



A INTERCULTURALIDADE NA PERSPECTIVA DE CATHERINE WALSH E FIDEL TUBINO

Gesse Ricardi Batista Garcia¹

Fundação Universidade Federal de Rondônia – UNIR

Josélia Gomes Neves²

Fundação Universidade Federal de Rondônia – UNIR

Resumo: o trabalho aqui apresentado tem como objetivo realizar uma reflexão teórica a respeito de conceito amplamente utilizado nos últimos anos: Interculturalidade. Muitas são as definições para essa palavra, mas de modo geral defendem uma relação não hierarquizada entre as diferentes manifestações culturais e suas respectivas formas de conhecimento e de produção de conhecimento. Constituiu-se como metodologia a revisão bibliográfica com destaque para Walsh (2009;2010), Tubino (2005; 2013), Candau e Russo (2010) entre outros/as. A partir das reflexões construídas no corpo do texto, é possível afirmar que por trás de discursos ditos interculturais podem haver interesses antagônicos aos que inicialmente esse conceito possa sugerir. E para além da identificação desses interesses, faz-se necessário um trabalho decolonial que problematize e proponha “modos outros” de pensar e agir.

PALAVRAS-CHAVE: Interculturalidade (s). Povos indígenas. Neoliberalismo.

Primeiras palavras

Entender a interculturalidade como processo e projeto dirigido à construção de modos “outros” do poder, saber, ser e viver permite ir muito além dos pressupostos e manifestações atuais da educação intercultural bilíngue ou da filosofia intercultural [...]. Assumir esta tarefa implica em um trabalho de orientação de-colonial, dirigido a romper as correntes que ainda estão nas mentes, como dizia o intelectual afrocolombiano Manuel Zapata Olivella; desescravizar as mentes, como dizia Malcolm X; e desaprender o aprendido para voltar a aprender, como argumenta o avô do movimento afroequatoriano Juan García (WALSH, 2009, p. 24).

De que falamos quando falamos de Interculturalidade? Quais são os interesses por trás dos discursos que se apropriam dessa palavra? Foi a partir desses questionamentos e da recorrente utilização da palavra interculturalidade que se constituiu este ensaio. Destacamos que esse texto é um recorte do Trabalho de conclusão de Curso, em formato de monografia, intitulado: Culturas negadas, vozes silenciadas, histórias mal contadas: o processo de

¹ Graduando em Pedagogia pela Fundação Universidade Federal de Rondônia (UNIR), campus de Ji-Paraná. Membro do Grupo de Pesquisa em Educação na Amazônia (GPEA). E-mail: garciarbg.21@gmail.com.

² Doutora em Educação pela Universidade Estadual Paulista (UNESP); Professora titular do Departamento de Ciências Humanas e Sociais (DCHS), curso de Pedagogia, na Fundação Universidade Federal de Rondônia (UNIR), campus de Ji-Paraná. Líder do Grupo de Pesquisa em Educação na Amazônia (GPEA). E-mail: joseliagomesneves@gmail.com.



implementação da Lei 11.645/2008 nas escolas públicas de Ji-Paraná sob as práticas de gestão, orientado pela Prof.^a Dr.^a Josélia Gomes Neves.

O objetivo desse artigo é apresentar uma reflexão teórica a respeito da Interculturalidade como prática social e principalmente política. E considerando a amplitude dessa palavra e suas inúmeras conceitualizações, abordaremos primeiramente de uma maneira geral e posteriormente delimitaremos o termo em três diferentes perspectivas: relacional, funcional e crítica (WALSH, 2009; 2010). Buscamos com esse texto uma introdução ao pensamento e perspectivas latino-americano a respeito desse tema, que inicialmente restrito a educação escolar indígena ganha presença nos discursos políticos e educacionais nos últimos anos.

Breve histórico do conceito Intercultural

No debate da diferença, e diante de toda perspectiva histórica de categorização, discriminação e dominação cultural, a *interculturalidade* como prática educativa e social emerge como uma possibilidade (e porque não necessidade) de coexistência não hierarquizada entre as diferentes manifestações culturais. Durante o processo de construção desse trabalho, e dentro de suas limitações, foi possível identificar algumas concepções desse conceito.

De acordo com Fleuri (2001, p. 48), a perspectiva intercultural surge como uma alternativa em meio ao debate reducionista entre o monoculturalismo e o multiculturalismo. O primeiro, o monoculturalismo, sugere que os povos e grupos compartilham de uma cultura universal, sendo que esse compartilhamento ocorre de maneira equivalente entre todos. “A visão essencialista, universalista e igualitária do monoculturalismo corre, porém, o risco de legitimar a dominação de um projeto civilizatório, que exclua ou subjugue as minorias culturais”.

O multiculturalismo, por outro lado, reconhece as diferentes manifestações culturais produzidas historicamente e entende que elas são válidas na medida que atendem as necessidades de cada grupo. No entanto, pode “[...] justificar a fragmentação ou a criação de guetos culturais, que reproduzem desigualdades e discriminações sociais” (FLEURI, 2001, p. 48). Contudo a perspectiva multiculturalista foi muito importante na medida em que possibilitou a criação de políticas públicas diferenciadas para grupos minoritários, como por exemplo, os indígenas, não significando que ela está imune às críticas por não dar conta das demandas dos movimentos sociais, e em muitas ocasiões trabalhar paralelamente aos



interesses dos grupos dominantes. Diante desse debate Fleuri afirma que a perspectiva intercultural:

[...] emerge no contexto das lutas contra os processos crescentes de exclusão social [...]. Surgem os movimentos sociais que reconhecem o sentido e a identidade cultural de cada grupo social. Mas, ao mesmo tempo, valorizam o potencial educativo dos conflitos. E buscam desenvolver a interação e reciprocidade entre grupos diferentes, como fator de crescimento cultural e de enriquecimento mútuo. Assim, em nível das práticas educacionais, a perspectiva intercultural propõe novas estratégias de relação entre sujeitos e entre grupos diferentes. Busca promover a construção de identidades sociais e o reconhecimento das diferenças culturais. Mas, ao mesmo tempo, procura sustentar a relação crítica e solidária entre elas (FLEURI, 2001, p. 48-49).

Ao buscar entender sua origem histórica no Brasil, encontramos que “[...] o termo interculturalidade surge na América Latina no contexto educacional e, mais precisamente, com referência à educação escolar indígena” (CANDAU; RUSSO, 2010, p.155) no texto da LDB, Lei 9394/199. As autoras sugerem que a educação escolar indígena teve quatro grandes momentos. A primeira etapa, configura-se desde o período colonial até as primeiras décadas do século XX; é marcada por violências etnocêntricas com o objetivo de eliminar o “Outro”. A segunda etapa, a partir das primeiras décadas do século XX, se configura pelo aparecimento de escolas bilíngues, estas com o objetivo de assimilação de modo que “[...] viam o bilinguismo apenas com uma etapa de transição necessária: um modo para alfabetizar e “civilizar” mais facilmente, povos inteiros³”.

Em um terceiro momento, a educação escolar indígena é caracterizada pela produção de materiais didáticos alternativos e programas de educação bilíngue que reconhece o direito dos povos indígenas de fortalecer e manter a cultura local. Assim o bilinguismo perde seu objetivo estritamente integracionista e se torna um instrumento “[...] fundamental para a continuidade dos próprios grupos minoritários⁴”. E por último, já no final da década de 1980, “[...] os próprios indígenas passam a participar das definições para o setor educativo⁵.” Nesse momento o bilinguismo não é somente uma estratégia de transição ou um modo de manutenção de uma cultura ameaçada, mas sobretudo, uma perspectiva intercultural que tenciona o modelo clássico ocidental de escola, incluindo neste não apenas as diferentes línguas, mas os diferentes modos de representação e interação do/com o mundo, ou seja, é a inclusão das diferentes culturas.

³ Ibidem. p. 156

⁴ Ibidem. p. 157

⁵ Ibidem. p. 157



Apesar de sua origem na educação escolar indígena, a interculturalidade aqui proposta se amplia, e está ligada à educação escolar não indígena, como uma possibilidade de enfrentamento das discriminações raciais/culturais. Nessa perspectiva, a educação intercultural vem se opondo ao atual modelo globalizado de mundo que anseia a diluição da diferença, na busca frenética da homogeneização cultural, tendo o modelo ocidental como matriz: [...]. Globalizar pode significar homogeneizar, diluindo identidades e apagando as marcas das culturas ditas inferiores, das raças, etnias, [...] que, segundo as lógicas das narrativas hegemônicas, foram identificadas como portadoras de deficiências, inclusive de racionalidade (FLEURI, 2001, p.46).

Não obstante, o movimento de homogeneização, provoca a continuidade das práticas discriminatórias e excludentes, que como sabemos, são resíduos sedimentados dos processos de colonização. Desse modo a perspectiva intercultural da educação defendida por Fleuri (2002, p. 407) “[...] busca desenvolver concepções e estratégias educativas que favoreçam o enfrentamento dos conflitos, na direção da superação das estruturas sócio-culturais geradoras de discriminação, de exclusão ou de sujeição entre grupos sociais”. Portanto, a educação intercultural que surgiu a partir da inspiração nas práticas pedagógicas da educação escolar indígena, na atualidade tem sido ampliada para outros campos e perspectivas não indígenas, como uma possibilidade para a construção de outras relações de forma não hierarquizada.

No entendimento de Bessa Freire (2000, p. 15) “[...] a interculturalidade não é apenas uma mera transferência de conteúdo de uma cultura para outra. A interculturalidade é uma construção conjunta de novos significados, onde novas realidades são construídas sem que isso implique abandono das próprias tradições”. Nessa perspectiva apresentada por Bessa Freire a tônica é a escolha. A possibilidade de transitar entre as culturas e suas tecnologias com liberdade para escolher o que incorporar ou não. O discurso de “pureza cultural” perde o sentido, abrindo espaço para a liberdade de transformação cultural.

Assim podemos perceber que as diferentes abordagens sobre a interculturalidade feitas no corpo do texto em resumo defendem uma coexistência não hierarquizada das diferentes culturas e de seus sujeitos, onde o conflito e a reciprocidade são elementos de aprendizado construção da alteridade. Contudo, para esse ensaio adotaremos a/as perspectivas defendidas por Catherine Walsh. A escolha por essa abordagem se dá pelo fato da autora conseguir fazer uma leitura das diferentes manifestações/concepções de interculturalidade que há na América Latina, e de como elas influenciam atuam nas relações de poder atual.



Interculturalidade: delimitando objetivos e perspectivas

De acordo com Walsh (2009; 2010) na América Latina, a partir da década de 1990 a diversidade étnico-cultural tem ganhado destaque nas agendas políticas dos Estados, e como resultado houveram reconhecimentos de ordem jurídica, e o interesse/necessidade de aproximações com os diferentes grupos culturais, com o objetivo de promover relações que supostamente possam confrontar o preconceito, a discriminação e o “racismo” na construção conjunta de uma sociedade mais justa, igualitária, equitativa e plural, alcançando assim o desenvolvimento do país.

Aunque se puede argumentar que esta atención es efecto y resultado de las luchas de los movimientos sociales-políticos-ancestrales y sus demandas por reconocimiento, derechos y transformación social, también puede ser vista, a la vez, desde otra perspectiva: la que la liga a los diseños globales del poder, el capital y el mercado (WALSH, 2010, p. 75-76).

Esse aspecto emergente do discurso sobre as relações entre as diferentes culturas na América Latina pode ser observado no Brasil a partir da publicação em 1997 do PCN *Pluralidade Cultural*⁶. Foi elaborado em uma gestão neoliberal encabeçada pelo então Presidente da República Fernando Henrique Cardoso, que entre outras coisas promoveu o enfraquecimento de Estado através de uma série de privatizações de empresas brasileiras.

O referido documento produzido em um contexto de grande visibilidade do fenômeno da globalização, inegavelmente, marca a discussão sobre a questão cultural no Currículo escolar. No entanto, foi alvo de questionamentos em função da incipiente participação popular em sua construção, bem como o de evidenciar uma proposta curricular assentada no currículo prescritivo (CANEN, 2000).

Assim, o que se observa é que nas relações entre diferentes, considerando as relações de poder, a tensão está sempre presente já que os interesses são divergentes na maioria das vezes. A título de ilustração citamos a pactuação feita entre Povos Indígenas e o Estado brasileiro registrado na Constituição Federal (CF) de 1988. Embora oficialmente houve o reconhecimento dos indígenas como cidadãos e em decorrência disso a garantia da demarcação de seus territórios tradicionais, “[...] o Estado tinha um prazo de cinco anos para demarcar as terras indígenas” (BRUN, 2015, p. 8), entretanto, passados quase três décadas, ainda há inúmeros povos que não tiveram suas terras tradicionais reconhecidas ao mesmo

⁶ A proposta do trazida pelo PCN de pluralidade cultural, é que esse tema fosse trabalhado de maneira transversal, ou seja, que se articulasse entre os conteúdos clássicos do currículo como: língua portuguesa, história, geografia, etc, de modo que sua importância devia ser equiparada a essas disciplinas.



tempo, há propostas como a da PEC 215 que tentam dar um “golpe” na tão frágil legislação que não foi capaz de garantir o que formalizou.

Deste modo, por mais que os discursos atuais de reconhecimento da diferença e de inclusão dos grupos historicamente subalternizados, explorados, dominados esteja vivo, e possa dar a sensação que a colonialidade esteja, mesmo que de maneira inicial, sendo decolonizada por meio de políticas educacionais como por exemplo o PCN Pluralidade Cultural, no entanto, e longe disso, a colonialidade – e por consequência o capitalismo e todos instrumentos que com ele se inter-relacionam – está em constante processo de reinvenção, ajustando-se as novas particularidades, sem deixar diminuir seus impactos e objetivos. Esse processo de “[...] acomodação dentro dos desígnios globais ligados a projetos de neoliberalização [...]” é o que Catherine Walsh conceitua como “recolonialidade” (2010, p. 16).

A partir da análise dos interesses escondidos em políticas ditas interculturais, Walsh (2009; 2010) faz uma leitura crítica, e consegue traduzir todo o movimento que está encoberto pelo discurso supostamente intercultural dos estados nacionais. Diante disso ela apresenta três diferentes perspectivas de interculturalidade.

La primera perspectiva es la que referimos como *relacional*, la que hace referencia de forma más básica y general al contacto e intercambio *entre* culturas, es decir, entre personas, prácticas, saberes, valores y tradiciones culturales distintas, los que podrían darse en condiciones de igualdad o desigualdad (WALSH, 2010, p. 77).

Nessa perspectiva, a interculturalidade relacional diz respeito a uma forma básica de estabelecimento de relações entre indivíduos, entre as pessoas independente dos contextos serem desiguais ou não. Ou seja, uma relação que existe desde o período colonial, demonstrando que a interculturalidade almejada pelos movimentos sociais, sobretudo os indígenas, não é recíproca a essa.

A segunda perspectiva, de acordo com Walsh (2009; 2010) e Tubino (2005; 2013) trata-se da interculturalidade de caráter funcional, onde se reconhece a existência da diversidade étnica-cultural ao mesmo tempo que assume uma postura de respeito e tolerância, para que assim se possa introduzir de maneira justa, igualitária e integrada esses grupos historicamente marginalizados pela sociedade. Porém, não questiona as estruturas criadas ao longo dos séculos de dominação, as quais são responsáveis por essa marginalização. Em resumo:



Se trata de aquel interculturalismo que postula la necesidad del diálogo y el reconocimiento intercultural sin darle el debido peso al estado de pobreza crónica y en muchos casos extrema en que se encuentran los ciudadanos que pertenecen a las culturas subalternas de la sociedad. En el interculturalismo funcional se sustituye el discurso sobre la pobreza por el discurso sobre la cultura ignorando la importancia que tienen – para comprender las relaciones interculturales – la injusticia distributiva, las desigualdades económicas, las relaciones de poder [...] (TUBINO, 2013, p. 5).

Como mostra o autor, o “diálogo” proposto pela interculturalidade funcional parte para um viés de que as situações de pobreza, desigualdade social, são inerentes de culturas específicas. Deste modo não problematiza no “diálogo” o processo que desencadeou essa realidade, e as relações de poder que atuaram para que isso ocorresse. Essa é uma estratégia que tenta passar a ideia de mudança, contudo:

[...] o reconhecimento e respeito à diversidade cultural se convertem em uma nova estratégia de dominação que ofusca e mantém, ao mesmo tempo, a diferença colonial através da retórica discursiva do multiculturalismo e sua ferramenta conceitual, a interculturalidade “funcional”, entendida de maneira integracionista. Essa retórica e ferramenta não apontam para a criação de sociedades mais equitativas e igualitárias, mas para o controle do conflito étnico e a conservação da estabilidade social, com o fim de impulsionar os imperativos econômicos do modelo neoliberal de acumulação capitalista, agora “incluindo” os grupos historicamente excluídos (WALSH, 2009, p. 16).

Essa nova estratégia de dominação disfarçada de interculturalidade, é, contudo, a mais perigosa, pois dá a falsa impressão de mudança e aponta na direção de uma sociedade mais igualitária, consciente e disposta a construir um novo modelo de estado-nação. Dessa forma acaba por “desarmar” os movimentos sociais que reivindicam e luta por reconhecimento na diferença, evita conflitos e abre caminho para o desenvolvimento do neoliberalismo.

Como já discutido anteriormente⁷, “[...] é funcional ao sistema dominante, pois não “[...] 'questiona as regras do jogo,” (p. 1-2), atua no controle ou negação do conflito, uma inclusão de faz de conta”. Uma estratégia de quem tem o poder com vistas a esvaziar o potencial da reivindicação dos movimentos.

Assim investida neoliberal em Estados-nação latino-americanos foi liderada pelo Banco Mundial, o qual segundo a autora, juntamente com o Fundo Internacional para o Desenvolvimento Agrícola (FIDA) financiou com 50 milhões de dólares o Projeto de Desenvolvimento dos Povos Indígenas e Negros do Equador (PRODEPINE), no entanto, esse episódio não passou despercebido pelo movimento indígena, que se manifestou dizendo que o

⁷ NEVES, Josélia Gomes. **UNIR em processo de consulta para reitor**: o silêncio sobre os indígenas em suas propostas permanece. Disponível em: <http://pop.tudorondonia.com/noticias/unir-em-processo-de-consulta-para-reitor-o-silencio-sobre-os-indigenas-em-suas-propostas-permanece,59065.shtml> Acesso: 24/10/2016.



referido Programa teve o objetivo de beneficiar o principal obstáculo naquele momento para a investida de privatização: o movimento indígena (WALSH, 2009).

Percebe-se então que as movimentações do Banco Mundial e da FIDA sobre a América Latina e seus movimentos sociais organizados e aqui destacamos os indígenas do Equador, foi com vistas a manutenção da “ordem” social, e a supressão dos conflitos e questionamentos das estruturas do Estado já existentes, e que poderiam vir a se tornar um “problema” ainda maior. Reconhecer nessa perspectiva significa controlar para a manutenção e desenvolvimento do Estado-neoliberal, o “[...] objetivo é administrar a diversidade diante do que está visto como o perigo da radicalização de imaginários e agenciamento étnicos” (WALSH, 2009, p. 20).

Diante da investida neoliberal sobre os Estados-nacionais da América Latina, a Interculturalidade crítica defendida por Fidel Tubino e Catherine Walsh, que de certo modo dialoga com algumas que apresentamos, mostra-se muito distinta da funcional ao modelo global de poder, o qual não questionam as regras do jogo ao integrar novos jogadores. Podemos dizer que: “[...]. Mientras que en el interculturalismo funcional se busca promover el diálogo y la tolerancia sin tocar las causas de la asimetría social y cultural hoy vigentes, en el interculturalismo crítico se busca suprimirlas por métodos políticos, no violentos” (TUBINO, 2005, p. 26).

O respeito e a tolerância tão evocados por grande parte das pessoas também deve ser problematizado, pois de acordo com Silva (2003, p. 88), quem “tolera” mostra uma superioridade por fazê-lo, da mesma forma o “respeito” “[...] implica certo essencialismo cultural, pelo qual as diferenças culturais são vistas como fixas, como já definitivamente estabelecidas, restando apenas respeitá-las”. Desse modo, o diálogo não pode acontecer em uma perspectiva de interculturalidade crítica de forma superficial, sem que haja uma problematização do “porquê” do diálogo e em que condições esse diálogo acontecerá. Fidel Tubino esclarece esse impasse ao dizer que:

[...] la interculturalidad debe ser comprendida como un discurso no exclusivamente vinculado al diálogo entre culturas, sino que debe ser vista como un discurso preocupado por explicitar las condiciones para que ese diálogo se dé. Y esas condiciones son de índole social, económica y educativa, además de cultural (TUBINO, 2005, p. 28).

Nessa mesma perspectiva de interculturalidade, Tubino (2013) argumenta que as democracias ou são interculturais ou não são democracias. Chama atenção para o abismo que existe entre falar de interculturalidade e deliberar interculturalmente. E se hoje em dia na



América Latina o discurso de sobre a interculturalidade é tão forte, deve-se ao fato de que ao mesmo tempo que se percebe sua imprescindível necessidade, identifica-se sua ausência de maneira crítica. Além disso considera imprescindível que assumamos a interculturalidade como um projeto político e ético, para assim promover verdadeiros diálogos interculturais.

A interculturalidade crítica, conforme Walsh (2009, p. 22) tem seu nascimento não no Estado, ou na academia, inspira-se nas suas raízes que estão “[...] nas discussões políticas postas em cena pelos movimentos sociais, (o que) faz ressaltar seu sentido contra-hegemônico, sua orientação com relação ao problema estrutural-colonial-capitalista e sua ação de transformação e criação” de relações sociais, políticas e culturais verdadeiramente simétricas. Em outras palavras:

Lo que la interculturalidad, en su uso crítico, busca hoy, es una intervención en paridad entre subalternos y grupos dominantes, componiendo instituciones del mundo liberal capitalista que aseguran la apertura de un nuevo tipo de democracia con elementos de democracia directa, por medio de usos y costumbres de los pueblos indígenas, y en fin, abriendo un nuevo tipo de constitucionalismo y de proceso democrático. Una reinención del Estado y de la llamada democracia (VIAÑA, 2010, p. 11).

Há muito debatemos e defendemos no âmbito do Grupo de Pesquisa em Educação na Amazônia (GPEA) a necessidade de que as políticas públicas educativas para as escolas indígenas sejam deliberadas de forma intercultural. A educação indígena deve ser pensada “com” povos indígenas e não para eles/as. Do mesmo modo, quando se trata de educação não indígena, a presença dos movimentos indígenas organizados se torna indispensável para a construção de uma educação que no mínimo se aproxime da interculturalidade crítica.

Nesse sentido, defendemos que a perspectiva crítica de interculturalidade precisa estar presente nos currículos das escolas, mas principalmente como postura ética e política dos/as professores/as. Os currículos são lugares de constantes debates, inserções e subtrações, e que influenciam de maneira significativa na subjetividade de uma sociedade. Deste modo compreender os objetivos que cada perspectiva propõe é importante para que possamos propor caminhos na direção da efetivação desses discursos, seja no currículo das escolas indígenas ou não indígenas.

Considerações finais



O texto ora proposto constituiu-se em uma breve reflexão a partir dos conceitos de interculturalidade elaborados inicialmente por Fidel Tubino e Catherine Walsh. Assim, fizemos uma contextualização histórica sobre Interculturalidade, e posteriormente enfatizamos três diferentes perspectivas: relacional, funcional e crítica. Nessa abordagem, inferimos a necessidade de se trabalhar em uma perspectiva crítica, assumindo-a como uma postura ética e política em contextos sociais e principalmente em contextos educacionais.

Percebemos que os discursos de reconhecimento direcionados aos povos historicamente subalternizados, em especial os indígenas, que assumem uma postura intercultural devem ser analisados cuidadosamente, uma vez que muitas são as interpretações que o conceito de interculturalidade pode sugerir. Como exemplo, destacamos a interculturalidade funcional, que trabalha numa perspectiva de “reconhecimento”, contudo, é uma estratégia que visa o enfraquecimento dos movimentos organizados e a contenção de conflitos.

Nesse sentido, destacamos a importância de uma postura ética e política, que para além do diálogo entre as culturas, problematize as condições em que esse diálogo está ocorrendo e quais são os eventos históricos que não permitiram o diálogo até então. O seja, é necessário questionar as regras do jogo, e não somente inserir novos jogadores. Enfim, essas são algumas problematizações que devem ser feitas quando falamos em interculturalidade crítica.

Referências

- CANEN, A. Educação multicultural, identidade nacional e pluralidade cultural: tensões e implicações curriculares. **Cadernos de Pesquisa**, nº 111, São Paulo, Dez. 2000.
- BRUN, E. Os índios e o golpe na constituição: porque você deve ler essa coluna “apesar” da palavra índio. Coluna/Opinião, **El País Brasil**: 2015.
- CANDAU, V. M. F.; RUSSO, K. Interculturalidade e Educação na América Latina: uma construção plural, original e complexa. **Revista Diálogo Educacional** – ISSN 1518-3483, Curitiba, v. 10, n. 29, jan./abr. 2010, p. 151-169.
- FLEURI, R. M. Educação Intercultural: a construção da identidade e da diferença nos movimentos sociais. **PERSPECTIVA**, Florianópolis, SC. v. 20 nº 2, 2002, 405-423.
- _____. Desafios a Educação Intercultural no Brasil. **Educação, sociedade e cultura**. nº 16, 2001, 45-62.
- NEVES, J. G. **UNIR em processo de consulta para reitor**: o silêncio sobre os indígenas em suas propostas permanece. Disponível em: <http://pop.tudorondonia.com/noticias/unir-em->



processo-de-consulta-para-reitor-o-silencio-sobre-os-indigenas-em-suas-propostas-permanece,59065.shtml Acesso: 24/10/2016.

SILVA, T. T. da. **Documentos de identidade**: uma introdução às teorias do currículo. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2003.

TUBINO, F. **Del interculturalismo funcional al interculturalismo crítico**. Red Internacional de Estudios Interculturales (RIDEI); Pontificia Universidad Católica del Perú: Lima, Peru: 2013.

_____. **La interculturalidad crítica como proyecto ético-político**. Encuentro continental de educadores agustinos: Lima, Peru, 2005. Disponível em: <http://oala.villanova.edu/congresos/educacion/lima-ponen-02.html>.

VIAÑA, J. Fundamentos para una interculturalidad crítica. In: VIAÑA, J.; TAPIA, L.; WALSH, C. **Contruyendo Interculturalidad Crítica**. Instituto Internacional de Integración del Convenio Andrés Bello: La Paz, Bolívia. 2010.

WALSH, C. Interculturalidade Crítica e Pedagogia Decolonial: in-surgir, re-existir e re-viver. In: CANDAU, V. M. (org.). **Educação Intercultural na América Latina**: entre concepções, tensões e propostas. Tradução: Maria Angélica Lauriano. 2009.

_____. Interculturalidad Crítica y Educación Intercultural. In: VIAÑA, J.; TAPIA, L.; WALSH, C. **Contruyendo Interculturalidad Crítica**. Instituto Internacional de Integración del Convenio Andrés Bello: La Paz, Bolívia. 2010.