 1512.

O ano de 2019 marca, também, 500 anos desde que os africanos, trazidos através do Atlântico pelos conquistadores, chegaram às Américas como escravos. A emigração europeia para as Américas durante a época colonial foi documentada com detalhes abundantes. No entanto, embora a chegada contemporânea, apesar de forçada, de escravos africanos, em número quase igual ao dos europeus, seja tão vital para a compreensão das novas sociedades que emergiram nessa época, é muito menos conhecida. De fato, a emigração europeia e o comércio de escravos africanos deram origem à diversidade cultural, étnica e racial e à mistura racial (*mestizaje*) que, há muito, caracterizam as Américas. Depois dos europeus, os africanos representavam o maior grupo de pessoas não-nativas que chegaram durante os primeiros cinquenta

anos de domínio colonial e sua presença continuava crescendo com a intensificação do comércio de escravos (MARTÍNEZ, 1983, p. 157-180).

Para mim, pessoalmente, o ano de 2019 marca quarenta anos desde que cheguei ao aeroporto de São Francisco, vinda do México, para iniciar meu mestrado na Universidade de Stanford. Uma das primeiras coisas que aprendi em Stanford foi que os professores e os estudantes me identificaram como latinoamericana. Isso foi intrigante, pois eu sempre havia me considerado mexicana. Shirley Brice Heath, uma renomada antropóloga linguista, reiterou um dia em aula – “agora, você é uma latinoamericana”. Desse modo, eu ganhei, efetivamente, uma nova identidade que moldou o trabalho que tenho feito desde a minha introdução no campo da Educação Comparada.

Sou grata pela honra de proferir o discurso presidencial de 2019 da Sexagésima Terceira Conferência Anual da Sociedade de Educação Comparada e Internacional. De certa forma, seguirei as tradições presidenciais estabelecidas pelos meus antecessores, construindo este discurso com base em discursos anteriores. Contudo, esta fala é construída, também, em torno de minhas próprias atividades acadêmicas, a quais se relacionam a tendências maiores no campo. O que se segue, então, é um conjunto de reflexões sobre teorias e sobre temas de longa data, a partir de minha própria perspectiva enquanto acadêmica, professora e ativista.

MODOS DE SABER EM EDUCAÇÃO COMPARADA E INTERNACIONAL

Em 1970, o saudoso Albert O. Hirschman publicou um ensaio intitulado “A busca por paradigmas como um obstáculo à compreensão”. No ensaio, critica a teorização sobre a sociedade e sobre a economia latino-americana realizadas, na época, pelos pesquisadores das Ciências Sociais, nos Estados Unidos. Ele critica a tendência de ignorar as realidades sociais complexas das sociedades estudadas, identificando essa tendência como resultado da “[...] necessidade desesperada, por parte do poder hegemônico, de atalhos para a compreensão da realidade multifacetada que deve ser enfrentada, controlada e, portanto, compreendida imediatamente” (HIRSCHMAN, 1970, p. 329). Ele continua: “O viés conservador das Ciências Sociais em geral, e das análises funcionais em particular [...] leva [...] a uma virada estranha quando o alvo dos cientistas sociais é uma sociedade vista desde o início como atrasada ou injusta ou opressora” (HIRSCHMAN, 1970, p. 339). Como consequência, argumenta que um dos efeitos das análises sociais é reificar fenômenos contingentes ou contextuais. Hirschman conclui seu ensaio citando a sugestão de Kierkegaard para que se siga “a paixão pelo possível” (HIRSCHMAN, 1970, p. 343) ao invés do uso de modelos reducionistas que simplificam, exageradamente, uma realidade que é, realmente, complexa.

Considerando o argumento de Hirschman, eu afirmo que, por muito tempo, em nosso campo, as Ciências Sociais ocidentais restringiram ao que acreditamos ser possível por meio de uma educação significativa e, culturalmente, relevante e efetiva.

Guiada pela “paixão pelo possível”, meu objetivo, aqui, é refletir sobre as Ciências Sociais ocidentais e sobre sua dominância em quadros de análises que estudiosos da Educação Comparada usam para compreender as culturas e as sociedades latino-americanas. A meta de grande parte do meu trabalho tem sido compreender como fortalecer a educação, a cidadania e as oportunidades sociais para comunidades e para culturas de todas as Américas. Minha pesquisa e meu campo de trabalho têm focado em estruturas internacionais de reformas educacionais que melhorem a oportunidade educacional para grupos marginalizados, em estratégias perseguidas por diferentes organizações de desenvolvimento internacional e nos debates públicos que estão impulsionando as nações para redefinir as identidades e as cidadanias dos povos indígenas e outras populações marginalizadas. O campo da Educação Comparada abrange diferentes perspectivas disciplinares e teorias que contribuem para compreender as políticas de educação global e seus impactos nos países ao redor do mundo. Ainda, a perspectiva do Norte continua a dominar. Portanto, desejo examinar a Educação Comparada por uma perspectiva Norte-Sul.

Deixe-me explicar o que quero dizer com uma mudança da perspectiva eurocêntrica ou ocidental para uma perspectiva Norte-Sul. Muito do campo da Educação Comparada e Internacional está inserido em uma grande discussão das relações entre educação e desenvolvimento, um tópico de uma edição especial recente da *Comparative Education Review* que explorou o conhecimento vindo do Sul (TAKAYAMA *et al.*, 2017). No discurso desenvolvimentista, a expansão da educação pública tem sido compreendida como uma busca pela modernidade. A educação tornou-se o meio pelo qual conceitos e formas de conhecimento ocidentais seriam usados, a partir de uma perspectiva colonial, para reformar as áreas pobres, analfabetas e subdesenvolvidas do mundo. Arturo Escobar, antropólogo colombiano, afirma que o desenvolvimento tem sido definido em termos de um sistema de conhecimento ocidental culturalmente específico, que, por sua vez, desacredita e deslegitima outras epistemologias não-ocidentais. Essa abordagem resultou na construção de uma visão dominante do Terceiro Mundo como necessitado de “salvação” pelo projeto de desenvolvimento moderno (ESCOBAR, 2012). Essa definição de modernidade – propagada por meio de interesses geopolíticos ocidentais – ainda é o paradigma dominante que molda as iniciativas globais na maior parte do mundo. Expandindo essa ideia, Takayama (2018) enfatiza a importância de reconhecer o papel que a escola moderna tem desempenhado ao sustentar a relação entre modernidade e colonialismo. Do ponto de vista da concepção dominante sobre a modernidade, a

educação é um processo de assimilação universal e homogêneo. Essa visão é exemplificada em políticas educacionais e em iniciativas de reforma que se baseiam na noção de eficiência e na confiança em testes padronizados e em currículos escolares voltados para fins lucrativos.

Todavia, é importante ressaltar que o que Hirschman descreveu como "a paixão pelo possível" pode ser identificado em discursos presidenciais anteriores na Sociedade de Educação Comparada e Internacional (*Comparative and International Education Society* – CIES), enquanto outros estudiosos tentavam contestar esse domínio. Em 1990, Vandra Masemann criticou os fundamentos epistemológicos positivistas e funcionalistas de nosso campo, que visam a organizar o mundo em categorias classificatórias e a transformar as descobertas abstratas de modelos quantitativos em verdades generalizáveis e, aparentemente, incontroversas. Para Masemann, a exclusão metodológica de outras formas válidas de conhecimento, tal como epistemologias indígenas que são baseadas em experiência vivenciada e a interdependência com a natureza, reificam a divisão entre pesquisadores acadêmicos, vistos como aqueles que "sabem corretamente", e profissionais e professores que, simplesmente, aplicam o conhecimento produzido pelos "especialistas" (MASEMANN, 1990, p. 469). Seu apelo por uma maior contextualização sociocultural, por métodos autorreflexivos e por multiperspectivismo, em uma era "pós-industrial", abriu o caminho para Val Rust convidar educadores comparativistas a examinarem as condições históricas e genealógicas de nossos modos de saber e "esclarecer as metanarrativas que conduzem nosso próprio trabalho" em um mundo pós-moderno (RUST, 1991, p. 616).

Dez anos depois desses apelos para valorização das formas de saber dos povos marginalizados em Educação Comparada, floresceram teorias e perspectivas pós-modernas, em nosso campo, suficientes para que os teóricos ocidentais tradicionais recusassem a utilidade de considerar epistemologias indígenas e alternativas. De fato, em um discurso presidencial anterior, Ruth Hayhoe (2000) reconheceu a necessidade de compreender as metanarrativas que sustentam nosso trabalho. Ela ilustrou como voltar-se ao exame cuidadoso das metanarrativas pode aumentar a relevância de nosso campo, servindo como bases inclusivas para a realização de pesquisas e a tomada de decisões éticas. Com base em seu extenso trabalho na Ásia, predominantemente, na China, mas, também, no Japão, Hayhoe questionou: "Será que não existem ideias valiosas que poderiam ser aplicadas na reformulação de nosso próprio projeto de modernidade em direção a mais justiça, mais harmonia e maior respeito pelos valores comunitários?" (HAYHOE, 2000, p. 425). A autora concluiu seu discurso, sugerindo que os estudiosos da Educação Comparada precisam de "[...] uma compreensão profunda de uma ou várias metanarrativas de valor e propósito ético" (HAYHOE, 2000, p. 439) que respeite várias tradições culturais, não apenas para

promover a diversidade dentro do campo, mas, também, como forma de promover a construção da paz e a tolerância global. Similarmente, Roland Paulston (1999) apontou que a reflexão pós-moderna nos ajuda a comparar múltiplas perspectivas e a diversidade de lentes através das quais capturamos a realidade. A cartografia social, proposta pelo autor, é, especialmente, útil para tomar consciência dos fundamentos e dos pressupostos epistemológicos e teóricos de nosso campo e permitir o mapeamento deles de forma visual.

Embora grande parte da teorização pós-moderna evite, deliberadamente, a questão de modos alternativos de saber, eu, como outros, fui inspirada pela pesquisa pós-colonial. Estudiosos decoloniais, teorizando a partir da perspectiva do Sul Global, estão alimentando a "paixão pelo possível" na educação. Para o teórico decolonial, não existe uma pós-modernidade distinta, separada da moderna. Em vez disso, enfatizam que a colonialidade continua a sustentar a hegemonia do Norte durante os tempos modernos e pós-modernos. Com base no trabalho de acadêmicos latino-americanos e seu foco nas hierarquias na produção do conhecimento, foram abertos caminhos para descolonizar o trabalho intelectual na educação. A título de exemplo, Aníbal Quijano (2000), sociólogo peruano, argumentou que as hierarquias de gênero e de raça, estabelecidas na época colonial, continuam presentes, até hoje, na América Latina. Essa continuidade é descrita, por ele, como a "colonialidade do poder". Dialogando por meio de seus escritos com Quijano sobre sua obra, Walter Mignolo, semiótico argentino e professor da Duke University, estabeleceu que a lógica do desenvolvimento econômico neoliberal funciona em paralelo com a manutenção das estruturas coloniais, cunhando essa noção como o conceito de "modernidade/colonialidade". Em um esforço para romper esse sistema mundial moderno/colonial, o autor descreveu o espaço de engajamento entre as formas não-ocidentais de conhecer e o conhecimento ocidental como fronteira e o processo de navegação entre os dois como "pensamento de fronteira". Portanto, o conhecimento decolonial resulta do engajamento ativo no "pensamento de fronteira" (MIGNOLO, 2012).

À medida em que os acadêmicos e os profissionais buscam maneiras de conhecer, que forneçam uma estrutura mais inclusiva para nosso trabalho em Educação Comparada, precisamos levar a sério o desafio e o potencial do pensamento de fronteira. Essa perspectiva é sustentada por teorias decoloniais que levam a comunidade acadêmica a questionar como sabemos o que sabemos e a explorar as epistemologias subjacentes ao nosso conhecimento. Para cada um de nós como pesquisadores, isso significa que precisamos reexaminar nossas próprias práticas e crenças. Tal como Escobar, o português Boaventura de Sousa Santos (2007) introduziu o conceito de "pensamento abissal" para sustentar a sua afirmação de que o regime

epistêmico predominante do Ocidente criou a destruição do saber não-ocidental. Ele encoraja os pesquisadores a "pensar a partir da perspectiva do outro lado da linha" (SANTOS, 2007, p. 66) e a alargar os nossos horizontes para a co-construção intercultural do conhecimento.

Dadas essas reflexões e essas teorias recentes do Sul, recomendo seguir o conselho de Hirschman (1970), para pesquisar teorias e paradigmas que tenham "um pouco mais de 'reverência pela vida'" e "tolerância para o inesperado". Vejo isso como um convite aberto a respeitar o conhecimento e as formas de pensar indígenas, especialmente suas cosmovisões e os ciclos de observação da natureza, a fim de compreender a presença humana e a relação com a terra. Como Hirschman aponta, precisamos de modelos, de paradigmas e de abstrações como ponto de partida para a análise. Da mesma forma, precisamos recorrer a todos os nossos "estilos cognitivos" como pesquisadores e como pensadores. As maneiras como selecionamos e como usamos nossas teorias e, especialmente, o nível de importância que atribuímos a elas, fazem toda a diferença em nosso trabalho. Uma maior autorreflexão, nesse sentido, pode permitir-nos produzir pesquisas que levem em consideração os contextos locais e globais. Pode, também, ajudar-nos a entender como teorias e como conceitos são criados, recebidos e reinterpretados por vários atores em diferentes partes do mundo. Precisamos, com toda nossa energia, gerar pesquisas focadas no que é possível, movidos por nossas aspirações éticas mais profundas por um mundo justo e humano.

Deixe-me voltar, agora, para minha própria carreira em Educação Comparada nas Américas, usando minha pesquisa como um ponto de partida para refletir sobre o poder de buscar o que é possível.

GLOBALIZAÇÃO, CIDADANIA E EDUCAÇÃO

Tendo participado do grupo de planejamento que criou aquela que é hoje a maior instituição pós-secundária de formação de professores do México, a Universidad Pedagógica Nacional, interessei-me pela carreira profissional de professores. Como acontecia em muitos outros países, a maioria dos membros do sindicato dos professores eram mulheres, mas os líderes eram homens. Fiquei, portanto, intrigada com o poder do Sindicato Nacional dos Professores, dominado por homens, na política mexicana. Por que existe esse desequilíbrio de gênero no ensino? Fui levada a explorar a dinâmica de poder e a hierarquia de gênero dentro do sindicato de professores – o maior da América Latina – e essa busca levou à minha dissertação sobre professoras e poder sindical.

Minha pesquisa inicial teve como objetivo compreender as mulheres que foram pioneiras sociais e políticas e que abriram portas para outras mulheres, tanto na esfera política por meio de sua liderança no sindicato, como nas instituições educacionais.

Minhas entrevistas com as mulheres líderes, que eram ativistas extraordinárias, revelaram que seu trabalho diário era em si um processo de busca pelo que é possível dentro de uma organização, na qual elas eram a grande maioria, mas estavam ausentes na estrutura de tomada de decisão e de poder (CORTINA, 1985).

A cultura de gênero nas escolas e a estratificação da profissão docente por uma hierarquia de gênero, ou o que Sandra Acker (1999) chamou de “roteiro de gênero”, continuam a influenciar o trabalho de mulheres e de homens no ensino. As expectativas sociais e culturais em torno da natureza do trabalho das mulheres e das capacidades de cuidado atribuídas a elas e os atributos maternos impuseram que as mulheres permanecessem nos níveis mais baixos do sistema educacional como professoras. A feminização do ensino está presente em diferentes períodos sócio-históricos e políticos ao longo dos séculos e na maioria dos países. “Mulheres ensinam e homens administram” é a frase cunhada por dois de meus orientadores de doutorado, Myra Strober e o já falecido David Tyack (TYACK; STROBER, 1981). Minhas colaboradoras e eu, em *Women and Teaching* (2006), continuamos o trabalho pioneiro de meus orientadores e expandimos a pesquisa para além da feminização do ensino em países de língua inglesa. Nosso livro, oferece uma janela para a cultura de gênero das escolas e os eventos sociais e políticos que levaram, em uma variedade de países, à presença universal das mulheres na sala de aula. Procuramos explicar as causas e consequências da feminização do ensino em países predominantemente católicos da Europa, da América Latina e do Caribe.

Apesar da força dos movimentos feministas e do exame crítico do gênero como uma construção social por acadêmicos como Judith Butler (1999) e Raewyn Connell (1987), a realidade cotidiana do trabalho das mulheres nas escolas permaneceu constante nos últimos dois séculos. A maioria das mulheres está isolada em suas salas de aula, trabalhando com crianças e tendo pouco acesso a redes de colegas para capacitá-las em seu desenvolvimento profissional como professoras. Assim, uma questão permanece ainda hoje: apesar da expansão considerável da educação de meninas e de mulheres no século XX, como as escolas continuam a socializar meninas e meninos em papéis de gênero distintos e como esses papéis são internalizados na medida em que perpetuam as hierarquias de gênero que persistem na profissão docente hoje em dia? Hierarquias de gênero, bem como raciais e étnicas, estão embutidas na colonialidade de poder que persiste, até hoje, na educação e na escolaridade. As teorias decoloniais do Sul ajudam-nos a entender melhor como essas estruturas de poder são mantidas por meio da educação em todo o mundo.

A trajetória da carreira de mulheres na profissão docente e suas organizações profissionais é um tema que serviu de ponto de partida para que eu começasse a explorar a equidade educacional e as oportunidades sociais para diferentes grupos

sociais. Meu trabalho sobre as oportunidades para mulheres e para meninas na educação intensificou-se durante a década de 1990, quando a questão se tornou uma das principais prioridades na arena internacional como parte do objetivo maior de reduzir a pobreza e promover o desenvolvimento sustentável. Mulheres ativistas, adaptando essas prioridades internacionais aos níveis nacional e local por meio de suas organizações, foram inspiradas a formar coalizões para meninas e mulheres ganharem igualdade nos sistemas educacionais. Assim, deram início aos movimentos sociais que pressionariam pela implementação de políticas estratégicas para alcançar a equidade de gênero. Compreender as alianças entre agências internacionais que financiam projetos de reforma educacional, governos nacionais e organizações da sociedade civil relacionadas à igualdade educacional tornou-se a questão central de pesquisa em meu trabalho subsequente.

As alianças estratégicas estabelecidas por agências europeias para políticas de equidade de gênero nos países latino-americanos levaram-me a mais pesquisas sobre outras agências de desenvolvimento e os tipos de parcerias criadas com movimentos nacionais, regionais e locais para garantir a educação de qualidade para todos. As estratégias de ajuda dos doadores europeus e sua influência nas políticas de educação tornaram-se uma área de grande interesse para mim, promovendo minha compreensão do impacto mais amplo da ajuda na educação. Procurei determinar se era possível fortalecer as organizações da sociedade civil para promover a implementação de políticas nacionais que favoreçam o avanço da agenda de equidade na educação, dada a difusão da globalização e a expansão da interconexão de mercados, comunicações e migração humana.

Cientistas sociais estão, de fato, debatendo a centralidade do Estado na formulação de políticas educacionais em face do papel das instituições globais que moldam essas políticas em todo o mundo. Como a intensificação da globalização limitou o controle dos Estados sobre suas políticas educacionais? Vários estudos de caso que pesquisaram a dinâmica dos estados na África, Ásia e América Latina, apoiam a visão “em ver o dinamismo do estado como um elemento-chave” para a compreensão da globalização e das iniciativas globais e seu impacto no nível local (MIGDAL; SCHLICHTE, 2005, p. 36). Essas descobertas de cientistas políticos refutam os argumentos apresentados por pesquisadores que afirmam que o Estado desapareceu como ator político. Em vez disso, devemos entender o novo papel do Estado como resposta e implementação de reformas que se assemelham às normas de educação global. Sociólogos que usam a teoria da sociedade mundial, por exemplo, escrevem sobre a convergência global das normas escolares, minimizando assim a influência dos Estados como ator na reforma educacional nacional. Eles argumentam ainda que as atuais

convenções globais sobre direitos humanos e paz estão moldando o discurso dos Estados no mundo todo.

Sem contestar as mudanças dramáticas que ocorreram na economia mundial e a crescente importância da tecnologia e da comunicação global instantânea, outros teóricos insistem “[...] que mesmo que a economia mundial se torne cada vez mais globalizada, o Estado-nação permanecerá como a estrutura política crucial onde políticas educacionais são desenvolvidas” (CARNOY, 2019, p. 164). A história nacional de cada país e as particularidades de seus sistemas sociais, políticos e econômicos os levam a responder de forma distinta às pressões econômicas globais por eficiência e privatização na educação (DALE, 1999), bem como à influência que agências multilaterais internacionais ganharam na formulação de políticas de educação (MUNDY, 2016). Ainda assim, nas atuais condições globais, os debates que colocam o Estado no centro também podem carecer de aspectos importantes sobre as maneiras como a educação e os movimentos sociais podem atuar juntos para transformar o Estado e a sociedade.

Boaventura de Sousa Santos (2018) estuda tensões semelhantes em relação à universidade, enfocando como a globalização molda o funcionamento interno da universidade e como o capitalismo internacional altera sua própria lógica. Para Santos (2017), a universidade como local de educação é eurocêntrica e historicamente suprimiu epistemologias alternativas, principalmente indígenas e outras formas de compreensão baseadas nas tradições de culturas nativas. No entanto, busca, também, compreender como as universidades estão respondendo às reivindicações das comunidades tradicionalmente marginalizadas e sua luta para que seus conhecimentos, culturas e línguas sejam reconhecidos dentro do espaço da elite da universidade. Ele teoriza que a universidade, sob a ameaça da globalização, pode se tornar um local de democratização, solidariedade social e resistência. Essas mesmas pressões e dinâmicas da globalização estão afetando os sistemas nacionais de educação primária e secundária.

Eu situo minha pesquisa sobre cidadania e educação dentro desses debates sobre a resposta do Estado e de suas instituições de ensino aos movimentos sociais transnacionais e regionais. Concentrando-me na colaboração entre movimentos sociais nacionais e regionais e redes transnacionais de cientistas sociais e linguistas, tentei entender e explicar como a mudança social está ocorrendo nos níveis local e regional. Minha investigação avançou para uma análise das estruturas internacionais de reforma educacional e a história de mais de 30 anos de ajuda para melhorar o acesso e as oportunidades para grupos marginalizados. Especificamente, estudei a contribuição da ajuda ao desenvolvimento do campo acadêmico da educação intercultural bilíngue na América Latina (CORTINA, 2010; 2014). Ficou claro que os

avanços na educação indígena, em muitos países, estão intimamente relacionados à defesa da educação de qualidade para crianças e adolescentes indígenas, realizada pela comunidade de doadores internacionais e cientistas sociais e linguistas além das fronteiras nacionais.

Avançando em uma era de globalização e migração em massa, os pesquisadores precisam reimaginar a Educação Comparada e Internacional. Os sistemas nacionais de educação pública na América Latina estão desatualizados no seu foco em direcionar diversas populações a um único idioma e uma nação. Apenas recentemente as reformas constitucionais e legais reconheceram a natureza plurilíngue das sociedades latino-americanas (CORTINA, 2017). Nós precisamos desconectar os conceitos de nação e Estado, apesar do uso de longo prazo do termo "estado-nação". O conceito de estado-nação pressupõe que o estado representa uma nação e que essa nação é homogênea. Como teóricos e comunidades do Sul Global trouxeram ao nosso conhecimento, a América Latina e o Norte Global compreendem, cada um, várias nações, raças, identidades e etnias. Precisamos teorizar o Estado como representante dos vários povos e nações dentro da sociedade.

Refletindo sobre como repensar nossa compreensão da mudança social e política, Joel Migdal (2001) considerou a relação entre o Estado e a sociedade como uma interação: "Os Estados não são entidades fixas, nem as sociedades [...] eles estão constantemente se *tornando*" (MIGDAL, 2001, p. 57). O autor afirmou que o Estado está "no cerne da reinvenção da sociedade" (MIGDAL, 2001, p. 262), uma vez que é o local de conflito entre diferentes coalizões domésticas e iniciativas globais, todas em processo de mudança. E ele argumentou contra o isolamento do Estado, em vez de recomendar o estudo do papel do Estado na transformação dinâmica do Estado e da sociedade.

O primeiro país da América Latina a se mover nessa direção foi a Bolívia, quando se declarou um Estado multinacional composto por diferentes nações: os povos e nações indígenas, principalmente os povos Quechua, Aymara e Guaraní; bem como as comunidades interculturais (*mestizo*) e afro-bolivianas. Essa redefinição do Estado motivou o país a descolonizar os currículos – rejeitar teorias assimilacionistas do passado e, em vez disso, abraçar as diversas línguas e pessoas que constituem o "Estado Plurinacional da Bolívia". Essa mudança fundamental forçou o sistema educacional a reimaginar como desenvolver estratégias de ensino e aprendizagem a fim de abraçar as diferentes línguas, culturas e conhecimentos das distintas nações que formam o Estado boliviano. A descolonização é visível na maior presença de indígenas entre os funcionários do Estado e na necessidade de os mestiços aprenderem ou falarem uma das línguas indígenas nacionais, além do espanhol, para manter seus empregos públicos. Conforme expressado por um líder indígena aymara, "[estamos] em processo de descolonização; agora os pensamentos, conhecimentos, visão de mundo, histórias

orais e escritas vêm de comunidades indígenas" (QUISPE, 2014, p. 169). Esse processo amplia nossa compreensão e apoia a coconstrução de conhecimento para avançar na transformação do Estado e da sociedade.

Essas transformações, tanto no Estado quanto na sociedade, resultaram no amplo reconhecimento, nas últimas décadas, da diversidade racial, étnica e linguística das pessoas que compõem as sociedades latino-americanas e caribenhas. Esse novo reconhecimento foi codificado por meio de emendas constitucionais que afirmam a composição pluricultural e plurilíngue dos países latino-americanos. As emendas são apoiadas pelos movimentos transnacionais indígenas e pelo marco representado pela Declaração das Nações Unidas sobre os Direitos dos Povos Indígenas de 2007. O artigo 14 da Declaração contribuiu para a estrutura internacional de expansão e de fortalecimento da educação bilíngue intercultural na América Latina e em outras regiões do mundo. A operacionalização da política que ordena o direito indígena à educação envolve esforços contínuos entre as comunidades indígenas para questionar a educação pública que é oferecida pelo Estado às crianças e jovens indígenas – as crianças menos educadas e mais marginalizadas do continente.

Em toda a América Latina, os esforços para implementar uma educação de qualidade para estudantes indígenas têm uma história disputada. No entanto, alcançou-se o resultado da confiança e da parceria, estabelecidas entre organizações indígenas, instituições estatais e agências bilaterais, forjando mudanças para expandir os compromissos do Estado com os indígenas e outras populações marginalizadas. O estudo dessa história contestada levou ao livro *The Education of Indigenous Citizens* (2014), no qual meus colaboradores e eu empreendemos uma análise comparativa dos debates de política nacional nos cinco países da América Latina com o maior número de povos indígenas: México, Equador, Peru, Bolívia e Guatemala.

Em 1975, o Peru foi o primeiro país das Américas a proclamar uma língua indígena, *Quechua*, como língua oficial. Outros países seguiram: eles revisaram suas constituições para afirmar as características multilíngues e multiétnicas do Estado e de suas instituições e apoiaram o direito dos povos indígenas à educação em suas próprias línguas nativas, em vez de declarar o espanhol como sua língua oficial. Desde a implementação dessas revisões constitucionais, testemunhamos transformações significativas na educação básica e a expansão do ensino superior para incluir as formas indígenas de conhecimento, as culturas e as línguas indígenas.

Essas mudanças foram alcançadas nos cinco países da América Latina com as maiores populações indígenas, mas não sem oposição política significativa de sindicatos de professores e outros atores políticos. A implementação das novas políticas e os debates nacionais sobre elas têm variado entre os países, de acordo com o poder político do movimento social indígena e seus aliados, que apoiaram os líderes indígenas

no desenvolvimento de uma visão genuína de educação para seu povo. Estudos de caso, por exemplo, mostram que a educação intercultural bilíngue como uma demanda política para a transformação da educação pública brotou dos movimentos indígenas locais, demonstrando, assim, uma abordagem de baixo para cima da reforma nas políticas culturais e educacionais. O México é a única exceção, com um modelo de cima para baixo sob a liderança do Estado (CORTINA, 2014).

Escrevendo sobre a mudança política nos Andes, Brett Gustafson (2014) foi além da consideração da educação bilíngue intercultural, como, simplesmente, um movimento para preservar as línguas e as culturas indígenas. O autor passou a enfatizar as complexidades da descolonização do ensino e dos currículos, que estão embutidas nas tensões entre as prioridades de desenvolvimento global, os objetivos dos Estados e a visão dos movimentos indígenas e seus líderes. Na verdade, como mostrado em estudos de caso de todos os cinco países (CORTINA, 2014), o objetivo da reforma é desafiar as hierarquias raciais, de gênero e socioeconômicas existentes, em um esforço para reformar o Estado, bem como para reformar o público e instituições de ensino que mantêm a opressão dos povos indígenas e afrodescendentes.

Minha análise dos casos do Peru e da Bolívia revela que, sem o apoio do Estado, pouco teria sido alcançado para reparar o colonialismo de longa data e a assimilação forçada dos povos indígenas. Especificamente, as reformas destinadas a mudar o currículo em instituições de formação de professores são difíceis de alcançar, uma vez que essas instituições estão intimamente ligadas ao Estado, partidos políticos e sindicatos de professores que representam o poder enraizado dentro do Estado. Esse nexos de dominação exemplifica a necessidade de mudança do Estado para que ocorra a renovação da sociedade. Concentrando-me em vários projetos financiados pela agência de cooperação alemã *Gesellschaft für Internationale Zusammenarbeit* (GIZ) no Peru e na Bolívia, descobri que a aliança entre movimentos indígenas transnacionais e ajuda europeia não tem sido suficiente para fortalecer a mudança, uma vez que o parceiro do projeto de ajuda de doadores é o Estado em que os povos indígenas vivem, e, muitas vezes, o objetivo das políticas educacionais nacionais não é corrigir a desigualdade do passado. Além disso, como mostra a história, as transições de regimes políticos poderiam dismantlar políticas e iniciativas de diversidade que favorecem a inclusão de línguas indígenas no currículo, como foi o caso do Peru durante a presidência de Alan García (2006-2011) (CORTINA, 2014).

Considerando as diversas populações econômicas, linguísticas, culturais e raciais da América Latina, acredito que seja crucial realizar pesquisas sobre acordos bilaterais de ajuda com diferentes países e suas estruturas gerais de assistência. Sem dúvida, a aliança de ajuda bilateral com movimentos sociais levou a uma nova sinergia que influencia o Estado a se engajar com novas coalizões para o avanço educacional. A

estrutura conceitual usada pelos doadores para determinar quais projetos apoiar é uma área de importância estratégica para a América Latina e outras regiões do mundo. Novas pesquisas sobre este tópico preencherão uma lacuna importante na literatura sobre o impacto das estratégias para reduzir as disparidades educacionais. É necessário examinar os padrões de ajuda dos doadores, a relação entre várias iniciativas globais e o estabelecimento de metas e estruturas na política de assistência dos doadores. A pesquisa também deve considerar a visão dos próprios doadores sobre a reforma educacional e os aliados dos doadores no desenvolvimento de projetos de mudança social e educacional. Em todos os casos, a atenção especial deve ser dada às maneiras pelas quais as reformas educacionais são produtos da transformação sofrida pelo Estado e pela sociedade, e como essa transformação está renovando as coalizões com o Estado e a sociedade para promover o pensamento decolonial.

Essa pesquisa revelará “a paixão pelo possível” ao fortalecer as formas de conhecimento, culturas e línguas dos povos indígenas em sua busca pela cidadania. A colaboração entre organizações de assistência bilateral e movimentos sociais ampliou a definição de cidadania e permitiu o aprimoramento de pedagogias educacionais que reconhecem identidades multilíngues e multiétnicas.

Além do “pensamento abissal” na Educação Comparada e Internacional

Depois de reconhecermos a diversidade de nossos povos, o próximo passo é explorar como é possível que essa diversidade floresça e contribua para nossos sistemas educacionais. Eu entendo as Américas como uma unidade hemisférica na qual as hierarquias econômicas e de poder de gênero e raça criam uma continuidade política e geográfica entre a educação na América Latina e estudantes latinos e latinas na América do Norte. A intenção das teorias do Sul é questionar os fundamentos epistemológicos que moldam os programas e políticas de educação em todo o mundo. Segundo Boaventura de Sousa Santos (2018), o “Sul” nas epistemologias do Sul é mais político do que geográfico. Ele escreve que “é imperativo descolonizar os materiais e métodos de ensino em todas as sociedades nas quais as desigualdades socioeconômicas se combinam com as desigualdades raciais, etnoculturais, epistêmicas e sexuais” (SANTOS, 2018, p. 271). As epistemologias do Sul questionam a construção do conhecimento dos sistemas educacionais que resultam em escolas altamente segregadas e desiguais em todo o mundo. Inspirada pelos desenvolvimentos nas metodologias utilizadas em nosso campo e por teóricos que destacam as epistemologias do Sul, senti-me compelida a revisitar meu trabalho em Educação Comparada e Internacional a fim de expandir as bases epistemológicas para reformular programas e políticas educacionais que afetam a juventude em todo o hemisfério.

Desigualdades socioeconômicas e segregação estão estruturalmente incorporadas aos sistemas educacionais que estudo nas Américas, tanto do Norte quanto do Sul. Em todo o hemisfério, as desigualdades e a segregação com base em gênero, raça e etnia para povos indígenas e afrodescendentes, desencadeadas em 1519, ainda se manifestam na educação hoje, mesmo quando a maioria dos países expressa orgulho de seus sistemas educacionais e de seus compromissos com a igualdade na educação.

A desigualdade é evidente no hemisfério norte, no discurso e na política em torno da migração do Sul, bem como na segregação persistente e nas desigualdades na escolaridade. Também é evidente no hemisfério sul na contínua exclusão de indígenas latino-americanos das escolas públicas e nas desigualdades em sua escolaridade. Os alunos e as alunas que continuam no ensino superior enfrentam a negação de sua identidade e língua indígenas, bem como a marginalização.

Em meu ensino, pesquisa e luta pela reivindicação de direitos, concentrei-me no impacto da migração Sul-Norte nas escolas americanas. A população latina, que cresceu constantemente para 58 milhões em 2016 nos Estados Unidos, é o grupo mais segregado nas escolas estadunidenses, com baixa representação entre os formados (US CENSUS BUREAU, 2017). Uma grande proporção de estudantes latinos e latinas vive em bairros, predominantemente, de imigrantes, onde estão isolados das comunidades de classe média e segregados por raça, idioma e pobreza (SUÁREZ-OROZCO, 2016).

Eu pergunto como essas escolas respondem aos recém-chegados, particularmente, dentro dos circuitos migratórios na costa leste dos Estados Unidos, e como lhes fornecem informações sobre suas comunidades de origem e sobre o nível educacional da população adulta. O ímpeto para meu foco foi a migração em massa de mexicanos para a costa leste, estendendo-se da Flórida ao estado de Nova Iorque, que começou na década de 1990. Os/as alunos/as mexicanos/as, que chegaram às escolas públicas, acabaram representando altas taxas de evasão pela forma como foram incorporados à escola e pelas perspectivas de déficit prevalentes sobre esses estudantes, além da discriminação aberta.

Pesquisas futuras sobre a escolaridade de crianças imigrantes nos Estados Unidos e a diversidade dentro da população latina, não só devem revisar seus resultados educacionais, mas devem considerar as causas de seu insucesso escolar desproporcional, que variam de fatores individuais, familiares e culturais à barreiras estruturais que impedem esses/as alunos/as de acessar um ensino de alta qualidade e que os/as obrigam a ingressar no mercado de trabalho de baixa remuneração. O desempenho educacional das famílias de imigrantes em suas comunidades de origem molda sua capacidade de obter mobilidade social e de apoiar a escolarização de seus/suas filhos/as. A mobilidade social e educacional é extremamente difícil, a menos

que mentores/as e escolas, junto com membros da família e outros, forneçam o apoio necessário.

O caso do sistema escolar da cidade de Nova Iorque, por exemplo, destaca o papel crucial das comunidades no apoio às escolas bilíngues e da assistência fornecida por redes de capacitação de atores comunitários envolvidos na tomada de decisões educacionais – que incluem pais, professores, conselhos de educação comunitária e direção da escola. Ainda assim, os três maiores grupos latinos da cidade – porto-riquenhos/as, dominicanos/as e mexicanos/as – são altamente segregados/as das comunidades de classe média (CORTINA, 2011). Além disso, persistem grandes desigualdades sociais e políticas, especialmente para grupos indígenas que hoje representam o único fluxo substancial de imigrantes mexicanos(as) que chegam ao estado de Nova Iorque. Essa desigualdade é especialmente gritante para seus filhos (as), que não têm acesso a escola em fazendas e áreas rurais, e seus direitos como falantes de línguas indígenas não são reconhecidos. As publicações do Consulado do México em Nova Iorque são traduzidas em *Nahuatl* e *Triqui* para indígenas mexicanos/as, para que as pessoas desses grupos sociais possam entender sua educação, migração e direitos trabalhistas (MEXICAN CONSULATE OF NEW YORK, 2019). Comunidades indígenas de imigrantes vivem lado a lado com migrantes sul-americanos e as grandes diásporas caribenhas de afrodescendentes nos bairros da cidade de Nova Iorque. Todos esses grupos representam a diversidade de pessoas em nossas comunidades e a necessidade de nossas escolas reconhecerem essa diversidade.

CONCLUSÃO

O pensamento decolonial originado no Sul Global questiona a concentração de riqueza e poder global que mantém as hierarquias coloniais. Essas teorias desafiam o conhecimento ocidental e a direcionalidade Norte-Sul do conhecimento. O pensamento decolonial, em essência, está mergulhado na esperança de que os educadores, ao contestar hierarquias discriminatórias, possam promover a igualdade e a justiça nas comunidades locais e globais.

"Diferença colonial" é o termo usado pelo programa de pesquisa latino-americano de modernidade/colonialidade para explicar por que os pobres, rurais, indígenas e afrodescendentes são levados a sentir a culpa individual por seu insucesso nas instituições de ensino (ESCOBAR, 2010). Refere-se ao espaço político que privilegia uma cultura, uma epistemologia, a "subalternização" de outras formas de conhecer e outras culturas, e se expressa em sistemas educacionais que privilegiam uma cultura e uma forma de saber sobre outras.

Em todos os níveis de educação, os movimentos sociais exigem ação e mudança para valorizar e incorporar as formas de conhecimento, linguagens e identidades de grupos marginalizados e incluí-los como cidadãos plenos do estado. Estou falando especificamente dos pobres rurais, povos indígenas e comunidades afrodescendentes nas Américas. Os sistemas educacionais se expandiram há séculos atrás, mas hoje, em uma época de globalização implacável, a desigualdade global continua a crescer, assim como a segregação por raça e a marginalização nas escolas nas Américas.

É essencial, portanto, implementar reformas para aumentar o alcance e o tipo de produção de conhecimento na educação; ampliar o escopo dos currículos; diversificar o pessoal nos sistemas educacionais; garantir igualdade e equidade para todos os alunos; e, finalmente, questionar os sistemas de conhecimento iniciais sobre os quais os sistemas educacionais foram construídos. Nós – como pesquisadores/as, educadores/as, estudantes, defensores/as dos direitos e ativistas – devemos ser participantes plenos na implementação dessas reformas. No espírito de colegialidade, devemos levar como tarefa toda a medida de nosso conhecimento, experiência e energia. Em última análise, para buscar o *que é possível para os/as alunos/as* de nossas salas de aula ao redor do mundo, é necessário primeiro buscar o que foi possível para nós mesmos, como podemos abraçar uma visão justa do mundo multirracial e multicultural que habitamos.

REFERÊNCIAS

ACKER, S. **The Realities of Teachers' Work**: Never a Dull Moment. London: Cassell/Continuum, 1999.

BUTLER, J. **Gender Trouble**: Feminism and the Subversion of Identity. New York: Routledge, 1999.

CARNOY, M. **Transforming Comparative Education**: Fifty Years of Theory Building at Stanford. Stanford: Stanford University Press, 2019.

CONNELL, R. **Gender and Power**: Society, the Person, and Sexual Politics. Stanford: Stanford University Press, 1987.

CORTINA, R. **Power, Gender and Education**: Unionized Teachers in Mexico City. PhD. Stanford University, Stanford, 1985.

CORTINA, R. Empowering Indigenous Languages and Cultures: The Impact of German Bilateral Assistance in Latin America. **European Education**, v. 42, n. 3, p. 53-67, 2010. DOI: <https://doi.org/10.2753/EUE1056-4934420303>. Access in 26 nov 2020.

CORTINA, R. **Putting Languages on a Level Playing Field**. Research Report. NYLARnet, State University of New York at Albany, 2011. Disponible in https://scholarsarchive.library.albany.edu/cgi/viewcontent.cgi?article=1003&context=nylarnet_docs. Access in 26 nov 2020.

CORTINA, R. Partnerships to Promote the Education of Indigenous Citizens. *In*: CORTINA, R. (ed.). **The Education of Indigenous Citizens in Latin America**. Clevedon: Multilingual Matters, 2014. p. 50-73.

CORTINA, R. How to Improve Quality Education for Indigenous Children in Latin America. *In*: CORTINA, R. **Indigenous Education Policy, Equity, and Intercultural Understanding in Latin America**. New York: Palgrave Macmillan, 2017. p. 3-25.

CORTINA, R; SAN RÓMAN, S. **Women and Teaching**: International Perspectives on the Feminization of a Profession. New York: Palgrave Macmillan, 2006.

DALE, R. Specifying Globalization Effects on National Policy: A Focus on the Mechanisms. **Journal of Education Policy**, v. 14, n. 1, p. 1-17, 1999. DOI: <https://doi.org/10.1080/026809399286468>. Access in 26 nov 2020.

ESCOBAR, A. **Encountering Development**: The Making and Unmaking of the Third World. Princeton: Princeton University Press, 2012.

ESCOBAR, A. "Worlds and Knowledges Otherwise: The Latin American Modernity/Coloniality Research Program." *In*: MIGNOLO, W. D.; ESCOBAR, A. (ed.). **Globalization and the Decolonial Option**. New York: Routledge, 2010. p. 33-64.

GUSTAFSON, B. Intercultural Bilingual Education in the Andes: Political Change, New Challenges and Future Directions. *In*: CORTINA, R. (ed.). **The Education of Indigenous Citizens in Latin America**. Clevedon: Multilingual Matters, 2014. p. 74-97.

HAYHOE, R. Redeeming Modernity. **Comparative Education Review**, v. 44, n. 4, p. 423-439, 2000. Disponible in <https://individual.utoronto.ca/hayhoe/lecture-materials/1-CE-Theory/RedeemModernity.pdf>. Access in 26 nov 2020.

HIRSCHMAN, A. O. The Search for Paradigms as a Hindrance to Understanding. **World Politics**, v. 22, n. 3, p. 329-343, 1970. Disponible in <https://www.jstor.org/stable/pdf/2009600.pdf>. Acces in 26 nov 2020.

JIMÉNEZ QUISPE, L. Indigenous Leaders and the Challenges of Decolonization in Bolivia. *In*: CORTINA, R. (ed.). **The Education of Indigenous Citizens in Latin America**. Clevedon: Multilingual Matters, 2014. p. 169-186.

MARTÍNEZ, J. L. **Pasajeros de Indias**. Madrid: Alianza Editorial, 1983.

MASEMANN, V. L. Ways of Knowing: Implications for Comparative Education. **Comparative Education Review**, v. 34, n. 4, p. 465-473, 1990. Disponible in https://www.jstor.org/stable/1188293?seq=1#metadata_info_tab_contents. Access in 26 nov 2020.

MEXICAN CONSULATE OF NEW YORK. 2019. Disponible in <https://consulmex.sre.gob.mx/nuevayork/index.php/espanol/servicios-consulares-lenguas-indigenas>. Access in 26 nov 2020.

MIGDAL, J. S. **State in Society**: Studying How States and Societies Transform and Constitute One Another. Cambridge: Cambridge University Press, 2001.

MIGDAL, J. S; SCHLICHT, K. Rethinking the State. *In*: SCHLICHT, K. (ed.). **The Dynamics of States**: The Formation and Crises of State Domination. Farnham: Ashgate, 2005. p. 1-40.

MIGNOLO, W. D. **Local Histories/Global Designs**: Coloniality, Subaltern Knowledges, and Border Thinking. Princeton: Princeton University Press, 2012.

MUNDY, K. "Leaning in" on Education for All: Presidential Address. **Comparative Education Review**, v. 60, n. 1, p. 1-26, 2016. Disponível in <https://www.journals.uchicago.edu/doi/10.1086/684434>. Access in 26 nov 2020.

PAULSTON, R. G. Mapping Comparative Education after Postmodernity. **Comparative Education Review**, v. 43, n. 4, p. 438-463, 1999. Disponível in https://www.jstor.org/stable/1188803#metadata_info_tab_contents. Access in 26 nov 2020.

QUIJANO, A. Coloniality of Power, Ethnocentrism, and Latin America. **Nepantla**, v. 1, n. 3, p. 533-580, 2000. Disponível in https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/347342/mod_resource/content/1/Quijano%20%282000%29%20Colinality%20of%20power.pdf. Access in 26 nov 2020.

QUIJANO, A. Coloniality and Modernity/Rationality. **Cultural Studies**, v. 21, n. 2, p. 168-178, 2007. DOI: <http://dx.doi.org/10.1080/09502380601164353>. Access in 26 nov 2020.

RUST, V. D. Postmodernism and Its Comparative Education Implications. **Comparative Education Review**, v. 35, n. 4, p. 610-626, 1991. Disponível in https://www.jstor.org/stable/1188108?seq=1#metadata_info_tab_contents. Access in 26 nov 2020.

SANTOS, B. S. **Beyond Abyssal Thinking**: From Global Lines to Ecologies of Knowledge. Vienna: Eurozine, 2007.

SANTOS, B. S. **Decolonising the University**: The Challenge of Deep Cognitive Justice. Cambridge: Cambridge Scholars Publishing, 2017.

SANTOS, B. S. **The End of the Cognitive Empire**: The Coming of Age of Epistemologies of the South. Durham: Duke University Press, 2018.

SUÁREZ-OROZCO, M. A Reunion. In: ALLEN, D. (ed.). **Education and Equality**. Chicago: University of Chicago Press, 2016. p. 62-76.

TAKAYAMA, K. Beyond Comforting Histories: The Colonial/Imperial Entanglements of the International Institute, Paul Monroe, and Isaac L. Kandel at Teachers College, Columbia University. **Comparative Education Review**, v. 62, n. 4, p. 459-480, 2018. Disponível in <https://www.journals.uchicago.edu/doi/full/10.1086/699924?af=R&mobileUi=0> Access in 26 nov 2020.

TAKAYAMA, K.; SRIPRAKASH, A.; CONNELL, R. Toward a Postcolonial Comparative and International Education. **Comparative Education Review**, v. 61, S1, S1-S24, 2017. DOI: <https://doi.org/10.1086/690455>. Access in 26 nov 2020.

TYACK, D. B.; STROBER, M. H. Jobs and Gender: A History of the Structuring of Educational Employment by Sex. In: SCHMUCK, P. A.; CHARTERS JR., W. W.; CARLSON, R. O. (ed.). **Educational Policy and Management**: Sex Differentials. New York: Academic Press, 1981. p. 131-152.

US Census Bureau. 2017. "Facts for Features: Hispanic Heritage Month 2017." Accessed June 12, 2019. Disponível in <https://www.census.gov/newsroom/facts-for-features/2017/hispanic-heritage.html>. Access in 26 nov 2020.

Publicação em inglês:

CORTINA, Regina. "The passion for what is possible" in comparative and international education. **Comparative Education Review**, v. 63, n. 4, 2019. p. 463-479. Disponível em <https://www.journals.uchicago.edu/doi/full/10.1086/705411>. Acesso em 26 nov 2020.