



DOSSIÊ TEMÁTICO: EDUCAÇÃO DAS RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS: POSSIBILIDADES E DESAFIOS NOS 20 ANOS DA LEI 10639/03

Abordagens de interculturalidade em casa na educação das relações étnico-raciais

Intercultural approaches at home in the education of ethnic-racial relations

Izabel Espindola

Barbosa¹

orcid.org/0000-0002-6519-3144
espindolabarbosa.izabel@gmail.com

Eliane Quincozes Porto²

orcid.org/0000-0001-7774-8090
portoeliane22@gmail.com

Valeska Maria Fortes de
Oliveira³

orcid.org/0000-0002-8295-1007
vfortesdeoliveira@gmail.com

Recebido em: 10 ago. 2023.

Aprovado em: 27 out. 2025.

Publicado em: 16 dez. 2025.

Resumo: A internacionalização necessita, imprescindivelmente, ser compreendida e vivenciada de maneira mais ampla na educação formal. Este texto apropria-se de conteúdos desenvolvidos na disciplina Internacionalização na Educação Básica e Superior ofertada pela Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul (PUCRS) para pensar uma abordagem na Educação das Relações Étnico-Raciais (ERER) através da interculturalidade em casa. Para tal, escolheu-se a metodologia de revisão bibliográfica. Dessa forma, foram apresentados conceitos que compõem o aprendizado acerca de interculturalidade, em uma perspectiva "at home", que vem da internacionalização e converge na interculturalidade "em casa". Após as explicações conceituais, apoiadas em Morosini (I Seminário..., 2022), foram apresentadas as propostas de abordagens interculturais para promover elos na ERER.

Palavras-chave: Interculturalidade em casa. ERER. Internacionalização.

Abstract: Internationalization needs to be understood and experienced more broadly in formal education. This text appropriates contents developed in the discipline Internationalization in Basic and Higher Education offered by the Pontifical Catholic University of Rio Grande do Sul (PUCRS), to think about an approach in the Education of Ethnic-Racial Relations (EERR) through interculturality at home. For this, we chose the bibliographic review methodology. In this way, we present concepts that make up learning about interculturality, in an "at home" perspective that comes from internationalization and converges in interculturality "at home". After the conceptual explanations, based on Morosini (I Seminário..., 2022), we present proposals for intercultural approaches to promote links in the EERR.

Keywords: Interculturality at home. EERR. Internationalization.

1 Um começo de conversa

Podem ser elencados diferentes temas para abordar a interculturalidade, desde o conceito mais amplo e difundido até suas aplicações, dados estatísticos, mapas quantitativos e outros assuntos. O tema selecionado mostra-se tão complexo que se multiplica em muitos mais: trata-se da educação das relações étnico-raciais.

Com vinte anos de criação, a Lei n. 10.639, de 2003, estabeleceu a obrigatoriedade do ensino da história e cultura africana e afro-brasileira nas instituições de ensino. Mesmo com a atualização da lei, com o acrés-



Artigo está licenciado sob forma de uma licença
[Creative Commons Atribuição 4.0 Internacional](https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/).

¹ Universidade Federal de Santa Maria (UFSM), Santa Maria, RS, Brasil; Instituto Federal de Educação Ciência e Tecnologia Farroupilha (IFFAR), Farroupilha, RS, Brasil.

² Universidade Franciscana (UFN), Santa Maria, RS, Brasil; Instituto Federal de Educação Ciência e Tecnologia Farroupilha (IFFAR), Farroupilha, RS, Brasil.

³ Universidade Federal de Santa Maria (UFSM), Santa Maria, RS, Brasil.

cimo da história e culturas indígenas por meio da Lei n. 11.645, de 2008, a presente análise tece o fio pela temática negra sem, contudo, excluir qualquer etnia. Afinal, como *desEduca* Carter G. Woodson (2021, p. 97), "em nossa história particular, não diminuiríamos nem um pouco o brilho de qualquer estrela em nosso firmamento", e não deixaremos mais que ignorem nosso brilho.

Os estudos sobre educação das relações étnico-raciais cresceram no Brasil desde a organização do movimento negro unificado, na década de 1970. Diante disso, enquanto as instituições de ensino não davam espaço, outros lugares ganharam proposições educativas em afroperspectivas⁴, centradas em diferentes expressões culturais da população afrobrasileira. Um exemplo é o Teatro Experimental do Negro (TEN), de Abdias Nascimento.

Nesse espaço experimental, o TEN, observaram-se diferentes formas de dialogar e aprender sobre história, política, religiosidade, ancestralidade e, inclusive, relações internacionais. Ali, artistas e nomes que despontaram nas discussões políticas sobre racismo na sociedade brasileira começaram a propor formas de reduzir as desigualdades entre a população brasileira.

Para tanto, pensando em um processo de desenvolvimento, foi estimulado o autoconhecimento da negritude brasileira. Mas como fazer isso? Uma "virada" cultural era a alternativa, buscando conhecimento na África ou com teóricos afrodescendentes de diferentes países que já discutiam autorreconhecimento e combate ao racismo, como no conceito "negritude", publicado no jornal *L'Étudiant noir*, na França da década de 1930. Dessa criação, participaram alguns estudantes de origem afro-franco-caribenhos, como o martinicano Aimé Césaire e o nigeriano Léopold Sédar Godard.

Cabe salientar que um conceito de tamanha complexidade não abarca todas as definições nem deve permanecer inalterado. Wole Soyinka (Jeune Afrique, 2007, tradução nossa) critica o uso de negritude com a seguinte citação: "o

tigre não declara sua 'tigridade', salta sobre sua presa e a devora". Ao afirmar isso, Wole Soyinka não clama uma ode à vida natural na selva, mas à preocupação com a ação além de disputas teóricas. A palavra "negro", em diferentes países e contextos, pode representar algo ofensivo, bem como expressões que derivam dela. Tal uso tem sido alvo de críticas, como pelo próprio Wole Soyinka, nigeriano que ganhou o Prêmio Nobel de Literatura, que considera inadequada a utilização de um termo pejorativo instituído pelo branco europeu "*negre*", ao invés de "*noir*".

No Brasil, essa questão aproxima-se do debate em torno do uso dos termos "negro" e "preto". Tal discussão mostra que há ressalvas e aponta a necessidade de uma abordagem mais efetiva, que vá além do uso dos provérbios difundidos aleatoriamente, muitos deles de origem ancestral ou provenientes de outros povos. Nessas discussões, alguns conceitos serão apresentados para determinar o que será abordado e evitar distorções, pois "virar" a cultura implica estabelecer um diálogo entre culturas — para que se torne intercultural — como uma maneira de pensar a transcendência através da transculturalidade.

Nas palavras de Clemente e Morosini (2021, p. 84), a intercultural é "a capacidade de criar elos entre as várias culturas, não somente nacionalmente, mas internacionalmente". Nesse sentido, na tentativa de responder às perguntas sobre como criar tais elos, este texto visa apresentar possibilidades para as relações étnico-raciais no campo da educação. Dessa forma, são apresentados conceitos que compõem esse aprendizado sobre interculturalidade "em casa", uma perspectiva "*at home*", oriunda da internacionalização e que converge na interculturalidade. Após as explicações conceituais desenvolvidas, busca-se em Morosini (I Seminário..., 2022) as propostas de abordagens interculturais para promover elos na Educação das Relações Étnico-Raciais (ERER).

2 O processo reflexivo

Ensinar exige pesquisa, pois o saber não é

⁴ Afroperspectivas: conceito cunhado por Renato Nogueira para pensar a partir de outros conhecimentos não ocidentais.

imutável, absoluto ou estático. Pesquisar é abrir espaços para diversas indagações. Por isso, ensinar exige respeito aos saberes dos educandos, que levam suas inquietações para a escola e a escola para suas vidas cotidianas, revendo suas realidades de forma crítica, despertando a curiosidade para buscar outros saberes e a rebeldia de não simplesmente aceitar. Ou seja, ensinar exige criticidade.

Contudo, essas exigências não devem ultrapassar a natureza humana de ser pensante. Ensinar exige estética e ética, pois a curiosidade deve vir com a moral, não no sentido de moralismo, mas de ética, de respeito e de valorização da beleza presente no ensinar-aprender-ensinar. A aceitação do novo e rejeição a qualquer forma de discriminação, assim como o reconhecimento e a assunção da identidade cultural, requerem que o respeito seja primordial nas relações.

Assumir a identidade cultural favorece a luta pelos direitos e contra preconceitos de toda e qualquer forma. Ensinar as diferenças como forma de aprendizagem do outro, para além do eu, possibilita a natural aceitação da igualdade de direitos entre os seres, independentemente de gênero, etnia, religião ou classe social. Não é uma fácil constatação ou uma transformação que ocorre simplesmente ao tomar esse posicionamento. Mas ensinar exige engajamento nas lutas políticas em defesa do ser humano e da humanidade como um todo.

Diante da proposta de relacionar a interculturalidade, partindo da internacionalização, com os estudos sobre as relações étnico-raciais, e de propor hipóteses de ações educativas, foram utilizadas algumas ferramentas da pesquisa bibliográfica como processo reflexivo no texto. Tais ferramentas possibilitam aproximações não lineares e ampliam hipóteses devido aos dados diversos de publicações que não tratam conjuntamente do tema escolhido, como apontam Lima e Miotto (2007, p. 44):

Reafirma-se a pesquisa bibliográfica como um procedimento metodológico importante na produção do conhecimento científico capaz de gerar, especialmente em temas pouco explorados, a postulação de hipóteses ou interpre-

tações que servirão de ponto de partida para outras pesquisas.

Nesse sentido, utilizou-se os três passos sugeridos pelas autoras Tania Lima e Regina Miotto (2007): revisão crítica, leituras e síntese integradora. No primeiro passo, faz-se a "revisão crítica dos conceitos já existentes a fim de que sejam incorporados ou superados criticamente pelo pesquisador" (Lima; Miotto, 2007, p. 40). No segundo passo, as etapas de leituras começam com o reconhecimento, passando para leituras exploratória, seletiva e reflexiva, chegando à separação por uma leitura interpretativa. Encerra-se com uma síntese integradora que não finaliza, mas que deixa aberturas para novas pesquisas.

Destaca-se que, ao trazer as relações étnico-raciais para um espaço de educação intercultural, a linguagem é base de entendimento ou, por vezes, constrangimento, seja pelo uso coloquial, oral, nacional, regional ou cultural de seus aprendizes. Ao articular autorias negras e interculturalidade, refletiu-se, em consonância com a professora Gladys Lopreto (2019, p. 182), sobre as falas em sala de aula — falas de e entre professores e estudantes —, que: *"en vez de constituirse en lugar de encuentro y crecimiento para el chico, la institución escolar puede convertirse en un lugar de expulsión y de silencios"*.

Por isso, uma linguagem mais acessível, que apresenta termos e os contextualiza para o leitor, além de decolonial e de provocar o imaginário, espera-se que provoque ações de encontro e crescimento.

3 Repensando o modo de educar

As imposições ocidentais, brancas e patriarcais, além de todos os conceitos repetidos no contexto acadêmico, deixam um vazio em nossos viveres (profissionais, pessoais, espirituais e em tantas outras caixas e rótulos). E como preenchê-lo? Com mais do mesmo?

Desde a formação docente, passamos por um mundo de "empreendedorismo" escolar meritocrático, onde basta chegar e construir aprendizados em harmonia (equilíbrio, falta de conflitos).

E então, receber as recompensas: alunos aprovados. Na competição da vida, quem alcança os resultados é o melhor, e quem não for eficaz é um fracasso. Assim, a educação também se torna um mercado educativo, em que mecanismos de "vantagens" fazem o estudante, o professor, a escola e a universidade competir com notas, relatórios, ranqueamento. A ênfase não é mais no processo, nos valores culturais, nas relações interpessoais; o que importa é o resultado que o estudante terá e trará para a instituição e para a sociedade. Da mesma forma, a internacionalização ainda é vista como alavanca de índices de sucesso.

Nessa mercantilização de políticas educativas, o Estado torna-se regulador de prestação de serviço educativo. Se os números não apresentam eficiência, a educação supõe-se ineficiente dentro dos padrões impostos economicamente. Como obter sucesso na vida se os números dizem não?

Além dos números, as questões de escuta sobre a educação são importantes. Nas últimas décadas, parece que todos têm algo a dizer sobre educação, como se observa na mídia e nos ataques político-partidários direcionados à escola (vide as diversas tentativas de projetos que podam a autonomia docente e privam estudantes do direito pleno ao conhecimento). Enquanto muito se fala de fora da escola, vivencia-se um silêncio na escola. Não de forma literal, mas silêncios específicos.

A professora Gladys Lopreto (2019), linguista, em seu último livro, relata uma pesquisa realizada na Argentina em escolas públicas que atendem uma diversidade de estudantes. Lopreto dedica-se às diversidades de "falas" mesmo para quem tem o espanhol como língua oficial, desde as variações regionais, os ditos sotaques, até as variações de classe que aproximam a oralidade (*hablas*) da escrita. Contudo, a professora pesquisadora demonstra que a questão da diversidade étnica cultural, assim como a questão migratória, são pontos centrais da falta de diálogo na escola.

A queixa entre os professores é que não entendem seus alunos, tampouco suas famílias, que falam variações do espanhol (com traços

do português, do guarani e de línguas dos povos originários). A pesquisa lembra que, inclusive, o espanhol falado na Argentina como idioma oficial é o castelhano, uma variação originária da Espanha e que também tem variações e assimilações. O alerta é que medir o sucesso do estudante pelo uso "correto" do idioma na comunicação é uma forma violenta de aniquilar culturas.

Na pesquisa de Lopreto (2019), há registros históricos que evidenciam o desestímulo aos idiomas originários na época da colonização. Atualmente, observa-se esse desestímulo às variações linguísticas de migrantes de outros países da América Latina, em especial os vindos do Paraguai e da Bolívia. Isso demonstra o racismo contra etnias indígenas na Argentina. Aos estudantes, segundo a pesquisa, resta o "*mudismo*", isto é, o silêncio imposto. Nas palavras de Lopreto (2019, p. 180), "*el silencio como violencia también puede surgir en el espacio creado para la comunicación que es el aula, impuesto por el mismo docente o incluso sin que éste se lo propusiera*". A defesa de alguns é apegar-se a características culturais que justificam a pouca fala, como no caso boliviano, afirmando que seriam mais calados e discretos por influência de suas próprias convicções culturais.

Mirar, cuidar, atender a los chicos, entenderlos, aceptarlos: de eso se trata cuando hablamos del "reconocimiento positivo" en sus diferencias, para que el maestro no se convierta en instrumento de sufrimiento lingüístico y de encasillamiento, como la conocida lingüista Leonor Acuña (2006) nos advierte que sucede muchas veces en la institución escolar (Lopreto, 2019, p. 20).

Gladys (2019) desenvolve a pesquisa ouvindo também o professor, e verifica que essa cobrança sobre a fala "correta" afasta os próprios colegas, professores de etnias originárias, de classes mais baixas ou que tiveram uma formação menos acadêmica. Ao mesmo tempo, a ânsia por incluir as outras falas pode excluir os falantes, visto que, ao dizer que se "dá voz", retira-se a autonomia do sujeito de sua decisão (ação) de falar por si. Aceitar as "falas" implica abrir o olhar para as diferenças da língua; estimular as trocas entre falantes e suas falas é cultivar o diálogo,

fonte de aprendizagem. Embora desenvolvida em solo argentino, o objetivo da pesquisa se estende a todos, pois: "*assumimos la actitud de aceptar y aceptarnos, reconocer positivamente al distinto y a la vez reconocernos distintos, combatir pensamientos racistas en el aula y, desde allí, en la vida. Creemos que eso es parte de lo que la escuela puede y debe hacer*" (Lopreto, 2019, p. 216).

Enquanto a prática exige essa harmonia (equilíbrio) no sentido musical (relações de sons agradáveis ao ouvido), é nessa relação de diferenças que se cultiva o "ouvido doce" (Jagun, 2021), como o filósofo Amadou Hampaté Bâ (2010) chamava aqueles que têm ouvidos disponíveis à escuta. Esse cultivar não se trata de imposição, porque inicia na própria escuta do outro, dando espaço à palavra que chega (de todos os lugares).

3.1 Decolonialidade para pensar a interculturalidade

A decolonialidade⁵ não atende ao princípio cartesiano de linearidade e resultado final. Uma das principais influências da decolonialidade é a teoria crítica, que discute a geopolítica pós-Primeira Guerra Mundial (1914–1918) na escola de Frankfurt. Outra influência é o movimento da Negritude (década de 1930) no sentido de conceito que, embora criado na França e divulgado pelo jornal *L'Etudiante Noir*, foi construído por intelectuais africanos e afro-caribenhos. O sentido político de Negritude como mobilização sobre a colonização e difusão de conhecimentos africanos mais tarde influenciou os movimentos de independência de países da África.

Entre as diversas influências, também se destacam os Estudos Subalternos (final da década de 1970), que convergem das pesquisas de Ranajit Guha, na Índia. Além dele, estudantes de países do sul da Ásia e do Oriente Médio iniciam tais discussões em universidades na Inglaterra. O intelectual e ativista palestino Edward Said é um dos defensores de rever os discursos e textos que são considerados a história de países colonizados. Ele propõe, em conjunto com outros intelectuais,

o movimento pós-colonialista.

Essas influências discutiam quem fala, o que fala e sobre o que fala. Por que homens, pessoas brancas e europeias ou estadunidenses são considerados autores e autoridades sobre todos os conhecimentos científicos? Porque eles escreveram e eles divulgaram suas verdades. Todas as outras pessoas que não se encaixam no padrão não são reconhecidas ou demoram muito para ter seu conhecimento aceito.

Costa, Torres e Grosfoguel (2020, p. 10, grifo dos autores) abordam o uso indiscriminado na escrita, teoricamente, sem envolvimento político e cidadão na discussão,

Quando diversos acadêmicos brasileiros começam a utilizar o título decolonialidade nos seus trabalhos acadêmicos e, no entanto, não citam qualquer autor negro ou indígena, ou sequer têm qualquer relação com movimentos sociais, limitando-se a dialogar com os membros da rede de investigação modernidade/colonialidade e com outros teóricos latino-americanos que falam a partir de uma perspectiva da população branca. Em outras palavras, a decolonialidade se torna mais uma moda acadêmica e menos um projeto de intervenção sobre a realidade. *Nem tudo que brilha é ouro*, por isso há a necessidade de ter clareza sobre o que está em jogo para ir além dos rótulos.

Essa confusão muito provavelmente acontece pela forma como somos apresentados a essa estrutura. A abertura no olhar exige participação e/ou vivência, ou seja, envolvimento. A base teórica se constrói na vivência das culturas, no compartilhamento de saberes. A decolonialidade tem diversas influências para um outro olhar sobre a atualidade.

A decolonialidade, resumidamente, é a crítica à modernidade/colonialidade voltada à transformação da realidade. Ela apresenta diferentes ângulos de pesquisa, não é dual (corpo/mente, certo/errado, bom/mau...), é uma abordagem múltipla. Também não requer universalidade, mas sim pluriversalidades, afinal, não enxerga respostas que desconsiderem as culturas envolvidas. Sua premissa é discutir, dentro de um contexto e tempo — um estudo sócio-histórico —, propostas que se tornem ações mais efetivas,

⁵ A partir da colonialidade do poder, de Anibal Quijano (2005), atualizar o pensamento crítico em contextos específicos.

não importando o tamanho delas.

Em 2003, a Lei n. 10.639, marco legal contra a discriminação racial, foi sancionada e prometia ser uma revolução no alcance da igualdade racial. Conforme o Plano Nacional de Implementação das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana (Brasil, 2013), apenas o sentimento de valorização de todos, negros e não negros, garante que essas políticas públicas afirmativas tenham sucesso e realmente alcancem outros limites além do ambiente escolar.

O desenvolvimento pleno para exercer de forma igualitária a cidadania requer a superação de preconceitos arraigados e a garantia de oportunidades iguais, independentemente de cor, credo, gênero ou qualquer pretexto excludente. Para isso, é necessária uma mudança de comportamento, sem, contudo, abandonar a base histórica, mesmo que seja para contestá-la. Barros explica que existem dois modos pelos quais a sociedade se utiliza da cultura. Um é o modelo de culto à mudança, no qual a memória não é preservada, sendo valorizado o mercado e o consumismo. O outro é o modelo da tradição, quando as pessoas sabem de suas raízes, buscando conviver e repassar seus conhecimentos.

Os estudos sobre "Africanidades Brasileiras abrangem diferentes áreas, não precisam, em termos de programas de ensino, constituir-se numa única disciplina, pois podem estar presentes, em conteúdos e metodologias, nas diferentes disciplinas constitutivas do currículo escolar" (Silva, 2005, p. 161), criando um leque de possibilidades dentro do currículo escolar e das infinitas possibilidades de interdisciplinaridade.

Nogueira (2011, p. 3) enxerga a articulação entre conhecimentos escolares acadêmicos sob uma outra perspectiva de possibilidades, que

[...] significa, em certa medida, realizar um construtivismo a partir de traçados, invenções e criações de devires negros. Ou ainda, partir e partilhar, o que aqui eu denomino de forças afrodiáspóricas, afro-brasileiras, afrodescendentes, isto é, afroperspectivistas.

Sendo um tema amplo e complexo, que abranje diferentes vertentes, é relevante refletir sobre os descendentes africanos e indígenas: "fomos produzidos como desvio, seres vacilantes e aí inventamos a ginga, sapiência do *entre*, para lançar movimentos no vazio deixado". Segundo Rufino (2019, p. 12), construímos possibilidades de referências de tantos povos originários, diaspóricos e ancestrais para inverter "algumas posições, cruço algumas noções para fazer outros caminhos — essa é a potência da transformação assente nas encruzilhadas".

São tantas vozes a elevar suas falas e seus saberes que provocam também a necessidade de aprender a ouvir. Nesse movimento de ginga entre falar e ouvir, é essencial buscar outros modos de interculturalidade em casa e na escola, pelo outro e para a coletividade.

Analisando pela "afroperspectiva" (Nogueira, 2012) de significações de conceitos no contexto brasileiro, reconhece-se a importância de conceituar termos em cada texto científico que discuta etnia ou raça no país. Embora compreendamos "que as raças são, na realidade, construções sociais, políticas e culturais produzidas nas relações sociais e de poder ao longo do processo histórico" (Gomes, 2005, p. 49), nós

Aprendemos na cultura e na sociedade, a perceber as diferenças, a comparar, a classificar. Se as coisas ficassem só nesse plano, não teríamos tantos complicadores. O problema é que, nesse mesmo contexto não deixamos de cair na tentação de hierarquizar as classificações sociais, raciais, de gênero, entre outras. E isso, sim, é muito complicado! (Gomes, 2005, p. 49).

A afroperspectiva garante a diversidade epistêmica como subsídio para a educação, ao apontar como equivoco o fato de insistir em um ponto de vista único. Diante disso, é necessário ampliar os conceitos que circulam a sociedade, indo em direção a outras margens, como mostram Clemente e Morosini (2021, p. 96):

Avanços sobre interculturalidade na educação superior brasileira, precisam não somente incluir indivíduos de populações indígenas e afrodescendentes em instituições de educação superior, com ou sem seus saberes e práticas, mas implica principalmente em propor-se outras

possibilidades de produção de conhecimentos nas universidades modernas, em profícuo diálogo entre as várias epistemologias, sejam estas universalistas ou aborígenes.

As autoras enfatizam que a globalização afeta, em diferentes níveis, todas as sociedades. Assim, pensar o cidadão global, ou meios que possibilitem a cidadania global, exige que pensemos o bem viver e o desenvolvimento sustentável. Nesse debate, evidenciando a Educação Superior, tem-se a possibilidade de conectar diferentes conceitos, inclusive a internacionalização, conceito harmônico com a interculturalidade (Clemente; Morosini, 2021).

Em síntese, Morosini (I Seminário..., 2022) explica que, para muitos, a forma predominante de internacionalização é a mobilidade, muito restrita à pós-graduação e a um pequeno número de indivíduos. A autora ainda lembra que, especificamente na América Latina e no Caribe, a Educação Superior ainda é muito arraigada aos interesses de uma elite, com graves diferenciações no sistema educativo.

No relatório de internacionalização da América Latina e Caribe (ALC), são apresentados dados por país, bem como as iniciativas de sucesso e os desafios evidenciados. Gacel-Avila (2018, p. 272) sinaliza que:

Con respecto a otras regiones del mundo, ALC se encuentra en un peldaño inferior en cuando al desarrollo de la movilidad internacional [...] La región carece de una iniciativa que incluya toda la región [...] Apenas existen algunos programas gubernamentales que abarcan sólo algunos países, mucho menos a todas las IES y nunca a la totalidad de la región.

Além do foco na mobilidade, que alcança poucos, e da dificuldade da língua, que habitualmente infere-se no aprendizado "descolado" da cultura, é importante destacar que, mais do que a síntese, a internacionalização é um processo complexo "de integrar uma dimensão internacional, intercultural ou global" (Morosini; Dalla Corte, 2021, p. 152). As autoras Morosini e Dalla Corte (2021, p. 152) destacam ainda que:

A internacionalização da Educação Superior é caracterizada por ampla abrangência e am-

biguidade, sendo considerada um meio para atingir uma meta, que pode se explicitar na formação profissional e pessoal dos acadêmicos; na formação para a cidadania; na formação para o mercado; no desenvolvimento das instituições de Educação Superior; na capacidade científica de uma nação, região ou mundo; no desenvolvimento sustentável; na construção de áreas regionais de Educação Superior, entre outros fins.

Partindo das dificuldades da internacionalização, como as línguas ou a falta de letramento de outro idioma (sem falar na indiscutível vantagem de fluência em outro idioma, mas aqui ficaremos apenas no "conhecimento" sobre), conforme a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), letramento é mais do que ler e escrever; é tomar o sentido dentro do contexto, ou seja, inserir, para além de textos e conversas, sentidos de convivência sobre a outra cultura. É vital pensar no movimento de internacionalização com a interculturalidade. Como lembra Gacel-Avila (2018, p. 252), na Declaração Mundial sobre a Educação Superior para o século XXI, a internacionalização deve ser pensada para a sociedade, toda a sociedade, pois

[...] a internacionalización de la educación superior contribuye a generar un mayor entendimiento entre las culturas y las naciones, al mismo tiempo que pone las bases para lo que más hace falta en la globalización: la solidaridad humana.

Essa perspectiva tem como objetivo

Una cooperación internacional solidaria con énfasis en la cooperación horizontal, basada en el diálogo intercultural y respetuosa de la idiosincrasia e identidad de los países participantes, así como en el diseño de redes interuniversitarias y de espacios académicos ampliado (Gacel-Avila, 2018, p. 253).

Foi encontrada uma pesquisa entre duas instituições de ensino superior (uma no Reino Unido e outra no Brasil) que, através de um grupo focal, elegeu vinte atributos interculturais, os quais aumentariam a exposição a diversidades culturais (Almeida *et al.*, 2021), sendo eles: *Inquisitiveness, Interpersonal Engagement, Resilience.*

Na instituição do Reino Unido, houve adesão ao atributo "flexibilidade de interesse", porém, os conceitos de cada idioma e país, provavelmente,

possuem variações. Há de se considerar que, mesmo envolvendo algumas diferenciações de conceituação,

The three most chosen attributes complement each other and address different levels of "interculturality", that is, cognitive, intra and interpersonal aspects. Altogether, participant choices demonstrate that despite the distinct locations and institutions, focus group participants concur on some key characteristics to form interculturally and/or globally ready graduates (Almeida et al. 2021, p. 213).

O trabalho com tais competências possibilita pensar o contexto brasileiro como "um ambiente diverso culturalmente, o qual o intitula-se metaforicamente nesse artigo como um 'continente brasileiro', dada a vasta extensão territorial e diversidade cultural". Assim, a intercultural é o diálogo entre várias culturas, sejam elas nacionais ou internacionais. E as relações de poder exercidas (impostas, submetidas, exploradas ou mediadas) entre culturas geram a multiculturalidade. Nessa perspectiva, "entende-se que o Brasil já traz um arcabouço multicultural em suas regionalidades" (Clemente; Morosini, 2021, p. 92-94).

Identificando esses pontos, percebe-se que é possível transcender as dimensões da internacionalização e da interculturalidade entendendo essa transição como um processo complexo não linear e tampouco inflexível. Isso porque, ao se tratar de relações internacionais e interculturais, há a essencialidade de ações transitórias. Afinal, não é fácil sair da dimensão relacional, que "é o nível de interculturalidade que oculta os conflitos, as relações de poder, os aspectos da colonialidade" para outras. Isso exige, no mínimo, uma reflexão (Clemente; Morosini, 2021, p. 95), visto que o nível mais estruturado é a dimensão crítica, pois ela se faz pela

Construção e posicionamento como um projeto político, social, ético e epistêmico — de conhecimento e conhecimento —, que afirma a necessidade de mudar não apenas as relações, mas também as estruturas, condições e dispositivos de poder que mantêm desigualdade, inferiorização, racialização e discriminação.

Entre os polos das dimensões — a dimensão relacional, mais rasa, e a dimensão crítica, mais

estrutural —, vive-se em uma dimensão funcional de hierarquia de poder, na qual elege-se uma cultura dominante, aceitando pequenas diferenciações. Trata-se de "uma lógica que reconhece a diferença, sustentando sua produção e administração dentro da ordem nacional, neutralizando-a e esvaziando-a de seu significado efetivo, tornando-a funcional para esta ordem" (Clemente; Morosini, 2021, p. 95). No caso brasileiro, fica evidente a necessidade dos estudos sobre internacionalização com base na interculturalidade, uma vez que

Falar de interculturalidade e de competências interculturais exige que a sociedade latinoamericana e brasileira repensem sobre as molas que impulsionam o desenvolvimento dos atributos no contexto educacional positivamente, mas também as alavancas que movem esse sujeito de forma descendente, como por exemplo, problemas como o racismo e preconceito ainda tão fortes no contexto brasileiro e latino americano, sendo uma das formas de se analisar é discutindo a temática colonialidade (Clemente; Morosini, 2021, p. 93).

Retoma-se, então, o tema da colonialidade, refletindo sobre como a internacionalização, conceito-chave da disciplina Internacionalização na Educação Básica e Superior, ofertada pela PUCRS e acessível por meio do convênio com a Universidade Federal de Santa Maria (UFSM), necessita ser melhor compreendida e vivenciada na educação formal, não de modo exclusivo, mas imprescindível.

Antes de apresentar as competências e as dimensões da internacionalização que também podem ser aplicadas na interculturalidade, ressalta-se que esse olhar conceitual vem de um determinado lugar que dialoga com a dinâmica da ERER. Ao discutir esse lugar outro,

[...] em nível de Sul-Sul, considera-se o necessário enfrentamento a possíveis tentativas de neocolonialismo adotadas por meio do modelo assistencialista e de transferência de saberes entre o Norte Global e o Sul Global (Morosini; Dalla Corte, 2021, p. 75).

Ao considerar as demandas, deve-se perceber o sul da América Latina e Caribe. Morosini e Dalla Corte (2021) apontam que a universidade ainda

tem o desafio de estar em uma sociedade justa e igualitária, de modo que incentive a fortificação da capacidade científica tecnológica do local de constituir-se em iluminador é primordial e implica a consolidação das relações locais e a interação com o conhecimento dos países desenvolvidos.

Nesse vento epistemológico, destaca-se o conceito de decolonialidade, um processo que se inicia com os estudos subalternos, pós-colonialistas e culturais em universidades europeias. Então, um grupo de estudiosos da América Latina cria o grupo Modernidade/Colonialidade (M/C), que tem como propósito principal pensar a colonialidade, retomando conceitos sócio-históricos e ampliando-os para a realidade latino-americana (Oliveira; Lucini, 2021).

Embora "a atitude decolonial é o grito de espanto que ocorre individualmente, ou seja, é a atitude do próprio sujeito frente ao horror da colonialidade em busca de mudanças" (Oliveira; Lucini, 2021, p. 99), a decolonialidade não muda o mundo. Isso depende de cada um, como sujeito agente, que individualmente se transforma, possibilitando mudanças.

Com esse olhar ao sul e decolonial, podemos tratar das competências esperadas na interculturalidade, buscando atributos ou habilidades para operar com sucesso o conhecimento.

4 Abordagens de interculturalidade em casa evidenciadas na educação para as relações étnico-raciais

Fomos envolvidos numa globalização que se tornou acelerada com a tecnologia e cotidiana a partir do cataclisma pandêmico da covid-19. Bilhões de pessoas ficaram entre as possibilidades e impossibilidades diárias em diferentes áreas, como saúde, trabalho, relações sociais, afetivas e, óbvio, educação.

Tornaram-se evidentes as imensas desigualdades ampliadas durante esse período, porém, foi a educação (ensino, pesquisa, inovação, cooperação etc.) que forneceu as multiferramentas que construíram meios de "levar a vida". Nesse contexto, aprendemos geografia ao descobrir por onde o vírus se disseminava; biologia, zoologia

e nutrição na tentativa de combater a ameaça; e relações políticas internacionais, com as negociações sobre vacinas. Entre tantos aprendizados obrigatórios, viajamos o mundo por meio de plataformas como Meet e Zoom.

Ficamos interculturais e participamos da internacionalização, mesmo não sabendo disso. E esse não saber nos restringe à passividade no processo de qualificar nossa formação e profissão docente. Historicamente, a internacionalização foi resumida a mobilidade presencial e restrita a um número limitado de adultos universitários. Por isso a importância da disciplina, que propõe, entre seus objetivos, a discussão de perspectivas teórico-práticas da internacionalização na educação, como forma de acessar um número significativo de estudantes.

Muitos estudantes dificilmente considerariam fazer um intercâmbio, visto que, no imaginário brasileiro, ele é associado a algo elitizado, impossibilitando sequer que seja concebido como uma possibilidade de desenvolvimento do cidadão. As instituições de ensino superior, inclusive, contêm um setor especializado que mantém a centralização e o isolamento do tema internacionalização na educação. Ao pensar sobre a educação básica, poucos são os relatos sobre experiências internacionais e interculturais (seja no âmbito global ou regional).

A BNCC contempla, entre suas competências, alguns aspectos relacionados à cultura, globalização, tecnologia, cooperação, cidadania, entre outros. No entanto, a questão da internacionalização fica mais restrita ao ensino de língua estrangeira, embora nas entrelinhas, para um olhar mais atento, há diversas possibilidades no próprio currículo. Nesse sentido, propõe-se aqui a possibilidade de interculturalidade em casa, que pode servir como base e estímulo à internacionalização.

Woicolesco, Cassol-Silva e Morosini (2022) lembram o efeito negativo da covid-19 na internacionalização no contexto brasileiro, uma vez que muitos estudantes optaram por desistir ou enfrentaram o desconhecido isolados em outro país durante a pandemia. As autoras su-

gerem o uso de tecnologias como manutenção e ampliação da internacionalização. A pesquisa apontou que os eventos virtuais ofertados durante a pandemia não foram planejados de forma centralizada, mas pelas redes entre professores ou grupos de pesquisa.

Isso junta-se a uma internacionalização sustentável, sob um tripé do que é economicamente viável, ambientalmente responsável e socialmente justo. Esse modelo “oferece uma oportunidade para o desenvolvimento de habilidades de cooperação internacional e intercultural *on-line*” (Woicolesco; Cassol-Silva; Morosini, 2022, p. 235).

Apresenta-se, então, como modelo reflexivo de interculturalidade e ERER, o mapa mental. Seguindo com a conceitualização, destacam-se as diferenças entre os mapas comumente utilizados como ferramenta educativa: conceitual e mental. Embora os desenhos possam ser aproximados e ambos iniciem com um conceito-chave, está nas conexões a principal diferença, que será o foco deste texto.

O mapa conceitual, conforme Alcantara (2020), foi criado por Josef Novak na década de 1970, a partir dos estudos de Aprendizagem Significativa de Ausubel. O mapa conceitual tende a conter mais texto, podendo utilizar verbos ou frases completas que compreendam uma ideia. Ele tem um conceito-chave (inicial) que se conecta a outros, mas esses outros podem ter conexões que não se relacionam com o conceito-chave, levando a diferentes aprendizagens significativas que, inclusive, podem abandonar o conceito inicial. Na mesma obra, Alcantara (2020) também destaca que o mapa mental, criado por Tony Buzan, baseia-se na atividade cerebral, de

modo que palavras ou ideias podem aparecer “soltas”, por meio de setas, figuras ou expressões (interjeições, *emojis*, símbolos...) que transmitam as associações. Mas a diferença principal é que o conceito escolhido para iniciar a construção do mapa será sempre a chave, isto é, todas as conexões se relacionam, mesmo que indiretamente, ao conceito-chave.

Com o conceito definido — interculturalidade em casa —, foram analisadas as seis abordagens propostas por Morosini (I Seminário..., 2022): incluir assuntos relativos a perspectivas globais e interculturais; examinar como as práticas profissionais variam em outras culturas; abordar como o conhecimento pode ser construído de maneira diferente entre culturas; incluir tópicos sobre questões éticas na globalização; examinar conteúdo que aborda questões ambientais globais críticas; e comparar e contrastar descobertas de pesquisas internacionais e transculturais.

Sabemos da dificuldade de aplicar todas as abordagens em um ambiente educacional padronizado e, embora sejamos iniciantes nas teorias de internacionalização, devemos criar movimentos ativos de inclusão da temática em ambientes educativos. Dessa maneira, realmente buscaremos a formação integral do sujeito para a construção da cidadania global.

Apresentam-se, portanto, as abordagens interculturais que, mesmo não nominadas, são tratadas na ERER com o intuito de valorizar a cultura afro-brasileira para estimular a internacionalização *at home* — porque a internacionalização é pouco difundida, a cidadania global é necessária e a ERER, além de lei, é um direito.

Figura 1 – Mapa mental



Fonte: Elaborado pelas autoras, utilizando a ferramenta Canva (2023).

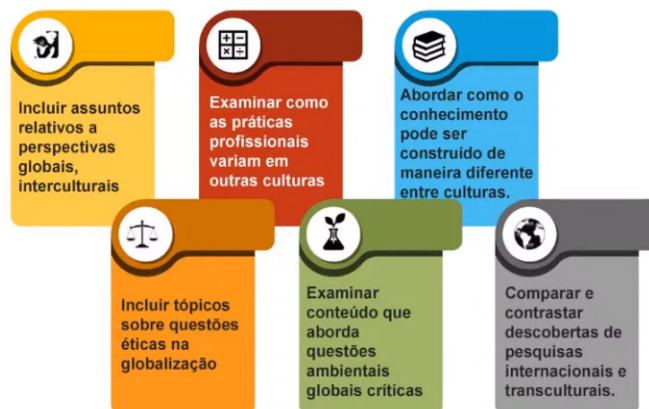
Os conceitos de afrorreferência e afroperspectiva, além dos estudos decoloniais, cercam o caminho da interculturalidade, agregando os preceitos da internacionalização, a qual é pouco considerada como possibilidade educativa fora da mobilidade, ocorrendo geralmente no ensino superior e destinada a poucos. No mapa mental apresentado (Figura 1), três fatores devem coexistir com as afrorreferências, que funcionam como fio condutor que abre o leque de possibilidades de estruturar outras propostas e temáticas, dentro desse rolê⁶ preto pedagógico pela interculturalidade em casa. Assim, busca-se apresentar abordagens interculturais que são tratadas na EREER,

com o intuito de valorizar a cultura afro-brasileira e estimular a internacionalização *at home* (IaH) com o uso da interculturalidade em casa.

A partir desse ponto, sopram ventos de possibilidades para uma Proposta de Abordagens Interculturais, com base nas seis ações que Morosini (I Seminário..., 2022) elenca sobre interculturalidade na internacionalização. As seis propostas foram apresentadas no I Seminário de Internacionalização do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Norte, PPGEd/UFRN, com o tema internacionalização e tecnologias: novas concepções e estratégias, como mostra a Figura 2 abaixo:

⁶ Rolê: apresentado na *Pedagogia das Encruzilhadas* (Rufino, 2019) como o não aceite da dicotomia entre ser e saber ocidentalizada.

Figura 2 – Proposta de abordagens interculturais



Fonte: Morosini, apresentado no I Seminário de Internacionalização do PPGEd/UFRN (I Seminário..., 2022).

Dessa forma, ao planejar uma ação de ERER, propõe-se a pensar a utilização de pelo menos uma das abordagens e provavelmente combiná-las, conforme as possibilidades. Vale pontuar que a ação não necessariamente deve ter o tema étnico-racial, afinal, a ERER envolve metodologias e didáticas afrorreferenciadas.

Isso possibilita um movimento de mudança, mesmo que não linear, um deslocamento em direção a olhar mais equitativo. É preciso entender a interculturalidade como parte do processo educativo para inserir nos espaços uma proposta emancipatória. Trata-se de apropriar-se de conteúdos considerados isolados ou elitizados, como a internacionalização, ampliando as possibilidades de uso com ferramentas outras, não padronizadas.

Em todos os níveis de ensino, as possibilidades interculturais afrorreferenciadas são apresentadas sem pensar nelas como complemento aos processos de internacionalização. Além da troca e do diálogo interno de um Brasil multicultural, as significações de palavras já levam a um histórico de diferentes países. Basta pensar no tronco linguístico banto, que, no Brasil, se concentra na língua iorubá, mas alcança inclusive países asiáticos. Ao escolher outras áreas, como a música brasileira, a culinária, a botânica, os provérbios,

os costumes etc., tem-se um emaranhado de sistemas estrangeiros com que se convive no cotidiano. Sabe-se, porém, que demonstrar teoricamente é apenas o início do processo de conhecer o mundo. Nesse caso, uma forma de pertencer a uma rede de conhecimento pode ser através de instituições de ensino superior que detêm uma *expertise* na internacionalização.

O contato com pessoas de outros países amplia a qualificação da interculturalidade em casa. Utilizando a música como tema-chave: ao ouvir a percussão de determinada música brasileira em língua portuguesa (samba, pagode, *funk*, *rap*), pode-se estabelecer proximidades com tipos de instrumentos, como tambores, por exemplo, de diferentes regiões da África.

Lazzary (2017, p. 12) destaca que, como no exemplo do uso dos tambores,

[...] a partir desse conhecimento, os alunos, independentemente da sua cor de pele, poderão identificar a nossa proximidade com grupos africanos e se reconhecerem como seres ligados ao compartilhamento de suas culturas.

Essa aproximação pode ser ampliada com visualizações de artistas africanos, já que, atualmente, por meio da tecnologia, é possível participar de eventos em diversos lugares do mundo.

Outro ponto importante na internacionalização

em casa aforreferenciada é o uso da língua portuguesa como mediadora para adentrar países que também foram colonizados por Portugal, reconhecendo que, dentre tantas diferenças, temos os problemas da colonização e a língua como fatores comuns, apesar do oceano que nos separa. Na problematização da colonização, as diferenças podem servir de aporte para a aproximação entre os países latinos, especialmente os sul-americanos. A Colômbia, por exemplo, apresenta a maior proporção de afrodescendentes, enquanto Argentina e Uruguai possuem um histórico de invisibilização da população negra, o que deu origem a pequenos, mas potentes, grupos de negritude nesses dois países, como o Comité para la Eliminación de todas las formas de Discriminación Racial, no Uruguai, e a UNIAFRO, ligada à Universidad Nacional de San Martín (UNSAM), na Argentina.

5 Finalizar (ou reiniciar)

Mais do que discorrer sobre a interculturalidade em casa em diálogo com a IaH, com base na educação para as relações étnico-raciais, este texto aborda também o uso de tecnologias na educação e o repensar da formação docente. Trata-se de tecnologias que possibilitam aulas remotas, a interação com sujeitos de diferentes lugares, a tradução (simultânea ou assíncrona) falada, escrita ou gestual, os recursos para elaboração e apresentação de conteúdos, bem como para a busca de materiais e capacitações.

Motivos não faltam para repensar a formação docente constante, especialmente quando utilizamos tecnologia, realizamos processos interculturais e de internacionalização, e deixamos, por vezes, de reconhecê-los como tais por desconhecimento. Isso também ocorre quando evitamos utilizar essa denominação, uma vez que não fomos/somos preparados na formação docente para encontrar esses temas no contexto da educação brasileira.

Esses elementos não devem ser isolados como disciplina, mas, assim como a EREER, devem estar imbricados em nosso pensamento ao planejar as ações que estabeleçam essas relações inter-

disciplinares dentro e fora da instituição. É uma construção estruturada no processo, não no fim, pois, como profissionais e cidadãos globais, multiculturais, a flexibilidade é a palavra que nos move para novos recomeços.

Referências

ALCANTARA, E. F. S. de. Mapa conceitual e mapa mental. Simpósio de Práticas Pedagógicas do UGB, n. 8, mar. 2020. Disponível em: <http://revista.ugb.edu.br/ojs302/index.php/simposio/article/view/2106>. Acesso em: 1 out. 2022.

ALMEIDA J.; ROBSON, S.; MOROSINI, M.; BARANZELI, C. Understanding internationalization at home: perspectives from the Global North and South. *European Educational Research Journal*, v. 18, n. 2, p. 200–217, 2018. Disponível em: <https://journals.sagepub.com/doi/10.1177/1474904118807537>. Acesso em: 26 jun. 2022.

BÂ, Amadou Hampaté. A tradição viva. In: KI-ZERBO, Joseph (ed.). *História geral da África, I: Metodologia de pré-história da África*. 2 ed. Brasília, DF: UNESCO, 2010. p. 167–212. Disponível em: https://pronacampo.mec.gov.br/images/pdf/hga_I_metodologia_e_prehistoria_da_africa.pdf. Acesso em: 22 set. 2022.

BALL, S. J. Diretrizes políticas globais e relações políticas locais em educação. *Currículo sem Fronteiras*, v. 1, n. 2, p. 99–116, jul./dez. 2001. Disponível em: <https://gestaoeducacaoespecial.ufes.br/sites/gestaoeducacaoespecial.ufes.br/files/field/anexo/ball.pdf>. Acesso em: 10 ago. 2023.

BRASIL. Lei n. 10.639, de 9 jan. 2003. Altera a Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996, para incluir no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática "História e Cultura Afro-Brasileira", e dá outras providências. *Diário Oficial da União*: seção 1, Brasília, DF, 10 jan. 2003. Disponível em: https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/2003/lei-10639-9-janeiro-2003-493157-norma-pl.html?utm_source=chatgpt.com. Acesso em: 19 nov. 2025.

BRASIL. Lei n. 11.645, de 10 de março de 2008. Altera a Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996, modificada pela Lei n. 10.639, de 9 de janeiro de 2003, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática "História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena". *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, 10 mar. 2008. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/11645.htm. Acesso em: 19 nov. 2025.

BRASIL. Plano nacional de implementação das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana. Brasília, DF: MEC/SECADI, 2013.

CLEMENTE, F. A. S.; MOROSINI, M. C. IAH: Internacionalização e/ou interculturalidade at home? Linguagens, Educação e Sociedade, Teresina, n. 47, p. 83-108, 2021. DOI: 10.26694/les.v0i47.10193. Disponível em: <https://periodicos.ufpi.br/index.php/lingedusoc/article/view/1028>. Acesso em: 1 out. 2022.

COSTA, J. B.; TORRES, N. M.; GROSGOQUEL, R. (org.). Decolonialidade e pensamento afrodiaspórico. Belo Horizonte: Autêntica, 2020.

GACEL-AVILA, J. La educación superior, internacionalización e integración en América Latina y el Caribe: balance regional y prospectiva. In: UNESCO International Institute for Higher Education in Latin America and the Caribbean; Universidad Nacional de Córdoba (org.). Regional Conference on Higher Education. Córdoba: Universidad Ute, 2018. p. 251-275. Disponível em: <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000372633>. Acesso em: 6 set. 2022.

GOMES, N. L. Alguns termos e conceitos presentes no debate sobre relações raciais no Brasil: uma breve discussão. In: Educação anti-racista: caminhos abertos pela Lei n. 10.639. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2005. p. 39-62. Disponível em: http://pronacampo.mec.gov.br/images/pdf/bib_volume2_educacao_anti_racista_caminhos_abertos_pela_lei_federal_10639_2003.pdf. Acesso em: 12 set. 2018.

I SEMINÁRIO DE INTERNACIONALIZAÇÃO DO PPGEd/UFRN. [S. l.: s. n.], 2022. 1 vídeo. 2h36min21s. Publicado pelo canal PPGED - UFRN. Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=D62h_n8zYek. Acesso em: 7 out. 2022.

JAGUN, M. A sala de aula não cabe no mundo: compreendendo anagogia educacional e suas metodologias singulares. Rio de Janeiro: Litteris, 2021.

JEUNE AFRIQUE. Tigritude contre négritude. 27 nov. 2007. Disponível em: <https://www.jeunefrique.com/68827/archives-thematique/tigritude-contre-n-gritude/>. Acesso em: 2 out. 2019.

LAZZARY, J. C. X. Tambores: das raízes africanas à musicalidade no Brasil. Trabalho de Conclusão de Curso (Especialização em História da África) - Universidade Federal de Juiz de Fora, Juiz de Fora, 2017. Disponível em: <https://repositorio.ufjf.br/jspui/handle/ufjf/5720>. Acesso em: 3 out. 2022.

LIMA, T. C. S.; MIOTO, R. C. T. Procedimentos metodológicos na construção do conhecimento científico: a pesquisa bibliográfica. Revista Katálisis, Florianópolis, v. 10, n. esp., p. 37-45, 2007. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/s1414-49802007000300004>. Acesso em: 2 out. 2022.

LOPRETO, G. Hablas en el aula. La diversidad lingüística en la institución escolar. Ciudad Autónoma de Buenos Aires: Dunken, 2019.

MOROSINI, M. Internacionalização da educação superior no Brasil e desafios no contexto do sul global. Revista Educación Superior y Sociedad, [s. l.], v. 33, n. 1, p. 361-383, maio 2021. Disponível em: <https://www.iesalc.unesco.org/ess/index.php/ess3/article/view/v33i1-13>. Acesso em: 2 set. 2022.

MOROSINI, M.; DALLA CORTE, M. G. Internacionalização da educação superior. In: MOROSINI, M. (org.). Enciclopédia Brasileira de Educação Superior - EBES (Volume 1). Porto Alegre: Ed. PUCRS, 2022. p. 83-106.

NOGUERA, R. Denegrindo a educação: um ensaio filosófico para uma pedagogia da pluriversalidade. Revista Sul-Americana de Filosofia e Educação, [s. l.], n. 18, p. 62-73, 2012. DOI: 10.26512/resafe.v0i18.4523. Disponível em: <https://periodicos.unb.br/index.php/resafe/article/view/4523>. Acesso em: 1 out. 2023.

NOGUERA, R. Denegrindo a filosofia: o pensamento como coreografia de conceitos afroperspectivistas. Griot: Revista de Filosofia, Cruz das Almas, v. 4, n. 2, p. 1-19, 2011. DOI: 10.31977/grirfi.v4i2.500. Disponível em: <https://www3.ufrb.edu.br/seer/index.php/griot/article/view/500>. Acesso em: 1 out. 2023.

OLIVEIRA, E. S.; LUCINI, M. O pensamento decolonial: conceitos para pensar uma prática de pesquisa de resistência. Boletim Historiar, São Cristóvão, v. 8, n. 1, p. 97-115, 2021. Disponível em: <https://periodicos.ufs.br/historiar/article/view/15456>. Acesso em: 1 out. 2023.

QUIJANO, A. Colonialidade do poder, eurocentrismo e América Latina. In: LANDER, E. (coord.). La Colonialidad del Saber: eurocentrismo y ciencias sociales, perspectivas latino-americanas. Buenos Aires: CLACSO, 2005. p. 107-130.

QUINTERO, P.; FIGUEIRA, P.; ELIZALDE, P. C. Uma breve história dos estudos coloniais. São Paulo: MASP, 2019. Disponível em: <https://assets.masp.org.br/uploads/temp/temp-QE1LhobgtE4MbKZhc8Jv.pdf>. Acesso em: 2 dez. 2021.

RUFINO, L. Pedagogia das Encruzilhadas. São Paulo: Mórula Editorial, 2019.

SILVA, P. B. G. Aprendizagem e ensino das africanidades brasileiras. In: MUNANGA, K. (org.). Superando o racismo na escola. Brasília, 2005. p. 155-172. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/secad/arquivos/pdf/racismo_escola.pdf. Acesso em: 10 dez. 2019.

WOICOLESCO, V. G.; CASSOL-SILVA, C. C.; MOROSINI, M. Internationalization at home and virtual: a sustainable model for Brazilian higher education. Revista de Estudos em Educação Internacional, [s. l.], v. 26, n. 2, p. 222-239, maio de 2022. Disponível em: <https://doi.org/10.1177/10283153221076898>. Acesso em: 3 set. 2022.

WOODSON, C. G. A (des)educação do negro. Trad. Naia Veneranda. São Paulo: Edipro, 2021.

Izabel Espindola Barbosa

Doutoranda em Educação pela Universidade Federal de Santa Maria (PPGE/UFSM). Auxiliar de biblioteca do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Farroupilha (IFFAR), campus São Borja.

Eliane Quincozes Porto

Doutoranda em Ensino de Ciência e Matemática pela Universidade Franciscana (PPGECIMAT UFN). Docente de Atendimento Educacional Especializado do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Farroupilha (IFFAR), campus Julio de Castilhos.

Valeska Maria Fortes de Oliveira

Professora pós-doutora titular do Departamento de Fundamentos da Educação da Universidade Federal de Santa Maria. Orientadora no Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE/ UFSM). Fundadora (1993) e coordenadora do Grupo de Estudos em Educação e Imaginário Social (GEPEIS).

Endereço para correspondência

Izabel Espindola Barbosa

Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Farroupilha

Biblioteca Apparicio Silva Rillo, Campus São Borja

Rua Otaviano Castilho Mendes, n. 355

Paraboi 97670-000

São Borja, RS, Brasil

Eliane Quincozes Porto

Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Farroupilha

Campus Júlio de Castilhos

RS 527, Estrada de acesso secundário para Tupanciretã

Interior, 98130-000

Farroupilha, RS, Brasil

Valeska Maria Fortes de Oliveira

Universidade Federal de Santa Maria

Centro de Educação

GEPEIS, Sala 3341

Av. Roraima, n. 1000, Prédio 16

Camobi, 97105-900

Santa Maria, RS, Brasil

Os textos deste artigo foram revisados pela Texto Certo Assessoria Linguística e submetidos para validação dos autores antes da publicação.