

# EDUCAÇÃO INTERCULTURAL E POVOS INDÍGENAS: PREMISSAS PARA A REALIZAÇÃO DE UM PROJETO CONTRA- HEGEMÔNICO E INTERDISCIPLINAR QUE EQUILIBRE IGUALDADE E DIFERENÇA

GT 4: Educação e Povos Indígenas

## **Trabalho completo**

AGUIAR, Bruna Silveira Roncato. (Docente do Curso de Direito da UFMT- Campus  
Universitário do Araguaia. Email: [bruroncato@gmail.com](mailto:bruroncato@gmail.com))

BELZUNCES, Rafaela Fratini. (Discente do Curso de Direito da UFMT- Campus  
Universitário do Araguaia. Email: [fibs.rafaela@gmail.com](mailto:fibs.rafaela@gmail.com))

### Resumo:

O trabalho propõe uma reflexão acerca das premissas que circundam o debate envolvendo a Educação Intercultural e os Coletivos Indígenas, enfatizando a contribuição das teorias pós-coloniais como uma via interessante para tal análise uma vez que trabalham e atuam no sentido de impulsionar processos que permitam construir espaços de intercâmbio e diálogo entre sentidos e práticas distintas; além de operar no sentido de desvelar as relações de poder que permeiam as trocas culturais. Conclui-se que somente a articulação dos princípios da igualdade e da diferença poderá realizar justiça social, sobretudo em contextos marcados por uma história colonial que combinou diferentes tipos de exclusão e violação de direitos.

Palavras-chave: Educação intercultural. Povos Indígenas. Teoria pós-colonial.

## **1. Do Multiculturalismo à Interculturalidade?**

A necessidade crescente de adjetivação do termo Multiculturalismo evidencia a dificuldade envolvendo seu universo. Multiculturalismo liberal, conservador, revolucionário, celebratório, emancipador e crítico são alguns dos termos encontrados, e, mesmo quando sob um título de aparente caráter emancipatório, convém olhar mais para o conteúdo das propostas do que para suas denominações.

Vera Maria Candau orienta a classificação no sentido de dois grandes grupos de abordagens sobre o Multiculturalismo. Aquelas que somente descrevem uma configuração multicultural das sociedades (abordagens descritivas) e as que se ocupam de atuar, intervir e transformar a dinâmica social (abordagens propositivas). Estas últimas caracterizam-se por uma proposta político-cultural, e podem em alguns casos, atuar em termos de políticas públicas, práticas pedagógicas e de radicalização da democracia. (Candau, 2008)

Dentro das abordagens propositivas sobre o Multiculturalismo, a autora se refere às abordagens que considera fundamentais e que estão na base da maioria das propostas: o Multiculturalismo assimilacionista, o Multiculturalismo diferencialista (plural) e o Multiculturalismo interativo (Interculturalidade). Vale uma rápida reflexão sobre cada uma destas propostas por ela colocadas.

O Multiculturalismo *assimilacionista*, diz ela, objetiva integrar os grupos discriminados aos valores e conhecimentos socialmente valorizados pela cultura hegemônica, promovendo para tanto, políticas de universalização da escolarização, ou seja, todos e todas são chamados a participar, mas sem que se questione nenhum dos aspectos envolvidos no processo, nem os conteúdos dos currículos, nem as relações entre os atores ou as estratégias pedagógicas. (idem)

Já o Multiculturalismo *diferencialista* ou plural, defende que para garantir a expressão das diferentes identidades culturais seria preciso garantir espaços próprios para que estas possam se expressar e manter suas matrizes culturais de base. Merece crítica esta proposta por incorrer numa visão essencialista das culturas e também por incentivar a formação de verdadeiros *apartheids* socioculturais.

Por fim, uma terceira e última perspectiva, a que a autora se filia, é a proposta do Multiculturalismo *interativo*, uma abordagem que articula políticas de igualdade e diferença e acentua o caráter intercultural, aberto e interativo na formação de sociedades pluralistas, inclusivas e democráticas.

Nota-se que esta proposta – o Multiculturalismo interativo – se aproxima bastante do Multiculturalismo de tipo progressista, defendido por Boaventura de Sousa Santos.

O Multiculturalismo de tipo progressista possui muitas variações, no entanto, possui alguns denominados ‘imperativos transculturais’ que devem ser aceitos por todos os grupos interessados num diálogo intercultural, ou seja, a articulação entre o princípio da igualdade e o princípio da diferença, que permite reivindicar o direito à igualdade quando a diferença inferiorizar, e o direito à diferença quando a igualdade descaracterizar. (Santos, 2003, p.451-458)

Das condições para um Multiculturalismo progressista que possibilitará a realização do diálogo intercultural (com base numa hermenêutica diatópica<sup>1</sup>), Santos (2003:458) destaca os seguintes: a) consciência da incompletude cultural que levará ao impulso para o diálogo entre culturas; b) abarcar no diálogo entre culturas, aquela versão que vai mais longe no reconhecimento do outro, ou seja, a que representa o círculo de reciprocidade mais amplo; c) ser um processo de negociação aberto que progride por via de consensos e conflitos e sempre passível de revisão e reversão; d) os temas do

---

<sup>1</sup> A proposta do Multiculturalismo de Boaventura inclui também uma perspectiva crítica para os Direitos Humanos, que será melhor desenvolvida no bojo do capítulo 2 da presente pesquisa.

diálogo devem sempre ser fruto de acordos mútuos; e) articular lado a lado as concepções por igualdade e diferença.

Já para Catherine Walsh (2005), o termo Multiculturalidade é majoritariamente utilizado em caráter meramente descritivo, sobretudo em países ocidentais, como os Estados Unidos, onde as minorias nacionais (negros e indígenas) coexistem com diversos grupos de imigrantes, minorias involuntárias como os porto-riquenhos e chicanos, ou em regiões da Europa onde a imigração se ampliou bastante. Dentro de contextos assim, esse Multiculturalismo não leva em conta o aspecto relacional das culturas, e, basicamente há uma segregação entre elas. E isso pode ser construído mediante dois contextos políticos: a) programas, ações e direitos especiais como respostas à exclusão de certos grupos; ou b) ênfase no aspecto da tolerância e na ideia de que todos supostamente compartilham dos mesmos direitos – ocultando as desigualdades e mantendo intactas as estruturas e instituições que privilegiam uns e outros.

Crescentes formas de intolerância, racismo, xenofobia e etnocentrismo podem apresentar-se como sintomas de uma crise dos paradigmas do multiculturalismo e suas vertentes. Emerge então a interculturalidade como esperança de operar uma superação das incompletudes do multiculturalismo, pretendendo através da aplicação de novos princípios aprimorá-lo<sup>2</sup>.

A rigor, a palavra interculturalidade significa “entre culturas”, como um intercâmbio que se estabeleceria em termos igualitários. Assim que, boa parte dos programas de educação intercultural trabalham com um diálogo de saberes que se pressupõe horizontal e simétrico e ignoram as determinações de um sistema social de relações assimétricas e emolduradas por estruturas de dominação e poder.

A interculturalidade acaba assim sendo apresentada de forma ilusória como um novo paradigma educacional que promove a discriminação positiva dos grupos culturalmente subalternizados, postura que tem uma dose de relativismo, e que confunde o conceito de cultura como uma identidade étnica imutável.

No entanto, a interculturalidade deveria ser percebida como um processo permanente de comunicação e aprendizado entre grupos, pessoas e conhecimentos diversos, orientados a construir um respeito mútuo e um desenvolvimento pleno das capacidades dos indivíduos enquanto opera no sentido de romper com a história hegemônica de uma cultura dominante sobre outras subalternizadas e constrói uma convivência de respeito e legitimidade entre os diferentes grupos da sociedade (Walsh, 2005).

---

<sup>2</sup> No entanto, a depender do contexto a interculturalidade pode incorrer nas mesmas “falhas”.

Com efeito, o que chamamos *intercultural*, corresponde a um campo complexo onde se misturam múltiplos sujeitos sociais, diferentes perspectivas políticas e epistemológicas e variadas práticas e contextos sociais. Reconhecer o caráter complexo, fluido e relacional dos fenômenos culturais nos coloca implicações importantes para o campo da educação, sobretudo na forma mesmo como a concebemos. Isto é, numa perspectiva intercultural, a educação deixa de ser um processo unidimensional, unidirecional e unifocal de formação de conceitos, valores e atitudes, e conduzida por procedimentos hierarquizantes e lineares para se assumir como um processo construído pela relação tensa entre diferentes sujeitos interativos que se conectam dinamicamente com distintos contextos culturais em relação aos quais desenvolvem suas respectivas identidades. (Fleuri, 2003, p. 31-32)

Catherine Walsh (2009) distingue 3 perspectivas da interculturalidade: relacional, funcional e crítica. A interculturalidade relacional tem o enfoque na relação entre indivíduos de culturas diferentes, com o objetivo de melhorar a relação interpessoal entre eles. Já a interculturalidade funcional é funcional ao sistema vigente, quando países ou Organizações Internacionais pautam a interculturalidade em suas agendas, mas apenas para diminuir os elementos de tensão entre os grupos sociais. Por fim, a interculturalidade crítica interpela sobre as relações de poder construídas na sociedade que privilegia determinados sujeitos e saberes em detrimento de outros.

Autores como Santos, Candau e Walsh apresentam suas propostas no sentido de construção de dita Interculturalidade de tipo crítica. Ressalvadas as particularidades de cada teórico, pode-se perceber que possuem em comum as seguintes premissas: a) é preciso ir além de simplesmente reconhecer, descobrir ou tolerar a diferença e atuar no sentido de impulsionar processos que permitam construir espaços de intercâmbio e diálogo entre sentidos e práticas distintas; b) é preciso desvelar as relações de poder que permeiam as trocas culturais; c) somente a articulação dos princípios da igualdade e da diferença poderá realizar justiça social, sobretudo em contextos marcados por uma história colonial que combinou diferentes tipos de exclusão e violação de direitos.

### **1.1 As teorias pós-coloniais e a Educação Intercultural**

Pelas razões já delineadas, considera-se o marco dos estudos pós coloniais, sobretudo aqueles desenvolvidos nos países da América Latina, o mais adequado para pensar o desafio da Educação Intercultural em relação aos coletivos indígenas do Brasil.

Nesse sentido, esta seção objetiva descrever brevemente a proposta das teorias pós coloniais e suas implicações para o campo da Educação e seus processos, sem a pretensão de abordar a totalidade de pensadores e correntes, mas priorizando algumas abordagens que, a partir de diferentes pontos de vista, se mostram complementares.

## 1.1 As teorias pós-coloniais e a participação latino-americana

Toda enunciação tem um lugar de origem. É com essa constatação que os estudos pós-coloniais tomam seu ponto de partida para então empreender sua crítica ao processo de produção do conhecimento científico e a percepção da história moderna que ao estabelecer uma divisão binária entre Ocidente e Oriente, distribuiu ao Ocidente a tarefa de se autorrepresentar e também de definir o que se entende por Oriente.<sup>3</sup> (Costa, 2013, p. 30)

Assim, o termo “pós-colonial” pode ser entendido tanto como o tempo histórico da descolonização do Terceiro Mundo (mormente Ásia e África) a partir da metade do século XX, como o conjunto de contribuições teóricas oriundas dos estudos literários e culturais nos anos de 1980, nas universidades estadunidenses e inglesas. (Ballestrin, 2013)

A partir de sua sistematização nos anos 1970, a crítica pós-colonial se ocupou com o reconhecimento das distorções operadas e mantidas pelo imperialismo, com a recuperação da força cultural dos povos colonizados e, sobretudo com a documentação da literatura produzida pelos povos tidos como ‘selvagens’, ‘primitivos’ e ‘incultos’. (Bonnicci, 1998, p. 9)

Thomas Bonnicci (1998, p. 12) ressalta que uma das principais características das sociedades colonizadas é uma complexa relação entre deslocamento e linguagem, e, nesse sentido, distingue três categorias de sociedades pós-coloniais: (1) *colônias de povoamento* (settle colonies): aquelas em que a terra foi ocupada por colonos europeus que deslocaram populações indígenas, e para onde certa modalidade de civilização europeia foi transplantada e continuou a utilizar o idioma não-indígena mesmo após a independência política – este foi o caso de países como Brasil, Estados Unidos, Canadá, Austrália, Nova Zelândia; (2) *sociedades invadidas*: regiões como a América Central, a África e a Índia, onde os escritores nativos já possuíam suas respostas milenares, em alguns casos o idioma europeu substituiu o idioma do escritor e em outros casos foi uma ‘oportunidade’ para a divulgação e leitura dos seus escritos; (3) *sociedades duplamente invadidas*: a exemplo das sociedades primordiais dos indígenas das ilhas do Caribe que foram completamente dizimadas nos primeiros cem anos do descobrimento e talvez tenham sido as que mais sofreram os efeitos nefastos da colonização, tendo sua diversidade cultural e linguística exterminada. Também aqui se enquadra a atual população das Antilhas, que veio da Índia, Ásia, África, Oriente Médio e Europa através do deslocamento, da escravidão ou do exílio.

---

<sup>3</sup> Para mais ver obra *Orientalismo* de Edward Said. *Orientalismo* definido por Sérgio Costa (op.cit.) como um modo de produzir representações sobre determinada região do mundo e que se atualiza por meio das próprias imagens e conhecimentos que cria e recria. Mais do que um lugar geográfico, o Oriente é uma fronteira cultural e definidora de sentido que produz e reproduz um outro como inferior, apresentado ora como caricatura, ora como estereótipo, mas sempre como uma síntese aglutinadora de tudo aquilo que o nós não é e nem quer ser. Nesse sentido também ver as considerações feitas pelo professor Salem Nasser sobre o Oriente Médio e a islamofobia.

Além de teorias relacionadas com as ex-colônias de língua inglesa, o papel do *periférico* na História e a própria História periférica são temas que fazem parte da teoria pós-colonial, que, pouco a pouco, vai ampliando seu espectro e inserindo debates como o da representação, da etnicidade, da identidade nacional, da diferença e da subalternidade no centro da história da cultura mundial contemporânea. (Pryston, 2004, p.8)

Nas sociedades pós-coloniais, o sujeito e o objeto fazem parte de uma hierarquia em que o oprimido é fixado pela suposta superioridade moral do dominador, e nessa dialética, sujeito-objeto, dominador-subalterno, o colonizado vai se construindo como sem voz, aquele que não tem nenhum espaço a partir do qual possa falar. Dentro dessa reflexão, os autores vão costurando seus argumentos, seja no sentido de afirmar que o sujeito subalterno não pode falar nunca (Spivak, 2010), seja no sentido de mostrar que o subalterno pode falar, mediante algumas condições, como por exemplo a recuperação de sua voz (Bhabha, 1998) ou mediante sua transformação em um ser politicamente consciente que enfrenta seu opressor e toma pé das violências (física e psíquica) envolvidas nos processos de colonização (Fanon, 1968 e 2008).

Além da preocupação com a linguagem, os lócus de enunciação do conhecimento científico e da voz dos sujeitos subalternizados nos processos de colonização, os estudos pós coloniais possuem iniciativas importantes no campo dos estudos culturais e da teoria crítica, influenciando campos como a sociologia, a ciência política e a antropologia.

*O local da cultura*, de Homi Bhabha, constitui marco importante para as Ciências Humanas na medida em que, ao elaborar conceitos como entrelugar, hibridismo e negociação identitária, traduz as tensões envolvendo as diferenças culturais no bojo dos processos das globalizações e dos colonialismos.

A temática da *diferença* e da *alteridade* como modo de integração ao sistema capitalista global começa a aparecer com bastante frequência na indústria cultural mundial, como forma dos bens simbólicos periféricos integrarem-se na cultura de massa internacional. Há um interesse cultural no *outro* para além da psicologia, é o *outro* relacionado à mulher, aos gays e lésbicas, ao negro, mas sobretudo em relação à delimitação de um território pós-colonial, à reemergência da temática terceiro-mundista, e aos assuntos concernentes às colônias ou ex-colônias. (Pryston, 2004)

No entanto, algumas limitações verificadas nas teorias pós-coloniais acabaram por levar ao surgimento de outras iniciativas teóricas. O inglês como principal idioma da divulgação da teoria pós-colonial foi uma destas causas. A maneira como o conceito de pós-colonial foi se acomodando dentro da língua inglesa, demarcando o lugar especial ocupado pelas ex-colônias europeias (sobretudo as ex-colônias britânicas da Ásia, África e Caribe) nas universidades anglo-americanas é algo que não pode ser esquecido. (Pryston, 2004)

Outra crítica empreendida às teorias pós-coloniais, de um modo geral, seriam suas ligações com as correntes pós-estruturalistas, desconstrutivistas e pós-modernas, o que comprometeria boa parte de seus argumentos ao referenciar e endossar justamente o status quo da geopolítica da produção do conhecimento. Nesse sentido, um grupo de autores latino-americanos (MIGNOLO, QUIJANO e DUSSEL) radicaliza a crítica pós-colonial e mobiliza distintas iniciativas no sentido de romper com ditas influências teóricas: é o Grupo Modernidade/Colonialidade (MC).

Tal movimento pode ser lido como resposta e contraponto à tendência histórica da divisão de trabalho no bojo das Ciências Sociais, onde o Sul forneceria as experiências e o Norte a teorização e aplicação, e o fato destes esforços de teorização terem recebido no Brasil e na América Latina o rótulo de ‘pensamento’ e não de teoria social diz muito a respeito dessa divisão. (Ballestrin, 2013)

O grupo Modernidade/Colonialidade (MC) é herdeiro de amplas fontes, partindo das teorias críticas europeias e norte-americanas da modernidade, passando pelo grupo de estudos subalternos, pela teoria feminista chicana, pela teoria pós-colonial e pela filosofia africana. No entanto, sua principal força orientadora provém de uma reflexão continuada sobre a realidade política e cultural da América do Sul e engloba o conhecimento subalternizado dos grupos explorados e oprimidos e as contribuições originais do pensamento latino-americano, como a teoria da dependência e a teologia da libertação. (Escobar, 2003)

Ballestrin (2013, p. 110) aponta como argumentos mais contundentes do Grupo Decolonial os seguintes: (a) a constatação da Colonialidade no eixo triplo do poder, do ser e do saber como uma maneira de denunciar a continuidade do Colonialismo e seus processos; (b) a diferença colonial como fundamento para outras diferenças; (c) o resgate da América Latina como o continente inaugural do colonialismo e o primeiro laboratório de teste para o racismo a serviço do colonialismo.

## **1.2 A Interculturalidade crítica enquanto projeto contra-hegemônico e interdisciplinar**

A interculturalidade crítica merece/deve ser pensada e entendida enquanto: projeto; contra-hegemônico; interdisciplinar. Projeto, posto que ainda não existe, é uma utopia, algo a ser construído mediante múltiplos esforços. Interdisciplinar porque invoca diferentes enfoques e áreas de ação para emergir por completo. Contra-hegemônico pois questiona o status quo e emerge, para além das elaborações teóricas, a partir da práxis de resistências dos grupos subalternizados, especialmente das lutas dos coletivos negros e indígenas pela afirmação de seus direitos culturais e de pertencimento étnico.

É preciso, portanto, partir da recusa e da problematização sobre como a sociedade europeia erigiu-se como o melhor modelo de civilização, de organização política, econômica, científica e cultural.<sup>4</sup>

Há que se questionar o traço homogeneizante e ocidentalizador da Modernidade, para dar espaço a formas novas de modernidade, ou seja, oportunizar a criação diálogo para produção de novos sentidos, a partir de múltiplas tradições culturais. Mas isso não pode ser feito desvinculado de um questionamento sério sobre a situação de assimetria social e de discriminação cultural que tornaram este diálogo difícil ou, na maioria das vezes, ausente.

Trata-se, pois, de começar indagando não sobre o diálogo, mas sobre as condições do diálogo, ou seja, sobre os fatores econômicos, políticos, jurídicos que condicionam atualmente uma troca autêntica entre as culturas da humanidade. Não levar em conta as assimetrias de poder torna o diálogo apenas simulacro ou encenação, na medida em que favorecerá sempre os interesses das culturas dominantes, sem realizar nenhuma crítica social. (Tubino, 2005, 2013)

Na esteira do pensamento de Catherine Walsh, a presente pesquisa ratifica a noção da interculturalidade enquanto projeto que se realiza em condições de igualdade econômica, de respeito às diferenças culturais e na convergência de esforços dirigidos à construção de uma sociedade justa, equitativa e plural.

Importante ter em conta que a temática intercultural na América Latina relaciona-se a distintos processos de lutas dos movimentos sociais indígenas organizados, dentre os quais podemos mencionar as sucessivas novas formas organizativas com que foram se constituindo. A partir dos anos 90, o levante indígena do Equador e a resistência ocorrida em Chiapas, no México, são exemplos de que os povos originários passam a articular suas resistências com plena consciência de seu pertencimento étnico, e com vistas a reconstrução de suas identidades étnicas. No caso do Brasil, um dos marcos da discussão deve-se ao contexto de surgimento dos programas de educação escolar bilíngue em regiões da Amazônia e em zonas rurais de alta concentração indígena. Foram, pois, os povos indígenas do Brasil pioneiros em demandar o direito à diferença, a partir de uma educação que contribuisse para o fortalecimento de sua autonomia e de suas próprias identidades.

Esta proposta pedagógica recebeu e recebe críticas, no sentido de não conseguir livrar os indígenas da condição de pobreza extrema, sendo, portanto, mais uma estratégia do capitalismo para camuflar os problemas reais e manter o status quo. Isto porque, este enfoque de interculturalidade é de tipo “funcional” ao sistema, compatível com a lógica do modelo neoliberal existente, que não se

---

<sup>4</sup> Em verdade, a teoria pós-colonial desvela que essa defesa é criminosa, na medida em que a colonização europeia envolveu pilhagens, estupros, intimidação e violências sistemáticas em relação à inúmeras populações, e para tal empreita, contou com o sustentáculo da religião, da economia e da ciência.

ocupa de questionar as regras do jogo ou propor alterações de grande vulto. Como contraponto é preciso tomar a interculturalidade em sua dimensão crítica, o que demanda concebê-la em suas complexas dimensões, complementares e inter-relacionadas: a dimensão epistemológica, a dimensão política, a dimensão econômica, a dimensão jurídica e a dimensão ético-filosófica.

## REFERÊNCIAS

- BALLESTRIN, Luciana. América Latina e o giro decolonial. **Revista Brasileira de Ciência Política**, Brasília, n.11, p. 89-117, mai.-ago. 2013.
- BHABHA, Homi. **O local da cultura**. Tradução de Myriam Ávila, Eliana Lourenço de Lima Reis e Gláucia Renate Gonçalves. Belo Horizonte: Editora UFMG, 1998.
- BELLO, Álvaro. **Etnicidad y Ciudadanía en America Latina – la acción colectiva de los pueblos indígenas**. Chile: Comisión Econômica para América Latina y el Caribe (CEPAL), 2004.
- BONNICI, T. Introdução ao estudo das literaturas pós-coloniais. **Mimesis**, Bauru, v. 19, n.1, p. 7-23, 1998.
- CANDAU, V. M. Multiculturalismo e educação: desafios para a prática pedagógica. In: MOREIRA, A. F.; CANDAU, V. M. **Multiculturalismo: diferenças culturais e práticas pedagógicas**. Petrópolis: Vozes, p. 13-37, 2008.
- CORBETTA, Silvina. **Políticas educacionais e interculturalidade na America Latina: estado da arte (2015-2020)**. Buenos Aires, Escritório para a América Latina do Instituto Internacional de Planejamento Educacional da Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura, 2021.
- CASTRO-GOMEZ, Santiago. Ciências Sociais, violência epistêmica e o problema da ‘invenção do outro’. IN: LANDER, Edgardo. (org). **A Colonialidade do saber: eurocentrismo e ciências sociais**. Perspectivas latino americanas. CLACSO, Consejo Latinoamericano de Ciencias sociales. Buenos Aires, 2005.
- COSTA, Sérgio. "(Re)Encontrando-se nas redes? As ciências humanas e a nova geopolítica do conhecimento." In: ALMEIDA, Júlia; MIGLIEVICH-RIBEIRO, Adelia; GOMES, Heloisa Toller (Orgs). **Crítica pós-colonial: panorama de leituras contemporâneas**. Rio de Janeiro: 7 Letras, 2013.
- DUSSEL, Enrique. Europa, Modernidade e Eurocentrismo. IN: Edgardo Lander (org). **La colonialidade del saber: eurocentrismo y ciencias sociales**. Perspectivas Latino-americanas. CLACSO, Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales. Buenos Aires, 2005.
- ESCOBAR, Arturo. Mundos y conocimientos de otro modo. El programa de investigación de modernidade/colonialidad latino-americano. **Tabula rasa**, n. 1, enero-diciembre 2003, 20, p. 51-86.

FANON, Frantz. **Os condenados da terra**. Tradução de José Laurênio de Melo. Rio de Janeiro: civilização brasileira, 1968.

\_\_\_\_\_ **Pele negra, máscaras brancas**. Tradução de Renato da Silveira. Salvador: EDUFBA, 2008.

FLEURI, Reinaldo Matias. Interculturalidade e Educação. **Revista Brasileira de Educação**, nº 23. Maio/Jun/Jul/Ago 2003; p. 16-35.

HONNETH, Axel. **Luta por reconhecimento: a gramática moral dos conflitos sociais**. Tradução Luiz Repa. São Paulo: Editora 34, 2003.

LANDER, Edgardo. Ciências Sociais: saberes coloniais e eurocêntricos. IN: Edgardo Lander (org). **La colonialidade del saber: eurocentrismo y ciencias sociales**. Perspectivas Latino-americanas. CLACSO, Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales. Buenos Aires, 2005.

MIGNOLO, Walter. Desobediência epistêmica: a opção decolonial e o significado de identidade em política. **Cadernos de Letras da UFF**, Niterói, n. 34, p. 287-324, 2008.

MIGNOLO, Walter; PINTO, Júlio Roberto de Souza. A Modernidade é de fato universal? Reemergência, desocidentalização e opção decolonial. **Civitas**, Porto Alegre, v. 15, n. 3, p. 381-402, jul-set. 2015.

NIEVES-LOJA, Gerardo Miguel. Algunas reflexiones sobre la Interculturalidad: una aproximación interdisciplinaria. **Aukflarung**, João Pessoa, v. 5, n. 3, set-dez. 2018, p. 167-180.

NUNES, João Arriscado; SANTOS, Boaventura de Sousa. Para ampliar o cânone do reconhecimento, da diferença e da igualdade. IN: SANTOS, Boaventura de Sousa. (Org). **Reconhecer para libertar: os caminhos do cosmopolitismo multicultural**. Rio de Janeiro: Civilização brasileira, 2003; p. 25-68.

PRYSTON, Angela. Interseções da Teoria Crítica Contemporânea: Estudos Culturais, Pós-colonialismo e Comunicação. **Ecompós**, Brasília, v. 1, dez. 2004.

QUIJANO, Aníbal. Colonialidade do poder, eurocentrismo e América Latina. IN: Edgardo Lander (org). **La colonialidade del saber: eurocentrismo y ciencias sociales**. Perspectivas Latino-americanas.

SANTOS, Boaventura de Sousa. Por uma concepção multicultural de direitos humanos. IN: SANTOS, Boaventura de Sousa. (Org). **Reconhecer para libertar: os caminhos do cosmopolitismo multicultural**. Rio de Janeiro: Civilização brasileira, 2003; p. 427-461.

\_\_\_\_\_ **A gramática do tempo: para uma nova cultura política**. São Paulo: Cortez, 2006.

\_\_\_\_\_ **Para um novo senso comum: a ciência, o direito e a política na transição paradigmática**. São Paulo: Cortez, 2009.

SPIVAK, Gayatri Chakravorty. **Pode o subalterno falar?** Tradução de Sandra Regina Goulart Almeida, Marcos Pereira Feitosa, André Pereira Feitosa. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2010.

TUBINO, Fidel. **La interculturalidad crítica como proyecto ético-político**. Encuentro continental de educadores agustinos: Lima, Peru, 2005. Disponível em [www.oalagustinos.org](http://www.oalagustinos.org). Acesso em 14 de mar. 2024.

\_\_\_\_\_ **Del interculturalismo funcional al interculturalismo crítico**. Red internacional de Estudios Interculturales (RIDEI), Pontificia Universidad Católica del Perú: Lima, Peru, 2013.

WALSH, Catherine. Lo pedagógico y lo decolonial – entretejiendo caminos. IN: WALSH, Catherine. **Pedagogias decoloniales: practicas insurgentes de resistir, (re)existir y (re)vivir**. Quito: Ediciones Abya-Yala, 2013; p. 23-78.

\_\_\_\_\_ Interculturalidad crítica y educacion intercultural. IN: VIANA, Jorge; TAPIA, Luis; WALSH, Catherine. **Construyendo interculturalidad crítica**. La Paz: III – CAB, 2010, p. 75-96.

\_\_\_\_\_ Interculturalidad crítica y educacion intercultural. .... 2009.

\_\_\_\_\_ Interculturalidad y colonialidade del poder: un pensamiento y posicionamiento ‘otro’ desde la diferencia colonial. IN: CASTRO-GOMEZ, Santiago; GROSFUGUEL, Ramón. **El giro decolonial: reflexiones para una diversidad epistemica más allá del capitalismo global**. Bogotá: Siglodel Hombre Editores, p. 47-62, 2007.

\_\_\_\_\_ **La Interculturalidad en la Educacion**. Lima- Peru: Ministério de Educacion. Impreso con apoyo de UNICEF, 2005.