

O direito à educação nas Constituições do Equador (2008) e da Bolívia (2009): uma leitura comparativa culturalista a partir do pensamento descolonial e do novo constitucionalismo latino-americano

El derecho a la educación en las Constituciones de Ecuador (2008) y de Bolivia (2009): una lectura comparada culturalista a partir del pensamiento decolonial del nuevo constitucionalismo latinoamericano

Laerte Radtke Karnopp

 <https://orcid.org/0000-0002-0839-4708>

Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Sul-rio-grandense. Brasil

Correo electrónico: laerterk@gmail.com

Resumo: O objetivo do artigo é demonstrar a presença de uma concepção libertadora de educação como pressuposto pré-normativo do direito à educação nas constituições de Equador e Bolívia, países do terceiro ciclo do novo constitucionalismo latino-americano, justificada a partir desse movimento constitucional e do pensamento descolonial como elementos contextuais. Para isso, utiliza-se uma metodologia culturalista de direito comparado na análise das duas constituições. A originalidade e o valor do estudo estão, principalmente, no fato de que, apesar de haver numerosas publicações que relacionam o pensamento descolonial e o novo constitucionalismo latino-americano, não se identificam pesquisas que abordam direitos em espécie, notadamente o direito à educação. As principais conclusões resumem-se à presença da interculturalidade nas constituições examinadas, na instrumentalização do direito à educação para a promoção dos demais direitos humanos e no resgate e na promoção de saberes tradicionais para a realização do *buen vivir* e do *vivir bien*.

Palavras-chave: direito à educação; educação libertadora; pensamento descolonial; novo constitucionalismo latino-americano.

Resumen: El objetivo del artículo es demostrar la presencia de una concepción liberadora de la educación como presupuesto prenormativo del derecho a la educación en las constituciones de Ecuador y Bolivia, países del tercer ciclo del nuevo constitucionalismo latinoamericano, justificada a partir de este movimiento constitucional y del pensamiento decolonial como elementos contextuales. Para ello, se emplea una metodología culturalista de derecho comparado en el análisis de ambas constituciones. La originalidad y el valor del estudio radican, principalmente, en el hecho de que, aunque existen numerosas publicaciones que relacionan el pensamiento decolonial y el nuevo constitucionalismo latinoamericano, no se identifican investigaciones que aborden derechos específicos, en particular el derecho a la educación. Las principales conclu-

siones se resumen en la presencia de la interculturalidad en las constituciones examinadas, en la instrumentalización del derecho a la educación para la promoción de los demás derechos humanos y en la recuperación y promoción de saberes tradicionales para la realización del *buen vivir* y del *vivir bien*.

Palabras clave: derecho a la educación; educación liberadora; pensamiento decolonial; nuevo constitucionalismo latinoamericano.

Abstract: The aim of this article is to demonstrate the presence of a liberating conception of education as a pre-normative foundation of the right to education in the constitutions of Ecuador and Bolivia, countries of the third cycle of the new Latin American constitutionalism. This approach is justified through both this constitutional movement and decolonial thought as contextual elements. To this end, a culturalist methodology of comparative law is applied in the analysis of the two constitutions. The originality and value of the study lie primarily in the fact that, although numerous publications have addressed the relationship between decolonial thought and the new Latin American constitutionalism, no research has specifically examined concrete rights, particularly the right to education. The main conclusions highlight the presence of interculturality in the constitutions under review, the instrumentalization of the right to education for the promotion of other human rights, and the recovery and promotion of traditional knowledge for the realization of *buen vivir* and *vivir bien*.

Keywords: right to education; liberating education; decolonial thought; new Latin American constitutionalism.

I. Introdução

O presente artigo consiste em um estudo comparativo do direito à educação nas constituições do Equador (2008) e da Bolívia (2009), representantes do terceiro ciclo —o do pluralismo constitucional— do movimento constitucional denominado novo constitucionalismo latino-americano (Yrigoyen Fajardo, 2011, p.149), também permeado pelo pensamento decolonial como fundamento teórico-filosófico. Trata-se de um movimento que se diferencia significativamente do constitucionalismo de base tradicional, notadamente em matéria de direitos humanos.

Nesse sentido, a análise toma dois elementos contextuais como ponto de partida: o histórico de colonialismo, comum à América Latina, que promoveu efeitos duradouros —a colonialidade— não só nos dois países e no continente, mas no restante do globo; e o novo constitucionalismo latino-americano, como movimento jurídico-político insurgente, que tenta a re-fundação do Estado a partir de uma perspectiva de resgate e valorização

das cosmovisões locais. A partir desses elementos contextuais, os quais serão abordados a seguir, investiga-se como uma concepção libertadora de educação estabelece as bases pré-normativas do direito à educação nos textos constitucionais examinados, mas também de que forma essa mesma concepção poderá funcionar como princípio ordenador de uma perspectiva de direitos humanos própria desse ciclo do novo constitucionalismo latino-americano, o que constitui o problema de pesquisa.

A concepção libertadora de educação, na terceira fase do novo constitucionalismo latino-americano, a julgar pelas constituições que serão objeto de estudo, orienta o direito à educação nesses ordenamentos e, em certa medida, também influencia no conjunto dos demais direitos humanos/fundamentais. Walsh (2008, p.145) afirma que a ciência e o conhecimento não são, usualmente, assuntos de que as constituições se ocupam, mas que são temas tratados pelas políticas educativas, “[...] que perpetuam a ideia de que o conhecimento é singular, que se baseia em uma racionalidade única e que tem gênero e cor: é masculino e é branco” (tradução livre). Isso remete ao entrelaçamento existente entre a colonialidade do ser e do saber, à medida que reproduz a compreensão ocidental de superioridade de um pequeno segmento da humanidade e, por consequência, relega a um plano inferior não só o ser mas também os conhecimentos e saberes daqueles excluídos desse pequeno grupo.

Diante disso, a hipótese a ser sustentada é a de que, na construção discursiva do direito à educação em ambos os países, a concepção libertadora de educação se faz presente em três aspectos: (1) no diálogo intercultural, como superação de uma concepção hegemônica e eurocêntrica de saber, para o resgate e valorização dos conhecimentos locais; (2) na transversalidade e na instrumentalização do direito à educação na realização dos demais direitos; e (3) a permeabilidade do direito à educação pelas cosmovisões locais — *buen vivir*, no Equador, e *vivir bien*, na Bolívia — e o reconhecimento de saberes tradicionais.

Para o desenvolvimento da pesquisa, é necessário considerar que o tema do método em direito (constitucional) comparado ocupa posição central nos debates dessa disciplina. De acordo com Teixeira (2020), o método não se separa do objeto de estudo, de modo que uma precisa delimitação deste deve preceder a escolha da metodologia e dos procedimentos adequados

a cada investigação. A tensão entre universalistas, defensores de elementos comuns entre sistemas jurídicos, e particularistas ou culturalistas, que sustentam a singularidade e as peculiaridades de determinado sistema, está no centro do problema da nebulosa matriz epistemológica e metodológica do direito constitucional comparado (Hirschl, 2019, pp.254-255).

Do lado da corrente universalista, as normas jurídicas, de acordo com esse entendimento, não refletem as condições de vida de dada sociedade uma vez que o contexto político, social e cultural do país em que são vigentes não apresenta relevância. O direito, para essa concepção, é somente regras vazias e não conectadas em qualquer forma significativa (Legrand, 2014, p.16), razão pela qual não importa o contexto de onde provém e para onde é deslocado. Por outro lado, a corrente particularista ou culturalista assume o direito como construção cultural e linguística, razão pela qual suas normas possuem estreita relação com a história, a cultura e as aspirações da comunidade onde estão inseridas. Por essa razão, as normas jurídicas de uma comunidade expressam suas formas particulares de compreender a realidade, assim como sua experiência histórica, de modo que o papel do comparatista é apreender a compreensão da profunda estrutura contextual de determinada cultura jurídica e como ela é registrada nesse contexto específico (Hirschl, 2019, p. 256).

Este estudo será conduzido pela metodologia culturalista de leitura do direito estrangeiro, tal como a concebe Pierre Legrand (2018), que se opõe à corrente que se restringe a uma leitura positivista com atenção somente às regras do direito nacional vigente e às interpretações locais, para se associar a uma concepção hermenêutica consubstanciada na pré-compreensão do leitor. A proposta insurgente de Legrand se funda em quatro ideias-mestras sintetizadas por Hachem (2018) no prefácio da obra desse autor: (1) uma perspectiva culturalista e interdisciplinar como alternativa à visão positivista do direito; (2) substituição do paradigma da autoridade pelo de alteridade, o que implica julgar o direito do outro não a partir da autoridade de seu próprio direito, senão por uma ética fundada no reconhecimento e no respeito; (3) uma análise das jurisculturas que valorize a singularidade (plural) de cada direito, com destaque às suas diferenças, decorrentes da cultura jurídica e do ambiente, em substituição a um projeto de similaridade; e (4) uma concepção interpretativa hermenêutica que assuma a crítica à objetividade da leitura

do direito estrangeiro e que reconheça as pré-compreensões do intérprete como sujeito inserido em sua própria realidade cultural e que lê o outro direito a partir dela.

A metodologia culturalista, porque fundada na pré-compreensão do leitor estrangeiro, rejeita a neutralidade axiológica própria da matriz ortodoxo-positivista, que tem na pessoa do intérprete um “corpo estranho”, cuja subjetividade deve manter-se afastada de sua ciência, bem como quaisquer traços que revelem a cultura e a tradição daquele meio em que o texto legal foi produzido/aplicado e, ainda, do meio no qual se situa o sujeito intérprete (Karnopp & Sigales-Gonçalves, 2023, p.44). Portanto, o jurista leitor do direito estrangeiro carrega consigo seus pré-conceitos, no sentido histórico do termo, que influenciam seu trabalho por ser um sujeito situado, o que lhe obriga, segundo Legrand, a um estudo que não seja puramente objetivo: “Essa é a problemática da identidade, à qual já me referi. Esqueçamos, portanto, a objetividade. Eu diria ainda mais: esqueçamos com tranquilidade a objetividade” (Legrand, 2018, pp.36-37). O caminho metodológico a ser traçado, então, pressupõe uma abordagem interpretativa que leva em consideração a natureza situada do intérprete e, também, do texto interpretado.

Para cumprir esse propósito, o artigo será dividido em duas seções. A primeira examinará as bases conceituais da análise a ser desenvolvida, as quais estabelecem o contexto em que o objeto de estudo se insere, iniciando pelo pensamento descolonial e, posteriormente, estabelecendo aproximações com o novo constitucionalismo latino-americano. Na sequência, serão analisadas as constituições do Equador e da Bolívia, nessa ordem, para avaliar a presença e a manifestação da concepção libertadora de educação como elemento pré-normativo.

II. Bases conceituais para uma análise culturalista do direito à educação

1. *O pensamento descolonial*

Sob a perspectiva universalista da história, entendida como um processo linear de desenvolvimento dos acontecimentos orientado pela racionalidade

moderna europeia,¹ a constituição de uma imagem global do mundo teve início com a expansão europeia para o chamado Novo Mundo,² a partir de 1492, marco simbólico do início da modernidade histórica. As consequências desse encontro são narradas de modos diversos, sendo a compreensão da colonização condicionada à perspectiva historiográfica adotada. À luz do pensamento descolonial (Dussel, 2000; Quijano, 2010), estabeleceu-se uma articulação indissociável entre modernidade e colonialidade, sendo esta última a face encoberta da primeira. Nessa perspectiva, a modernidade não deve ser concebida como um processo exclusivamente europeu de emancipação racional, mas como um fenômeno global, constituído por meio da relação dialética com o não-europeu, que, situado na periferia, é interpelado e definido a partir do centro autorreferido europeu. Assim, a modernidade emerge do confronto com a alteridade, a qual é submetida, dominada e epistemologicamente silenciada, permitindo à Europa definir-se como um “ego” descobridor, conquistador e colonizador da alteridade constitutiva da própria modernidade (Dussel, 1993, p. 8).

O colonialismo, nesse sentido, produziu as condições para a constituição da colonialidade, que permanece como estrutura de dominação mesmo após o fim formal dos regimes coloniais. Embora os conceitos de colonialismo e colonialidade estejam estreitamente relacionados, não são equivalentes. O colonialismo refere-se a uma forma de dominação política, econômica e territorial direta, caracterizada pela imposição de uma jurisdição externa sobre outra, sem necessariamente implicar relações racistas de poder (Quijano, 2010). A colonialidade, por sua vez, constitui um padrão de poder que se reproduz através da articulação entre trabalho, saber, autoridade e subjetividade, sustentado pelo capitalismo global e pela ideologia da raça.

¹ Para Dussel (1993), o eurocentrismo e a falácia desenvolvimentista encontram-se associados e correspondem a uma posição ontológica que sustenta o desenvolvimento linear de toda cultura e tem uma direção no espaço, que vai do oriente para o ocidente, de modo que nasce na Ásia e tem na Europa o maior estágio de aperfeiçoamento. Daí o eurocentrismo, que posiciona a Europa ao centro da história mundial, que, juntamente com Ásia e África, embora desqualificadas, constituem a totalidade. América, nessa perspectiva, está descartada e fora da história.

² Desde já, ressalva-se o caráter eurocêntrico dessa expressão, que considera novo o mundo das Américas em relação ao Velho Mundo já conhecido pela ocidentalidade: Europa, Ásia e África.

A colonialidade, portanto, implica a imposição de uma intersubjetividade global fundada na subalternização dos saberes e culturas dos grupos colonizados, estabelecendo o eurocentrismo como forma hegemônica e pretensamente universal de conhecimento (Escobar, 2003). Nesse contexto, Mignolo (2007) propõe uma releitura da constituição da ideia de América Latina desde a perspectiva da colonialidade, denunciando a geopolítica do conhecimento que sustenta os discursos da modernidade. Esse exercício crítico exige o deslocamento do ponto de enunciação, revelando as opacidades e os silêncios da narrativa dominante, segundo a qual não teria ocorrido um “descobrimento” da América, mas sim sua “invenção” como extensão do projeto imperial europeu. Desse modo, o Novo Mundo e a América seriam construções europeias-cristãs, formuladas pelas monarquias ibéricas e posteriormente reiteradas pelos Estados nacionais atlânticos (Mignolo, 2008).

A concepção da América como invenção articula-se diretamente às dimensões da colonialidade do ser e do saber. Ambas operam na imposição do pensamento eurocêntrico sobre as formas de existência e conhecimento das sociedades colonizadas. Maldonado-Torres (2007) argumenta que essas dimensões se fundem na construção do *ego cogito* moderno: a máxima cartesiana “penso, logo existo” é apropriada em sua forma negativa e colonial – aquele que não pensa segundo a lógica ocidental não é reconhecido como sujeito, e, por isso, pode ser dominado, escravizado ou silenciado. Tal estrutura epistêmica converte-se em um instrumento de negação ontológica dos sujeitos racializados, por meio da desqualificação sistemática de seus saberes e modos de vida. Castro-Gómez (2005), por sua vez, aprofunda essa crítica ao afirmar que a invenção do outro vai além do encobrimento de identidades preexistentes, como propõe Dussel (1993), constituindo uma violência epistemológica e ontológica mais profunda.

O pensamento descolonial, em sua vertente propositiva, parte do reconhecimento da parcialidade da geopolítica do conhecimento para afirmar a possibilidade de descolonizar os paradigmas hegemônicos do saber e do ser. Isso requer uma postura epistêmica insurgente, uma desobediência epistêmica, que parta do local dos subalternizados e reivindique a validade de saberes localizados e historicamente marginalizados. Mignolo (2014) argumenta que esse movimento de descolonização demanda uma nova gramática da descolonialidade, construída a partir da conscientização das subjetividades su-

balternizadas sobre as estruturas coloniais que operam sobre suas existências e seus saberes. Tal processo segue uma dinâmica ascendente, da sociedade civil e dos movimentos contra-hegemônicos rumo à contestação das estruturas imperiais de controle.

Nesse sentido, o pensamento fronteiro (*border thinking*) emerge como método fundamental para articular a pluriversalidade dos saberes e o projeto de superação da lógica imperial, da retórica da modernidade e da racionalidade colonial (Mignolo, 2014). Trata-se da construção de uma nova racionalidade comum a partir de experiências históricas localizadas, capaz de sustentar projetos como o da transmodernidade (Dussel, 2001), orientados à descolonização, ao desprendimento e à substituição da lógica eurocêntrica pelo horizonte da pluriversalidade como projeto universal alternativo.

À medida que a colonialidade se aprofunda nas esferas do ser e do saber, torna-se imperativo avançar no processo de desprendimento epistêmico, promovendo a universalização da pluriversalidade. Nesse sentido, Mignolo (2007) observa que as lutas mais radicais serão travadas no campo do saber e da razão, exigindo não apenas a reconfiguração de seu conteúdo, mas sobretudo da estrutura lógica que sustenta o sistema vigente. Nesse horizonte, vem-se consolidando também uma proposta de descolonização dos direitos humanos (Bragato, 2014), tradicionalmente ancorados em uma noção abstrata de dignidade e de sujeito universal, que desconsidera as múltiplas determinações históricas e culturais dos sujeitos concretos. A superação desse modelo demanda a ruptura com a narrativa eurocêntrica dos direitos humanos, asentada nas lutas políticas europeias e na concepção de um sujeito racional.³

Em síntese, existe uma luta para superar a subalternização histórica de uma América inventada pelos processos de colonização europeia, que instauraram a colonialidade que se desdobra em distintas dimensões – do poder, do ser e do saber – a qual se traduz na tentativa de libertação nos distintos campos da experiência humana. No campo político-jurídico, o novo constitucionalismo latino-americano parece se apresentar como um movimento que toma para si a tarefa de refundar o Estado sobre novas bases mais adequadas à experiência histórica do continente.

³ Para maior aprofundamento, ver Bragato (2023).

2. O novo constitucionalismo latino-americano

A coincidência entre os conceitos de Estado e nação, que qualifica a nacionalidade como vínculo jurídico que une determinadas populações a um Estado e que, historicamente, constitui pressuposto de movimentos constitucionais, requer reavaliação no contexto do novo constitucionalismo latino-americano. Esse movimento, conforme Viciano Pastor e Martínez Dalmau (2010), caracteriza-se como um *constitucionalismo sin padres*, substituindo o antigo constitucionalismo nominalista até então presente na América Latina por outro transformador e real, de maior originalidade e a serviço dos povos.

De fato, o processo de formação dos Estados na América Latina, conduzido pelas elites *criollas*, não buscou a “nacionalização” das populações. Segundo Quijano (2005), a nacionalização reivindica uma certa homogeneização da sociedade, que pode ser alcançada por meio de sua democratização, a qual exige a superação da colonialidade e da racialização mediante a participação de todas as classes e etnias na organização social e política; no entanto, o colonialismo interno engendrado por essas elites durante o processo de independência teria obstaculizado a consolidação de Estados-nação nesses moldes. Já para Castro-Gómez (2005), na modernidade, o Estado é a instância central de onde partem os mecanismos de controle sobre o mundo natural e social, em um processo de organização racional da vida humana e como síntese de todos os interesses encontrados na sociedade. No contexto do Estado, a formação do cidadão só seria possível dentro do espaço de legalidade conferido pela constituição, cuja função jurídico-política é, precisamente, a de “inventar a cidadania”, isto é, “criar um campo de identidades homogêneas que tornem viável o projeto moderno da governamentalidade” (Castro-Gómez, 2005, p. 89).

Diante dessas considerações, impõe-se a seguinte indagação: visto que se dá no âmbito do Estado, como o novo constitucionalismo pode atender as reivindicações teóricas e práticas do desprendimento reivindicado pelo pensamento descolonial em relação à lógica da modernidade/colonialidade? O novo constitucionalismo latino-americano apresenta características que podem associá-lo aos estudos descoloniais, pois confere reconhecimento à cosmovisão indígena e assume um novo projeto de sociedade que inclui indivíduos e grupos historicamente marginalizados e excluídos, como indi-

genas, mulheres e camponeses (Bragato & Castilho, 2014). Esse movimento, portanto, rompe com a tradição constitucional latino-americana, ancorada nas cartas políticas burguesas e nos princípios iluministas das declarações de direitos e, ainda, da nova modernidade capitalista e de livre mercado, orientada pela tolerância e pelo perfil liberal-individualista (Wolkmer, 2010).

Sua evolução deu-se em três ciclos: (1) o *constitucionalismo multicultural* (1982-1988), marcado pela emergência do multiculturalismo, pelo direito à diversidade cultural, assim como o direito à identidade cultural e alguns direitos indígenas específicos; (2) o *constitucionalismo pluricultural* (1989-2005), que constitucionalizou o pluralismo e a diversidade cultural, o que permitiu a incorporação de novos direitos, como a oficialização de idiomas indígenas, a educação bilíngue intercultural, o direito sobre as terras e a consulta e novas formas de participação; e (3) o *constitucionalismo plurinacional*, materializado nas constituições do Equador (2008) e da Bolívia (2009), inscrito em um projeto descolonizador e associado a Estados plurinacionais com pluralismo jurídico igualitário (Yrigoyen Fajardo, 2011).

Esse movimento, que alcançou sua máxima expressão nas constituições do Equador e da Bolívia, apresenta algumas características formais e materiais⁴ que o diferenciam do constitucionalismo de base tradicional, conduzido pelas elites e carente de natureza verdadeiramente democrática no sentido de partir da soberania popular. O somatório dessas características, ao comportarem maior participação e transparência, além de estarem assentadas em uma ampla base de legitimidade democrática, e de, finalmente, assegurarem um abrangente leque de direitos e de mecanismos de participação na vida estatal, representa o extremo oposto de uma trajetória evolutiva que tem na outra ponta as constituições do pacto liberal-conservador dos primórdios do constitucionalismo latino-americano. Nesse sentido, as constituições do terceiro ciclo compõem o que Ávila Santamaría (2011) denomina *constitucionalismo transformador*.

Assim, o novo constitucionalismo se apresenta como a expressão do pensamento descolonial no campo jurídico-político. O constitucionalismo nominalista a que aludem Viciano Pastor & Martínez Dalmau (2010), embora

⁴ A esse respeito, consultar Viciano Pastor e Martínez Dalmau (2012). Ver, também, Martínez Dalmau (2011, p.855).

eficaz no contexto europeu, quando transplantado para a realidade latino-americana se mostrou estéril, resultando em constituições débeis que mais serviram aos interesses das elites ao longo da história do que, propriamente, ativaram processos políticos de avanço social – um mecanismo de perpetuação da colonialidade no campo jurídico-político, portanto. Para Wolkmer e Radaelli (2017), o novo constitucionalismo, alinhado no plano teórico com o pensamento descolonial, busca essa ruptura com o paradigma hegemônico, visto que, em uma dimensão propositiva, visa à descolonização do âmbito epistemológico, mas também se estende ao âmbito da descolonialidade do poder, para elevar a soberania popular de sociedades tradicionalmente subalternizadas, e do ser latino-americano, ao positivar as cosmovisões indígenas.

Com a ressalva apontada por Bello (2015), segundo a qual o novo constitucionalismo latino-americano continua sendo constitucionalismo e, portanto, originado da modernidade europeia e transplantado para a América Latina por uma dinâmica de colonialidade do poder e do saber, esse movimento constitucional parece ser, antes de mais nada, uma forma de desobediência epistêmica que se volta, em primeiro lugar, contra a colonialidade do saber. A própria ruptura teórica observada por Bragato e Castilho (2014) e, também, por Wolkmer e Radaelli (2017) dá evidências dessa desobediência assumida pelos sujeitos do novo constitucionalismo — indivíduos e coletividades — que se confirma por diversas características, dentre as quais a adoção de uma cosmovisão indígena, a promoção do diálogo intercultural em que se assenta a plurinacionalidade e a presença de direitos que remetem a aspectos culturais dos povos. Além disso, conforme asseveram Wolkmer e Radaelli (2017), o novo constitucionalismo enfrenta a colonialidade do poder, à medida que alcança a capacidade de autodeterminação a sociedades historicamente silenciadas e subalternizadas, e a colonialidade do ser, quando introduz a cosmovisão dessas mesmas sociedades ao elevado nível da constituição, que passa a reconhecer seu modo de ser e de viver.

Embora produto da modernidade, assim como o Estado em si, o novo constitucionalismo recolhe elementos teóricos do pensamento descolonial, sobretudo pelo reconhecimento do pluralismo na perspectiva da alteridade e da emancipação. Nesse sentido, como observa Wolkmer (2013, p.856), “o pluralismo fundado numa democracia expressa o reconhecimento dos valo-

res coletivos materializados na dimensão cultural de cada grupo e de cada comunidade” e, no campo jurídico, possibilita a coexistência de múltiplas normatividades.

III. O desenho dogmático-jurídico do direito à educação nas constituições do terceiro ciclo do novo constitucionalismo latino-americano

1. *Algumas considerações (breves e necessárias) sobre a concepção libertadora de educação*⁵

Conforme foi anunciado nas considerações introdutórias, esta seção será dedicada à comparação das constituições do Equador e da Bolívia, para avaliar a presença e a manifestação da educação libertadora como elemento pré-normativo, isto é, como uma concepção que permeia o ordenamento constitucional daqueles países ao dar os contornos do direito à educação (aqui já em uma instância normativa). Nesse momento, é importante ressaltar que se trata de uma análise que se situa no nível do discurso, de modo que uma investigação que se destinasse à efetividade do direito à educação demandaria outro desenho metodológico e, possivelmente, outras bases teóricas.

Diante desse recorte, é preciso dizer algumas palavras em relação à categoria de educação libertadora, principalmente a partir do pensamento do educador brasileiro Paulo Freire (2022), para quem uma concepção assim se opõe ao que designa como “educação bancária”: uma metáfora para designar uma concepção em que os educandos apenas recebem conhecimentos que neles são “depositados”, como se fosse em um banco.⁶ Esse conceito

⁵ Diante da limitação de espaço, a categoria de educação libertadora não será desenvolvida no presente artigo. A esse respeito ver Freire (2022) e, para uma relação entre a educação libertadora e o pensamento descolonial, ver Palermo (2014), Mota Neto (2016) e Karnopp (2025). Registra-se, ainda, o agradecimento do autor às pessoas revisoras deste artigo pela sugestão de incluir estas breves considerações.

⁶ De acordo com Freire (2022, p.81), “Na visão ‘bancária’ da educação, o ‘saber’ é uma doação dos que se julgam sábios aos que julgam nada saber. Doação que se funda numa das manifestações instrumentais da ideologia da opressão – a absolutização da ignorância,

se aproxima com o de colonialidade do saber, porque se suprime a dialogicidade entre os diferentes conhecimentos – o do opressor e o do oprimido – e se impõem os saberes no âmbito de um contexto de dominação de uns pelos outros (Karnopp, 2025, p. 1195).

Em seus estudos, Freire confronta a ação dialógica e a antidialógica ou, em outras palavras, a síntese cultural que se opõe à invasão cultural. Para o autor, a invasão cultural, própria da teoria da ação antidialógica, significa a penetração dos invasores no contexto cultural dos invadidos, com a imposição de sua visão de mundo, violentando o ser da cultura invadida, que perde sua originalidade e os conduz à inautenticidade, já que passa a reproduzir os valores ou padrões culturais da elite invasora. O objetivo político da invasão cultural é fazer com que os invadidos acreditem em sua inferioridade intrínseca e, conseqüentemente, na superioridade dos invasores, cujos valores, hábitos e modo de viver passa a servir de parâmetro para os invadidos em um processo de mimetização (Freire, 2022).

A invasão cultural, além de se manifestar entre classes sociais e nas relações interpessoais, aparece no domínio de uma sociedade metropolitana sobre outra colonial. Isso mostra que a teoria da opressão de Freire, bem como sua pedagogia libertadora, não se resume a ser apenas psicológica (centrada no indivíduo), ou somente classista, ou somente societária (Mota Neto, 2016), mas se esforça, também, para dar conta das relações hegemônicas entre Norte e Sul, antecipando as noções de colonialidade, especialmente do ser e do saber (Karnopp, 2025, p. 1197).

O que se pretende demonstrar na presente seção é a aderência das constituições estudadas a essa concepção de educação, como sendo um princípio ordenador do direito à educação nelas estabelecido, dotado de traços que, posicionando-se no contexto do novo constitucionalismo latino-americano, se diferenciem de uma base universal e hegemônica de direitos humanos, para se aliar a outra, permeada por uma racionalidade mais alinhada às características locais (isto é, latino-americanas), conforme sustenta Bragato (2023).⁷ Isso porque a educação libertadora pode funcionar como pressu-

que constitui o que chamamos de alienação da ignorância, segundo a qual esta se encontra sempre no outro”.

⁷ Em outro texto, Bragato (2016) sublinha que o discurso dominante dos direitos humanos os considera um projeto moral, jurídico e político desenvolvido pela modernidade ocidental

posto substancial de uma perspectiva situada de direitos humanos, pois (1) diversas regiões do globo sofreram processos históricos, sociológicos e políticos de opressão e de colonização, (2) a colonialidade do ser e do saber, como expressões dessa história de opressão, introjetadas na classe oprimida, reproduzem a opressão, (3) a superação da colonialidade depende de processos de libertação condicionados a uma perspectiva de educação que os construa e (4) as constituições, como instrumentos que incorporam os direitos humanos, podem ser beneficiadas por uma concepção de educação na concretização desses mesmos direitos, uma vez que são frutos de acordos político-jurídicos que constituem expressão da sociedade de onde emergem (Karnopp, 2025, p.1198).

2. *Ecuador (2008)*

A primeira referência à educação na Constituição da República do Equador está logo no seu início, mais precisamente no artigo 3,⁸ e, curiosamente,

e posteriormente transposto para o resto do mundo e, precisamente por isso, é, em verdade, desumanizante. Essa perspectiva de direitos humanos, delineada a partir da ótica dos subalternizados, se contrapõe àquela esboçada nas grandes declarações, sem, contudo, retirar-lhes o valor. Nesse sentido, por exemplo, a contribuição de Carvajal Mardones & Ancheta Arrabal (2023), que acentua a importância que instrumentos universais, como a Convenção 169 da Organização Internacional do Trabalho (OIT) e a Declaração das Nações Unidas sobre os Direitos dos Povos Indígenas, assumem ao determinar a inclusão de um direito próprio à inclusão dos povos originários, que assegure a liberdade de um desenvolvimento pleno a partir de suas raízes culturais, idioma e território. Na mesma direção, Ruiz (2024) examina o significado da educação como direito humano, notadamente seu conteúdo, a partir da Declaração Universal dos Direitos Humanos de 1948, dos Pactos de 1966, notadamente o Pacto Internacional sobre Direitos Econômicos, Sociais e Culturais e as observações de seu Comitê, e, ainda, a Convenção Americana de Direitos Humanos. No presente estudo, no entanto, toma-se como premissa o fato de que a proposta de refundação dos Estados, engendrada pelas constituições em estudo, busca destacar e valorizar as características locais – históricas, culturais, sociais, etc. – também na configuração do direito à educação, uma vez que este, na dinâmica das constituições, poderá funcionar como ferramenta de transformação, na perspectiva da libertação de que fala Freire (2022), como elemento pré-normativo a lhe dar sustentação.

⁸ “Art. 3.- Son deberes primordiales del Estado: 1. Garantizar sin discriminación alguna el efectivo goce de los derechos establecidos en la Constitución y en los instrumentos internacionales, en particular la educación, la salud, la alimentación, la seguridad social y el agua para sus habitantes”. (Ecuador, 2008).

aparece não como um direito, mas como um dever primordial do Estado, que deve garanti-la, sem qualquer discriminação, juntamente com outros direitos, notadamente a saúde, a alimentação, a seguridade social e a água. Verifica-se, desde logo, que não se trata de um simples dever, mas de uma das mais elevadas obrigações estatais, uma vez que a simples previsão de um direito na Constituição já resultaria, como contrapartida, em um dever ao Estado. O que o constituinte faz, já no início do texto constitucional, é deixar expressa sua vontade de que o Estado deverá tomar para si a tarefa de, juntamente com mais quatro direitos, oferecer garantias de que a educação ocupe, entre suas tarefas, um lugar de prioridade.

Sem haver referência na Constituição equatoriana a uma ordem social e tampouco utilizar expressões como “direitos sociais”, o que é muito comum na tradição ocidental, a posição do direito à educação no texto constitucional demonstra que ele se encontra intimamente associado ao *buen vivir*. O Título II está organizado em nove capítulos, cada um deles dedicado a um conjunto de direitos, alguns agrupados com base em seus sujeitos (pessoas e grupos de atenção prioritária; comunidades, povos e nacionalidades; e, ainda, direitos da natureza) e outros por sua natureza mesma (direitos do *buen vivir*, de participação, de liberdade e de proteção), com exceção do primeiro, que trata dos princípios de aplicação desses direitos, e do nono, que versa sobre as responsabilidades dos cidadãos.

Esse Título, como um todo, reflete a distribuição de direitos entre indivíduos, coletividades e natureza, resultando em alguns agrupamentos dos quais apontamos dois em que a educação se apresenta como bastante relevante: no Capítulo segundo, os direitos do *buen vivir*, que em muito se aproximam dos clássicos direitos sociais marcados por uma forte atuação do Estado em sua concretização; e no Capítulo quarto, os direitos das comunidades, povos e nacionalidades indígenas, os povos afro-equatoriano e montúbio e as comunas, pertinentes à sua identidade, cultura e tradições. Assim, o direito à educação no texto constitucional equatoriano aparece majoritariamente associado aos direitos de natureza coletiva, o que também sugere um caráter interpessoal e intercultural inerente à concepção de Educação que permeia o direito em si.⁹

⁹ Em apenas uma ocorrência identifica-se o direito à educação em uma dimensão individual,

Como um dos direitos do *buen vivir*,¹⁰ o direito à educação é permeado por características que, de fato, contribuem para a construção de uma vida boa em um sentido coletivo, propósito que parece assumir em razão da sua posição no texto constitucional. Na Constituição, ao menos no Título II, podem ser encontrados os principais contornos do direito à educação como instrumento para o *buen vivir*, os quais delimitam seu alcance. Em uma primeira leitura desses dispositivos, é possível identificar alguns aspectos que permitem afirmar a presença de uma concepção libertadora (Freire, 2022), com características descoloniais, a dar substância ao direito à educação na Constituição, onde se encontram transpostos em linguagem dogmático-jurídica: (1) presença de um forte apelo ao diálogo intercultural, a ser promovido pelo Estado, para que, pela interação entre culturas, os indivíduos e as comunidades possam “participar em uma sociedade que aprende” (Ecuador, 2008, tradução livre); (2) compreensão do direito à educação como instrumento de fomento e luta pelos demais direitos fundamentais/humanos; e (3) ênfase na dimensão social, coletiva e histórica da educação, evidenciada não apenas pelo fato de o direito à educação ser um direito relacionado ao *buen vivir*, mas também pela inclusão de múltiplos atores nos processos educativos (pessoas, famílias e sociedade), pela “garantia da igualdade e da inclusão social” (Ecuador, 2008, tradução livre) e pelo reconhecimento de saberes ancestrais – todos esses valores demandam a superação de uma visão estritamente cognitivista (e, portanto, individualista) do processo educativo.

Nota-se, de modo geral – não apenas pela leitura desse dispositivo –, que a interculturalidade ocupa espaço central na formação do direito à educação na Constituição equatoriana, ao apresentar o apelo ao diálogo intercultural promovido pelo Estado como o primeiro de três aspectos que, traduzidos em linguagem dogmático-jurídica, aderem a uma concep-

quando, no artigo 66, parágrafo 2, posicionado no Capítulo sexto, que trata dos direitos de liberdade, a Constituição equatoriana determina que “Art. 66.- Se reconoce y garantizará a las personas: [...] 2. El derecho a una vida digna, que asegure [...] educación [...] y otros servicios sociales necesarios” (Ecuador, 2008).

¹⁰ Também são direitos do *buen vivir*, segundo a Constituição equatoriana: a água e a alimentação, o ambiente saudável, a comunicação e a informação, a cultura e a ciência, a habitação e a moradia, a saúde e o trabalho e a seguridade social. A esse propósito, consultar o Título II, Capítulo segundo (Ecuador, 2008).

ção libertadora – e descolonial – de educação. No próprio texto constitucional, onde logo no artigo 1 o Equador é caracterizado como um Estado intercultural e plurinacional, ao mesmo tempo que unitário (Ecuador, 2008), a educação se posiciona ao centro desse propósito ao mesmo tempo unificador – não homogeneizador – a partir da diversidade. A legislação infraconstitucional que trata do Sistema Nacional de Educação expressa essa característica já em sua denominação: Lei Orgânica de Educação *Intercultural* (LOEI) (Ecuador, 2011). A LOEI, como a própria denominação indica, veicula uma visão intercultural de educação e, também, plurinacional, de acordo com a diversidade geográfica, cultural e linguística do país (artigo 1) e é precisamente nessa direção que apontam os fundamentos do Sistema de Educação Intercultural Bilingüe que atende essas populações: o respeito à natureza, aos direitos individuais e coletivos das diversas nacionalidades e etnias, à sua diversidade epistêmica, cognitiva, cultural e linguística e, também, a interculturalidade.

A legislação educacional adota o seguinte conceito de interculturalidade no artigo 79, “d”, da LOEI: “coexistência e interação equitativa, que promove a unidade na diversidade e a valoração mútua entre as pessoas, identidades mestiças ou pertencentes a comunidades, povos e nacionalidades no contexto nacional e internacional” (Ecuador, 2011, tradução livre). Em síntese, para os fins do direito à educação, a interculturalidade pressupõe a convivência, em um mesmo território (estatal), de diferentes grupos étnicos e nacionalidades que interagem entre si de forma equitativa, isto é, sem relações tendentes à hierarquização, com a finalidade de promover a unidade na diversidade, ou seja, a existência de um todo sem a superação das diferenças ou a homogeneização.

No campo político, é precisamente o diálogo intercultural que oferece as bases para a plurinacionalidade no âmbito do movimento do novo constitucionalismo em sua terceira fase, inaugurada pela Constituição do Equador. Interculturalidade e plurinacionalidade, além de serem princípios de aplicação da LOEI (artigo 2.2), são instituídos como enfoques (artigo 2.5) para a garantia à igualdade material no exercício do direito à educação e no desenvolvimento da política pública correspondente. Como princípios, a pluri-

nacionalidade está ao lado da interculturalidade no inciso “b” do artigo 2.2 da LOEI,¹¹ o que, por si só, demonstra que entre elas há íntima relação.

Na Constituição equatoriana, as referências à plurinacionalidade são escassas. Não obstante, duas delas são importantes para sua compreensão. A primeira está no artigo 1, que define o Equador como “Estado constitucional de direitos e justiça, social, democrático, soberano, independente, unitário, intercultural, *plurinacional* e laico” (Ecuador, 2008, tradução livre). No artigo 6, a nacionalidade equatoriana é definida como o vínculo jurídico das pessoas com o Estado, o que não exclui sua pertença a outra nacionalidade indígena que coexista no Equador plurinacional (Ecuador, 2008). O que se percebe no texto constitucional é que a interculturalidade adquire contornos mais transversais que a própria noção de plurinacionalidade, de modo que, na LOEI (Ecuador, 2011), não aparece uma distinção conceitual precisa, a qual, no entanto, pode ser obtida a partir dos dispositivos constitucionais mencionados. Nesse sentido, ainda que se refira às diferentes nacionalidades que coexistem no território equatoriano, plurinacionalidade tem muito mais um sentido tradicional e cultural do que político, já que se trata, politicamente, de um Estado unitário. A plurinacionalidade, na Constituição, em razão das poucas menções a ela feitas, acabou não tendo a mesma expressão jurídica da interculturalidade, que se tornou o eixo transversal de todo o texto constitucional.

A interculturalidade pode ser caracterizada, então, como o que proporciona o diálogo entre essas diferentes nações, concebidas do ponto de vista cultural e da tradição, possibilitando sua interação de forma equitativa, não hierarquizada. Quando a própria legislação do sistema educacional atribui o adjetivo “intercultural” à educação a ser promovida pelo Estado, torna-se evidente a eleição de uma concepção libertadora, que desborda o direito

¹¹ “Art. 2.2.- Principios de aplicación de la Ley.- Para la aplicación de esta Ley y de las actividades educativas que de ella deriven, se observarán los siguientes principios: [...] b. Interculturalidad y plurinacionalidad: La interculturalidad y plurinacionalidad garantizan el reconocimiento, respeto y recreación de las expresiones culturales de las diferentes nacionalidades, culturas y pueblos que conforman el Ecuador; así como sus saberes ancestrales, promoviendo la unidad en la diversidad, el diálogo intercultural y reconoce el derecho de todas las personas, comunas, comunidades, pueblos y nacionalidades a acceder a los servicios presenciales o virtuales y obras de la biblioteca escolar que se encuentre en su propia lengua y en los idiomas oficiales de relación intercultural” (Ecuador, 2011).

à educação para alcançar os demais direitos, todos importantes para o *buen vivir*. Daí a conexão com o segundo aspecto da dogmática constitucional e infraconstitucional equatoriana suscitado acima: a compreensão do direito à educação como instrumento para impulsionar os demais direitos.

A segunda parte do artigo 27 da Constituição (Ecuador, 2008) estabelece a indispensabilidade da educação para o exercício dos direitos e para a construção da soberania nacional, posicionando-a como eixo estratégico para o desenvolvimento da nação. No plano infraconstitucional, a LOEI, no mesmo artigo 2.5¹² anteriormente mencionado, apresenta os direitos humanos como o primeiro enfoque para a garantia da igualdade material no exercício do direito à educação. Mais adiante, ao versar sobre o direito à educação em si, a LOEI também sublinha sua transversalidade em relação aos demais, assim como o papel do Sistema Nacional de Educação quanto aos direitos e garantias constitucionais, não somente o da educação.¹³

Essa transversalidade também fica evidente de forma esparsa na Constituição (Ecuador, 2008), quando esta trata de outros direitos relacionados ao *buen vivir*: o direito à saúde vinculado ao exercício de outros direitos, como a educação (artigo 32); o direito à educação como direito dos jovens enquanto atores estratégicos para o desenvolvimento do país e, ainda, às crianças e adolescentes (artigo 39); uma educação adequada às pessoas com deficiências dentro da escola regular (artigo 47); o reconhecimento de necessidades educacionais de pessoas privadas de liberdade (artigo 51); e o estímulo à informação e à educação sobre os direitos das pessoas usuárias de serviços e consumidoras (artigo 55).

Não obstante, a transversalidade do direito à educação não é uma característica exclusiva da Constituição do Equador e, tampouco, das demais cartas constitucionais do novo constitucionalismo latino-americano, visto que alguma concepção de educação também permeia outros textos constitu-

¹² “Derechos Humanos: Este enfoque pone como centro al ser humano, tanto en su dimensión individual como social. La educación es un derecho que permite desarrollar otros tipos de derechos para alcanzar una vida digna” (Ecuador, 2011).

¹³ “Art. 4.- Derecho a la educación.- La educación es un derecho humano fundamental garantizado en la Constitución de la República y condición necesaria para la realización de los otros derechos humanos. [...] El Sistema Nacional de Educación profundizará y garantizará el pleno ejercicio de los derechos y garantías constitucionales” (Ecuador, 2011).

cionais em maior ou menor grau, explícita ou implicitamente. O que diferencia esse aspecto na Constituição equatoriana (Ecuador, 2008) é a afirmação expressa de que a educação possibilita o desenvolvimento de outros tipos de direito e, por isso, instrumentaliza o acesso a uma vida digna (artigo 2.5) e, assim, posiciona-se como *condição* para o usufruto desses outros direitos (artigo 4). Essa permeabilidade demonstra a importância que assume na construção de uma boa vida em um sentido coletivo, como direito do *buen vivir*. É onde reside o terceiro e último aspecto da educação libertadora na escrita dogmático-jurídica da Constituição, a qual se traduz na assunção de valores com dimensão mais social, coletiva e histórica em detrimento de uma concepção puramente cognitivista e individualista.

A construção do *buen vivir* (ou *sumak kawsay*, na língua quéchua) é anunciado no preâmbulo da Constituição¹⁴ e surgiu no âmbito das lutas populares da esquerda equatoriana, especialmente dos movimentos sociais indígenas, em face do modelo de desenvolvimento imposto historicamente ao país, como reflexo do capitalismo e do neoliberalismo, que deteriorou as condições de vida dos mais pobres e produziu sua exclusão da vida política (Bocca et al., 2017, pp.55-56). Trata-se, portanto, de refundar o Estado a partir de outras relações não só de produção e consumo e que não se limita à interação com a natureza, inclusive como sujeito de direitos, mas também nas dimensões intercultural e pluralista da convivência humana.

Ao inserir o direito à educação no escopo do Regime do *Buen Vivir*, o constituinte o faz de modo a estabelecer regras de natureza organizacional e procedimental, além de articular esse direito com o sistema nacional de ciência, tecnologia, inovação e saberes ancestrais. Nessa direção, o artigo 385 estabelece como finalidades do referido sistema a geração, adaptação e difusão de conhecimentos científicos e tecnológicos (parágrafo 1); a recuperação, o fortalecimento e a potencialização dos saberes ancestrais (parágrafo 2); e o desenvolvimento de tecnologias e inovações para impulsionar a produção nacional, elevar a eficiência e produtividade, melhorar a qualidade de vida e contribuir para os objetivos do *buen vivir* (parágrafo 3) (Ecuador, 2008).

¹⁴ “Decidimos construir una nueva forma de convivencia ciudadana, en diversidad y armonía con la naturaleza, para alcanzar el buen vivir, el sumak kawsay” (Ecuador, 2008).

Ao posicionar conhecimentos científicos e tecnológicos ao lado dos saberes ancestrais, a Constituição equatoriana busca superar a concepção hegemônica de ciência que, no âmbito da colonialidade do saber, confere uma posição de inferioridade a estes e adiciona uma compreensão mais intercultural e coletivista ao sistema educacional, que desafia e diversifica o modelo hegemônico e unitário de saberes cientificamente válidos, centrado no pensamento ocidental, que se cristalizou a partir de sua expansão na colonização. Situados entre os direitos do *buen vivir* e reconhecendo valor científico aos saberes ancestrais, ademais de não limitar sua importância para os povos e nacionalidade indígenas, mas de estendê-la para todos, como elementos de uma totalidade plural, o constituinte enriquece e amplia uma cosmovisão que ultrapassa as formas de interpretar o mundo que se limitam a uma única visão predominante.

Isso se traduz, do ponto de vista dogmático-jurídico, principalmente no Sistema de Educação Superior, em razão de sua natureza de produção e difusão do conhecimento especializado. A Lei Orgânica de Educação Superior (LOES) (Ecuador, 2010) incorpora a valorização do conhecimento ancestral, por exemplo, como um fim da educação superior, para “contribuir para o conhecimento, preservação e enriquecimento dos saberes ancestrais e da cultura nacional” (artigo 8, “c”), e como uma de suas funções, destinada a “promover e fortalecer o desenvolvimento das línguas, culturas e sabedorias ancestrais dos povos e nacionalidades do Equador no marco da interculturalidade” (artigo 13, “f”) (Ecuador, 2010, tradução livre).

A transversalidade da interculturalidade como diálogo não hierarquizado e não homogeneizante entre os mais diversos povos e nacionalidades do Equador, a instrumentalização do direito à educação para a promoção dos demais direitos humanos e a íntima associação do direito à educação ao *buen vivir*, inclusive pelo reconhecimento e incorporação de saberes tradicionais e seu notório senso de coletividade são, portanto, características da dogmática-jurídica constitucional e infraconstitucional que expressam a filiação a uma concepção de educação libertadora que permeia o ordenamento jurídico equatoriano.

3. Bolívia (2009)

Uma das primeiras impressões que resultam de um rápido exame da Constituição Política do Estado da Bolívia (Bolívia, 2009) é que ela dedica a maior parte de seus dispositivos à estrutura e organização estatais. Ao passo que a Constituição equatoriana (Ecuador, 2008) posiciona o direito à educação como um dos direitos do *buen vivir*, aderindo, assim, a uma taxonomia dos direitos fundamentais distinta da mais comumente encontrada nos textos constitucionais de tradição ocidental, a Constituição da Bolívia (Bolívia, 2009) conserva a clássica divisão, no Título II da Primeira Parte (Direitos fundamentais e garantias), entre direitos civis e políticos (Capítulo Terceiro do Título II) e direitos sociais e econômicos (Capítulo Quinto) e, ainda, reservando um capítulo, o quarto, aos direitos das nações e povos indígena originário campestinos.

O Capítulo Segundo do Título II, intitulado “Direitos fundamentais”, estabelece, em síntese, os seguintes direitos: direito à vida e à integridade física, psicológica e sexual; direito à água e à alimentação; direito à educação universal, produtiva, gratuita, integral e intercultural; direito à saúde; direito à habitação e moradia adequadas; e direito ao acesso universal e equitativo aos serviços básicos de água potável, esgoto, eletricidade, gás domiciliar, postal e telecomunicações (Bolívia, 2009). Apesar de, no capítulo anterior, prever a não superioridade de uns direitos sobre os demais, a escolha constitucional de posicionar esse rol de direitos – alguns individuais e outros sociais – em capítulo apartado, antes dos capítulos correspondentes a cada um desses conjuntos de direitos, pode ser interpretada como um reconhecimento de que se trata dos direitos mais básicos para uma vida digna, para o *vivir bien*. Logo, o direito à educação, ao encontrar lugar entre eles (artigo 17), assume um papel relevante para a garantia da dignidade, preconizada pelo Estado boliviano refundado sob essa nova cosmovisão.

No desenho constitucional boliviano, o direito à educação não se encontra entre os direitos sociais do Capítulo Quinto, mas a ele se reserva todo o Capítulo Sexto do mesmo Título II, intitulado “Educação, interculturalidade e direitos culturais” (Bolívia, 2009). Ao mesmo tempo que sugere um maior destaque ao direito à educação no âmbito da Constituição, essa separação também pode indicar a relação que o texto constitucional pretende estabelecer entre os direitos à educação e à cultura e a interculturalidade.

No nível infraconstitucional, o direito à educação é regulamentado pela Lei n. 070, de 20 de dezembro de 2010, denominada “Lei da Educação Avelino Siñani – Elizardo Pérez” (Bolivia, 2010). A Lei da Educação boliviana adota expressamente uma concepção libertadora de Educação (artigo 3, 14) para orientar seu Sistema Educativo Plurinacional.¹⁵ Por essa razão, será adotada a mesma trajetória analítica e argumentativa desenvolvida no caso do Equador, de modo a avaliar, na construção da dogmática-jurídica do direito à educação boliviano, a existência de elementos dessa concepção libertadora enunciada na lei a partir dos aspectos ali suscitados.

O primeiro aspecto que caracteriza a educação libertadora boliviana vai além da orientação intercultural predominante na Constituição equatoriana como um todo, para abranger uma proposta que é, também, intracultural e plurilíngue,¹⁶ o que emerge em diversos momentos do texto constitucional: como direito das nações e povos indígena originário campestre (artigo 30, II, 12), como previsão geral sobre o direito à educação no âmbito do Capítulo Sexto do Título II (artigo 78, II), como diretriz para o direito à educação superior (artigo 91, II) e como direcionamento para a formação docente (artigo 96, I) (Bolivia, 2009). Essas características, além de figurar na Lei da Educação,¹⁷ aparecem, ainda, em outros dispositivos constitucionais, a saber no artigo 9, que prevê os fins e funções do Estado, em que lhe é endereçada a garantia de fomento do respeito mútuo e o diálogo intracultural, intercultural e plurilíngue, e no artigo 19, que confere ao sistema único de saúde os atributos da interculturalidade e da intraculturalidade (Bolivia, 2009).

Para fazer frente a uma visão libertadora, a Lei da Educação (Bolivia, 2010) incorpora e desenvolve ambos os conceitos —de interculturalidade e de

¹⁵ “Es liberadora en lo pedagógico porque promueve que la persona tome conciencia de su realidad para transformarla, desarrollando su personalidad y pensamiento crítico” (Bolivia, 2010).

¹⁶ De acordo com Walsh, “[...] em relação à educação, a [Constituição] boliviana oferece alguns pontos críticos de interculturalização que a equatoriana não oferece. Por exemplo, assume a educação intracultural, intercultural e plurilíngue em todo o sistema educativo (algo que a equatoriana propõe com muito menos zelo e rigor)” (Walsh, 2008, p. 144, tradução livre).

¹⁷ Vejam-se, como exemplos, o artigo 1, 6; o artigo 3, 8 (bases da educação); o artigo 4, 4 (fins da educação); o artigo 5, 17 (objetivos da educação); e outros. (Bolivia, 2010).

intraculturalidade— no âmbito de seu marco filosófico e político. A construção da interculturalidade, assim como na Constituição do Equador, surge como oposição à monoculturalidade e à uninacionalidade, como lógica e racionalidade outra (Walsh, 2008). Nesse sentido, o diálogo intercultural é uma das diretrizes constitucionais da educação que consta do artigo 79 (Bolivia, 2009) e busca ressaltar outras racionalidades e concepções de vida e de mundo negadas e en-cobertas desde a colonização europeia, com vistas ao seu resgate, promovendo (ou descolonizando) o ser e o saber desses povos e nações.

O conceito de interculturalidade que orienta o Sistema Educativo Plurinacional, acima transcrito, em muito se assemelha àquele esboçado no artigo 79, “d”, da LOEI equatoriana,¹⁸ uma vez que se assenta na interação, em condições de igualdade, entre culturas nacionais entre si e com culturas internacionais, práticas de valorização e diálogo entre diversas identidades e, no caso da legislação boliviana, sublinha a inter-relação de conhecimentos, saberes, ciência e tecnologia, para a projeção e universalização da sabedoria própria. Nesses termos, dito conceito encontra-se de acordo com o que dispõe a Constituição boliviana ao estabelecer que a diversidade cultural é a base essencial do Estado Plurinacional e a interculturalidade é o instrumento de coesão e convivência harmônica e equilibrada entre os diferentes povos e nações que o compõem (artigo 98) (Bolivia, 2009). Desse modo, ao menos no campo do direito à educação, a interculturalidade também se apresenta como um elemento chave para solidificar uma concepção libertadora expressa no ordenamento boliviano.

Porém, outro conceito relevante antecede o de interculturalidade no artigo 6 da Lei da Educação (Bolivia, 2010): o de intraculturalidade. Ausente na Constituição do Equador, o texto constitucional boliviano faz várias referências a ele, sem, no entanto, explicitá-lo, o que ocorre, precisamente, no texto dessa lei (artigo 6, I):¹⁹ para que o diálogo intercultural se concretize,

¹⁸ O conceito de interculturalidade veiculado pela LOEI do Equador no artigo 79, “d”, como um dos fundamentos do Sistema de Educação Intercultural Bilingue e Etnoeducação, é o seguinte: “[...] coexistência e interação equitativa, que promove a unidade na diversidade e a valoração mútua entre as pessoas, identidades mestiças ou pertencentes a comunidades, povos e nacionalidades no contexto nacional e internacional” (Ecuador, 2011, tradução livre).

¹⁹ I. Intraculturalidad: La intraculturalidad promueve la recuperación, fortalecimiento, de-

a lei pressupõe a recuperação, o fortalecimento, o desenvolvimento e a coesão das culturas nacionais no âmbito interno, isto é, a descolonização do saber. A organização curricular estabelecida pela Lei da Educação, em reconhecimento à necessidade de os processos educativos fomentarem o conhecimento da cultura e dos saberes próprios de cada nação e para a valorização dos saberes tradicionais, determina que haja, além de um currículo base de caráter intercultural para o Sistema Educativo Plurinacional, currículos regionalizados e diversificados de natureza intracultural articulados àquele, os quais considerem as peculiaridades do contexto sociocultural e linguístico que caracterizam a identidade das nações e povos indígena originário campesinos (artigos 69 e 70) (Bolivia, 2010), o que vem ao encontro do mandamento constitucional de fortalecer a unidade e a identidade de todas e todos como parte do Estado plurinacional (artigo 80, II) (Bolivia, 2009).

De acordo com o Plano Setorial de Desenvolvimento Integral para *Vivir Bien*, Setor Educação, “a intraculturalidade supõe em boa medida, um olhar para dentro, um olhar para a identidade local construída historicamente” (Bolivia, 2023, p. 46, tradução livre). Assim, apesar da contradição entre intraculturalidade e interculturalidade, esta é apenas dialógica, complementar e não antagônica, que permite o desenvolvimento do ser humano tanto na construção de sua própria identidade cultural como também a partir do diálogo entre culturas. É onde se situa a importância do terceiro elemento, o plurilinguismo, que, ao compreender a língua não só como meio de expressão, mas como uma concepção de mundo e um sistema de valores, também permite desenvolver a pluralidade de concepções de mundo.

Nesse ponto, o plurilinguismo adquire importância significativa para instrumentalizar tanto a intraculturalidade, visto que a língua integra o patrimônio cultural de nações e povos, quanto a interculturalidade, para permitir o diálogo entre eles. Muito além de vedar a discriminação por razões linguísticas (artigo 14, II), a carta constitucional (artigo 30, II, 9) assegura,

sarrollo y cohesión al interior de las culturas de las naciones y pueblos indígena originario campesinos, comunidades interculturales y afrobolivianas para la consolidación del Estado Plurinacional, basado en la equidad, solidaridad, complementariedad, reciprocidad y justicia. En el currículo del Sistema Educativo Plurinacional se incorporan los saberes y conocimientos de las cosmovisiones de las naciones y pueblos indígena originario campesinos, comunidades interculturales y afrobolivianas” (Bolivia, 2010).

como direito das nações e povos indígena originário campesinos, a valorização, o respeito e a promoção dos seus idiomas, o que deverá se dar por meio de iniciativas como a implementação, por parte das universidades no âmbito da educação superior, de programas para a recuperação, a preservação, o desenvolvimento, a aprendizagem e a divulgação dessas línguas (artigo 95, II) (Bolivia, 2009).

No plano infraconstitucional, o plurilinguismo se desdobra em alguns princípios no artigo 7 da Lei da Educação (Bolivia, 2010), dos quais se pode identificar duas frentes: a primeira, como necessidade pedagógica e como instrumento para mediar o acesso ao conhecimento, ao determinar, por exemplo, o uso da língua materna, seja o idioma originário ou o espanhol, como primeira língua no desenvolvimento das atividades; a segunda, que toma a língua originária como objeto de conhecimento, se estiver em perigo de extinção, caso em que deverão ser implementadas políticas linguísticas de recuperação e desenvolvimento com participação de seus falantes. Seja como for, o plurilinguismo surge, ao lado da intraculturalidade e da interculturalidade, como importante instrumento para a promoção de ambas e como objeto de conhecimento para a preservação e o desenvolvimento das culturas das nações e povos indígena originário campesinos.

Por fim, além da presença da intraculturalidade, da interculturalidade e do plurilinguismo nos mais diferentes níveis de ensino em que o direito à educação se desdobra, o texto constitucional (Bolivia, 2009) lhe atribui, expressamente, uma função descolonizadora (artigo 78, I), que compreende todos esses três aspectos, o que se coaduna com a educação libertadora. Em nível infraconstitucional, um dos fins da educação é, precisamente, consolidar uma concepção descolonizada como meio de garantir o Estado plurinacional e uma sociedade do *vivir bien* (Lei da Educação, artigo 4, 1).

A descolonização e a promoção da interculturalidade, dada sua importância e centralidade no texto constitucional e no ordenamento jurídico como um todo, fundamentam, inclusive, a criação de estruturas governamentais para dar conta desses aspectos.²⁰ De acordo com Leonel Júnior (2023, lo-

²⁰ No âmbito da atuação estatal, o Decreto Supremo n. 4393 (Bolivia, 2020) instituiu o Ministério de Culturas, Descolonização e Despatriarcalização, o qual, em sua estrutura, engloba o Vice-ministério de Descolonização e Despatriarcalização e o Vice-ministério de Interculturalidade. Embora esses órgãos governamentais não estejam situados no Ministério da

cal. 2203), “não é por acaso, que nos dispositivos constitucionais bolivianos, os termos anticolonial, intercultural e plurinacional estão explicitamente presentes”, visto que, ao desestabilizar a racionalidade moderna liberal, “a reconstrução do Estado plurinacional a partir da interculturalidade possibilita o giro descolonial, por ora, realizável”. Ainda que pareça contraditória a instituição oficial, pelo Estado – que é uma criação moderna –, de uma concepção descolonial de educação, além de práticas descoloniais introduzidas no próprio aparelho governamental com a instituição de órgãos que delas deverão se ocupar, tal fato resulta em uma tentativa de redimensionar o escopo desse direito, para alcançar saberes, conhecimentos, idiomas e demais práticas de nações e povos com o objetivo de sua valorização, preservação e promoção, primeiro sob uma ótica intracultural, para, por fim, fomentar a interculturalidade e o desenvolvimento integral da sociedade e a consciência plurinacional.

O segundo aspecto que remete à educação libertadora na Bolívia consiste na transversalidade do direito à educação nos demais direitos, de modo a atuar como instrumento de sua concretização. Apenas para recordar, a LOEI equatoriana (Ecuador, 2011) contém a afirmação expressa de que a educação é condição necessária para a realização dos demais direitos humanos (artigo 4), além de ser muitas vezes mencionada como instrumento para contribuir na concretização de outros direitos do *buen vivir* ao longo do texto constitucional. A Constituição Política da Bolívia (Bolívia, 2009), por sua vez, estabelece que a educação promoverá, além do civismo e do diálogo intercultural, os valores ético-morais, entre os quais a vigência plena dos direitos humanos (artigo 79). Poucas são as referências ao direito à educação ao longo do texto constitucional dedicado a outros direitos, como o direito de sindicalização de trabalhadores como meio de sua educação (artigo 51, III); o direito de educação dos filhos em relação aos pais, se menores ou com deficiências, no âmbito familiar (artigo 64, I); e o direito à educação integral gratuita das pessoas com deficiência (artigo 70, 2).

Apesar de a Constituição (Bolívia, 2009) fazer poucas referências explícitas às contribuições da educação no desenvolvimento de outros direitos,

Educação, suas atribuições convergem com os objetivos a que se propõe uma concepção descolonial e intercultural de educação.

a Lei da Educação (Bolivia, 2010) traz algumas previsões genéricas sobre a intervenção do direito à educação nos demais direitos humanos. Nesse sentido, ao estabelecer os fins da educação, a lei reforça seu papel na promoção da vigência plena dos direitos humanos (artigo 4, 6), como já o faz no mencionado artigo 79 da Constituição, além de eleger, entre suas bases, o respeito aos direitos humanos individuais e coletivos das pessoas e dos povos, ao lado da promoção da convivência pacífica e de uma sociedade sustentada na cultura de paz (artigo 5, 12).

O terceiro e último aspecto sobre a presença de uma educação libertadora na Bolívia é sua conexão ao *vivir bien* e seu atravessamento pelo reconhecimento e valorização de saberes e conhecimentos tradicionais das nações e povos indígena originário campestres. No artigo 79, a Constituição boliviana (Bolivia, 2009) estabelece a promoção de valores ético-morais pela educação, referindo-se, entre outros, àqueles do artigo 8, parágrafo I, dentre os quais o *vivir bien* (ou *suma qamaña*, em língua aymara).²¹

De acordo com Walsh (2008), ao passo que o *buen vivir* perpassa diversos eixos da Constituição equatoriana e funciona como conceito articulador e integrador de praticamente todo o texto constitucional para construir uma nova forma de convivência cidadã, na Constituição boliviana, ainda que com intenções similares, o *vivir bien* se desenvolve principalmente em relação à organização econômica do Estado para fazer frente ao capitalismo e ao projeto neoliberal vigentes e com a intenção de descolonizar e refundar o Estado. Assim, ainda que não assuma a posição de eixo transversal para uma nova interculturalização, o *vivir bien* aprofunda a tarefa de descolonizar mediante o enfrentamento do capitalismo em que está centrada a matriz colonial.

Porque antagônico ao regime capitalista, o *vivir bien* propõe outros tipos de relação, seja entre os cidadãos e os povos, seja das pessoas com a natureza. É um conceito que, segundo Leonel Júnior (2023), introduz valores comunitários da cosmovisão indígena e da relação harmônica do ser humano com a natureza, para alcançar um sistema civilizatório que busca valorizar os co-

²¹ “I. El Estado asume y promueve como principios ético-morales de la sociedad plural: ama qhilla, ama llulla, ama suwa (no seas flojo, no seas mentiroso ni seas ladrón), suma qamaña (vivir bien), ñandereko (vida armoniosa), teko kavi (vida buena), ivi maraei (tierra sin mal) y qhapaj ñan (camino o vida noble)” (Bolivia, 2009).

nhcimentos ancestrais para um diálogo intercultural sem deixar de considerar o tempo histórico.

Nesse contexto, portanto, ganha relevo o resgate e a promoção do saber ancestral, a partir da intraculturalidade, assim como o diálogo intercultural, que lançarão as bases do *vivir bien*. Não obstante, Walsh (2008) identifica, na Constituição boliviana, uma hierarquização de ordem epistêmica entre os conhecimentos universais e os saberes coletivos das nações e povos indígena originário campesinos, posicionando os primeiros em lugar de superioridade científica sobre os outros. Essa impressão, de certo modo, parece se confirmar quando a Lei n. 070 (Bolivia, 2010) estabelece que a educação, em suas bases, desenvolve os conhecimentos ancestrais em complementaridade aos saberes e conhecimentos universais (artigo 3, 10). No entanto, embora a redação desse dispositivo possa sugerir eventual subordinação dos saberes tradicionais, que figurariam somente em relação de complementariedade aos conhecimentos ditos científicos, essa impressão se desfaz em outros pontos da Lei da Educação, como aquele que trata dos objetivos da educação superior. É o caso do artigo 29, 2, que estabelece como um desses objetivos o desenvolvimento da investigação, da ciência, da tecnologia e da inovação para atender o Estado plurinacional mediante a articulação dos conhecimentos e saberes indígena originário campesinos com os universais, sem o estabelecimento de uma ordem de importância.

Na Lei da Educação (Bolivia, 2010), a construção do *vivir bien* desponta precisamente no sentido da afirmação cultural das nações e povos indígena originário campesinos, comunidades interculturais e afro-bolivianas, com o fortalecimento, pela educação, de suas identidades. É o que propõe referida Lei ao estabelecer, como bases, uma educação “[...] descolonizadora, libertadora, revolucionária, anti-imperialista, despatriarcalizadora e transformadora das estruturas econômicas e sociais, orientada à reafirmação cultural” dessas populações (artigo 3, 1, tradução livre) e uma “[...] educação da vida e para a vida, para *Vivir Bien* (tradução livre)”, mediante o desenvolvimento de uma formação integral para a realização da identidade, da afetividade, da espiritualidade e da subjetividade, em harmonia com a natureza e em comunidade (artigo 3, 11).

IV. Conclusão: convergências por uma educação para os direitos humanos

O pensamento descolonial, como movimento insurgente que, além de seu caráter teórico, assume feições propositivas, impulsiona o desprendimento epistêmico em relação à matriz colonial, especialmente ao atuar sobre duas dimensões da colonialidade: a do ser e a do saber. Neste trabalho, tomou-se a premissa de que a inferiorização do ser e do saber foi decisiva para a manutenção do poder, isto é, da colonialidade em si, à medida que foi sedimentando o discurso de que apenas o saber ocidental é científico e válido e que quaisquer outros conhecimentos, porque inferiores, devem ser por ele suplantados. Na mesma dimensão propositiva, o novo constitucionalismo latino-americano constitui um movimento constitucional que, gradativamente, vem empreendendo esforços para uma refundação dos Estados nacionais, subsidiando-se de elementos teóricos do pensamento descolonial e reconhecendo valores coletivos sedimentados nas comunidades locais.

O rompimento com a colonialidade exige uma desobediência epistêmica, a qual, por sua vez, requer uma concepção de educação que possa reverter os mecanismos coloniais historicamente instituídos e promover a descolonização do saber único, mediante uma crítica a modernidade e a partir das diversas genealogias locais: uma educação descolonial, à medida que é, também, libertadora. Nesse sentido, o estudo comparado das constituições do Equador e da Bolívia permite concluir pela presença dos três aspectos da educação libertadora suscitados na hipótese inicial, em maior ou menor medida, expressos em linguagem dogmático-jurídica, os quais, para evitar repetições, resumem-se (1) na presença da interculturalidade como diversidade de saberes não hierarquizados em relação ao conhecimento universal, valorizando os elementos que compõem as culturas nacionais; (2) na instrumentalização do direito à educação para a promoção dos demais direitos humanos/fundamentais; e (3) no resgate e na promoção, pela educação, de saberes tradicionais, para a realização do *buen vivir* e do *vivir bien*.

O primeiro dos três aspectos da educação libertadora presente no direito à educação em ambos os ordenamentos foi o da interculturalidade, caracterizando-se como um aspecto distintivo do direito à educação, tanto em Equador quanto em Bolívia. No caso do Equador, que se caracteriza como um Es-

tado intercultural e plurinacional, a própria denominação da lei de educação (Lei Orgânica da Educação Intercultural) já dá mostras de que se trata de um princípio central da educação naquele país, que valoriza as identidades e os saberes dos diferentes povos e nações, que interagem para promover a unidade na diversidade, sem hierarquizar ou tentar superar as diferenças. Embora o ordenamento equatoriano dê maior ênfase à interculturalidade, que constitui verdadeiro eixo transversal da Constituição, a Bolívia não a deixa de lado, acrescentando, ainda, o conceito de intraculturalidade, para estimular a recuperação, o fortalecimento, o desenvolvimento e a coesão das culturas nacionais, o que também se torna relevante para o posterior diálogo entre elas. Além disso, a legislação educacional boliviana assume expressamente uma concepção libertadora e descolonial de educação.

Quanto ao segundo aspecto, o da transversalidade do direito à educação para a realização dos direitos humanos como um todo, a Constituição equatoriana (Ecuador, 2008) traz a previsão expressa de que a educação é condição para o exercício dos demais direitos e para o acesso a uma vida digna, além de associar o direito à educação a outros direitos do *buen vivir*. A legislação boliviana, contudo, é menos ostensiva nesse ponto, pois, mesmo que mencione a relação de alguns direitos com o direito à educação (a sindicalização de trabalhadores como forma de educação, o direito de educação dos filhos no âmbito familiar e o direito à educação integral das pessoas com deficiência), não é tão explícita como a equatoriana. Ainda assim, a Lei da Educação (Bolívia, 2010) traz algumas previsões genéricas, como a promoção da vigência plena dos direitos humanos como fim da educação e o respeito aos direitos individuais e coletivos entre suas bases.

Por fim, observa-se que tanto o *buen vivir* equatoriano quanto o *vivir bien* boliviano assumem um papel importante na superação da concepção hegemônica de ciência e de conhecimento, visto que o direito à educação em ambas as legislações reconhece o valor dos saberes ancestrais e os equipara ao conhecimento universal. É o que acontece, por exemplo, na LOES equatoriana (Ecuador, 2010), que declara, como fim da educação superior, sua contribuição para o conhecimento, a preservação e o enriquecimento desses saberes, e, como função, sua promoção e fortalecimento, assim como a Lei de Educação boliviana (Bolívia, 2010) estabelece como objetivo da educação superior a articulação dos conhecimentos indígena originário campe-

sinos com os universais, sem que haja hierarquia entre eles. *Buen vivir* e *vivir bien* se efetivam, inclusive, pela realização plena e afirmação cultural de todos os povos e nações.

V. Referências

- Ávila Santamaría, R. (2011). *El neoconstitucionalismo transformador: es estado y el derecho en la Constitución de 2008*. Abya-Yala; Universidad Andina Simón Bolívar; Fundación Rosa Luxemburgo.
- Bello, E. (2015). O pensamento descolonial e o modelo de cidadania do novo constitucionalismo latino-americano. *Revista de Estudos Constitucionais, Hermenêutica e Teoria do Direito*, 7(1), 49–61. <https://doi.org/10.4013/rechtd.2015.71.05>
- Bocca, P., Mello, F., & Berrón, G. (2017). *Ecuador*. Fundação Perseu Abramo.
- Bolivia. (2009). *Constitución Política del Estado*. Ministerio de Educación. https://www.minedu.gob.bo/index.php?option=com_content&view=article&id=1525:constitucion-politica-del-estado&catid=233&Itemid=933
- Bolivia. (2010). *Ley n. 070*. Gaceta Oficial de Bolivia. https://www.minedu.gob.bo/files/documentos-normativos/leyes/LEY_070_AVELINO_SINANILIZARDO_PEREZ.pdf
- Bolivia. (2020). *Decreto Supremo n. 4393*. Ministerio de Culturas, Descolonización y Despatriarcalización. <https://www.minculturas.gob.bo/d-s-4393-13-noviembre-de-2020/>
- Bolivia. (2023). *Plan Sectorial de Desarrollo Integral para Vivir Bien: Sector Educación 2021-2025*. Ministerio de Educación. https://www.minedu.gob.bo/index.php?option=com_content&view=article&id=6962&catid=282&Itemid=1086
- Bragato, F. F. (2014). Para além do discurso eurocêntrico dos direitos humanos: contribuições da descolonialidade. *Novos Estudos Jurídicos*, 19(1), 201. <https://doi.org/10.14210/nej.v19n1.p201-230>
- Bragato, F. F., & Castilho, N. M. (2014). A importância do pós-colonialismo e dos estudos descoloniais na análise do novo constitucionalismo latino-americano. Em E. M. Val & E. Bello (Orgs.), *O pensamento pós e descolonial no novo constitucionalismo latino-americano* (p. 11–25). EDUCS.

- Bragato, F. Frizzo. (2023). *Dignidade Humana Pluriversal: uma leitura descolonial na constituição de 1988*. Editora Lumen Juris.
- Carvajal Mardones, V. E., & Ancheta Arrabal, A. (2023). El derecho a la educación de las primeras naciones en América Latina: un análisis comparativo de las constituciones políticas y el derecho a la educación intercultural bilingüe (EIB). *Journal of Supranational Policies of Education (JOSPOE)*, 18, 65–88. <https://doi.org/10.15366/jospoe2023.18.004>
- Castro-Gómez, S. (2005). Ciências sociais, violência epistêmica e o problema da “invenção do outro”. Em E. Lander (Org.), *A colonialidade do saber: eurocentrismo e ciências sociais: perspectivas latino-americanas* (pp. 87–95). CLACSO.
- Dussel, E. (1993). *1492: o encobrimento do Outro (a origem do “mito da Modernidade”)*. Vozes.
- Dussel, E. (2000). *Ética da libertação: na idade da globalização e da exclusão*. Vozes.
- Dussel, E. (2001). *Hacia una filosofía política crítica*. Desclée de Brouwer.
- Ecuador. (2008). *Constitución de la República del Ecuador*. Lexis. https://siteal.iiep.unesco.org/sites/default/files/sit_accion_files/constitucion_de_la_republica_del_ecuador.pdf
- Ecuador. (2010). *Ley Orgánica de Educación Superior*. Portal Único de Trámites Ciudadanos. https://www.gob.ec/sites/default/files/regulations/2021-10/Ley_educaci%C3%B3n_superior.pdf
- Ecuador. (2011). *Ley Orgánica de Educación Intercultural*. Ministerio de Educación. https://educacion.gob.ec/wp-content/uploads/downloads/2017/02/Ley_Organica_de_Educacion_Intercultural_LOEI_codificado.pdf
- Escobar, A. (2003). «Mundos y conocimientos de otro modo». El programa de investigación de modernidad/colonialidad latinoamericano. *Tabula Rasa*, 1, 51–86. <https://doi.org/10.25058/20112742.188>
- Freire, P. (2022). *Pedagogia do oprimido* (81o. ed.). Paz e Terra.
- Hachem, D. W. (2018). Prefácio. Em P. Legrand (Org.), *Como ler o direito estrangeiro* (pp. 9–18). Contracorrente.
- Hirschl, R. (2019). *Asuntos comparativos: el renacimiento del derecho constitucional comparado* (1o ed). Universidad Externado de Colombia.
- Karnopp, L. R. (2025). Descolonizar o humano. *Revista Diálogo Educacional*, 25(86), 1186–1201. <https://doi.org/10.7213/1981-416X.25.086.DS06>
- Karnopp, L. R., & Sigales-Gonçalves, J. S. (2023). Aportes da crítica hermenêutica do direito para uma leitura não solipsista do direito estrangeiro

- em uma perspectiva culturalista. *Revista do Instituto de Hermenêutica Jurídica*, 21(33), 33–57. <https://doi.org/10.52028/RIHJV21.i33.ART02.SP>
- Legrand, P. (2014). A Impossibilidade de “Transplantes Jurídicos”. *Cadernos do Programa de Pós-Graduação em Direito – PPGDir./UFRGS*, 9(1). <https://doi.org/10.22456/2317-8558.49746>
- Legrand, P. (2018). *Como ler o direito estrangeiro*. Contracorrente.
- Leonel Júnior, G. (2023). *O novo constitucionalismo latino-americano: um estudo sobre a Bolívia* (3o ed). Lumen Juris.
- Maldonado-Torres, N. (2007). Sobre la colonialidad del ser: contribuciones al desarrollo de um concepto. Em S. Castro-Gómez & R. Grosfoguel (Orgs.), *El giro decolonial: reflexiones para una diversidad epistémica más allá del capitalismo global* (p. 127–167). Siglo del Hombre Editores; Universidad Central; Pontificia Universidad Javeriana.
- Martínez Dalmau, R. (2011). El constitucionalismo fundacional en América Latina y su evolución: entre el constitucionalismo criollo y el nuevo constitucionalismo. Em P. García Trobat & R. Sánchez Ferriz (Orgs.), *El legado de las Cortes de Cádiz* (p. 827–855). Tirant Lo Blanch.
- Mignolo, W. (2007). *La idea de América Latina: la herida colonial y la opción decolonial* (1o ed). Gedisa.
- Mignolo, W. (2008). La opción descolonial. *Revista Letral: Estudios Transatlánticos de Literatura*, 1, 3–22.
- Mignolo, W. (2014). *Desobediencia epistémica : retórica de la modernidad, lógica de la colonialidad y gramática de la descolonialidad* (2o ed). Ediciones del Signo.
- Mota Neto, J. C. da. (2016). *Por uma pedagogia decolonial na América Latina: reflexões em torno do pensamento de Paulo Freire e Orlando Fals Borda*. CRV.
- Palermo, Z. (2014). *Para una pedagogía decolonial*. Ediciones del Signo.
- Quijano, A. (2005). Colonialidade do poder, eurocentrismo e América Latina. Em E. Lander (Org.), *A colonialidade do saber: eurocentrismo e ciências sociais: perspectivas latino-americanas* (pp. 117–142). CLACSO.
- Quijano, A. (2010). Colonialidade do poder e classificação social. Em B. de S. Santos & M. P. Meneses (Orgs.), *Epistemologias do Sul* (p. 84–130). Cortez.
- Ruiz, G. R. (2024). Cuestiones conceptuales sobre el derecho a la educación : implicancias para América Latina. *Tramas y Redes*, 6, 29–46. <https://doi.org/10.54871/cl4c600b>

- Teixeira, A. V. (2020). El método en derecho constitucional comparado: contribuciones críticas para una metodología constitucional comparativa. *Opinión Jurídica*, 19(39), 311–329. <https://doi.org/10.22395/ojum.v19n39a13>
- Viciano Pastor, R., & Martínez Dalmau, R. (2010). Los procesos constituyentes latinoamericanos y el nuevo paradigma constitucional. *REVISTA IUS*, 4(25). <https://doi.org/10.35487/rius.v4i25.2010.214>
- Viciano Pastor, R., & Martínez Dalmau, R. (2012). Aspectos generales del nuevo constitucionalismo latinoamericano. Em L. F. Ávila Linzán (Org.), *Política, justicia y constitución*. Corte Constitucional para el Período de Transición.
- Walsh, C. (2008). Interculturalidad, plurinacionalidad y decolonialidad: las insurgencias político-epistémicas de refundar el Estado. *Tabula Rasa*, 9, 131–152.
- Wolkmer, A. C. (2010). *Pluralismo e crítica do constitucionalismo... Anais do IX Simpósio Nacional de Direito Constitucional Pluralismo e Crítica do Constitucionalismo na América Latina*. <https://files.cercomp.ufg.br/weby/up/14/o/antoniowolkmerPluralismoecriticadodoconstitucionalismo.pdf>
- Wolkmer, A. C. (2013). Pluralismo jurídico: um espaço de resistência na construção de direitos humanos. Em A. C. Wolkmer, F. Veras Neto, & I. Lixa (Orgs.), *Pluralismo jurídico: os novos caminhos da contemporaneidade*. Saraiva.
- Wolkmer, A. C., & Radaelli, S. M. (2017). Refundación de la teoría constitucional latinoamericana: pluralidad y descolonización. *Número*, 37, 31–50. <https://doi.org/10.14679/1046>
- Yrigoyen Fajardo, R. (2011). El horizonte del constitucionalismo pluralista: del multiculturalismo a la descolonización. Em C. Rodríguez Garavito (Org.), *El derecho en América Latina: un mapa para el pensamiento jurídico del siglo XXI* (1o ed, p. 139–159). Siglo Veintiuno Editores.

Cómo citar

IJ-UNAM

Radtke Karnopp, Laerte, “O direito à educação nas constituições do Equador (2008) e da Bolívia (2009): uma leitura comparativa culturalista a partir do pensamento descolonial e do novo constitucionalismo latino-americano”, *Boletín Mexicano de Derecho Comparado*, México, vol. 59, núm. 175, 2026, e20471. <https://doi.org/10.22201/ijj.24484873e.2026.175.20471>

APA

Radtke Karnopp, L. (2026). O direito à educação nas constituições do Equador (2008) e da Bolívia (2009): uma leitura comparativa culturalista a partir do pensamento descolonial e do novo constitucionalismo latino-americano. *Boletín Mexicano de Derecho Comparado*, 59(175), e20471. <https://doi.org/10.22201/ijj.24484873e.2026.175.20471>