

COMPLEXIDADE NA INTERCULTURALIDADE, INTERCULTURALIDADE NO PENSAMENTO COMPLEXO: DIFERENÇAS CULTURAIS NA EDUCAÇÃO ESCOLAR CONTEMPORÂNEA

Jonathas Vilas Boas de Sant’Ana¹
João Henrique Suanno²

¹ Mestrando do PPG-IELT do Campus Anápolis de CSEH/UEG.

² Doutor em Educação e docente do PPG-IELT do Campus Anápolis de CSEH/UEG.

Resumo

Um dos principais desafios enfrentados pela educação escolar contemporânea têm sido a relação com as diferenças culturais. Historicamente a educação brasileira foi projetada para uma pequena parte da população, excluindo sujeitos negros e indígenas. A democratização do acesso à escola ocorrida em fins do século XX resultou na entrada de sujeitos advindos de diversos contextos socioculturais. Todavia, a escolarização ainda permanece assentada no paradigma da modernidade ocidental, fundamentalmente excludente. Neste contexto, o presente trabalho tem como objetivo problematizar a proposta de educação intercultural e o paradigma da complexidade e algumas de suas possíveis articulações. Traz resultados ainda iniciais da pesquisa “Pensar complexo, transdisciplinar e intercultural em uma escola com indícios de práticas criativas e inovadoras”, desenvolvida no âmbito do Programa de Mestrado Interdisciplinar em Educação, Linguagem e Tecnologias da Universidade Estadual de Goiás Câmpus de Ciências Sócio-Econômicas e Humanas. Para tanto, realiza-se revisão de literatura pertinente. A partir daí, consideramos que a interculturalidade crítica preocupa-se em fundar outro conhecimento, outra sociedade, outras instituições sociais nas quais a diferença seja um aspecto constitutivo e não aditivo, superando a escolarização alinhada ao paradigma científico ocidental e hegemônico. Para estabelecer uma nova forma de pensar, agir e sentir com relação à realidade das diferenças culturais, numa perspectiva intercultural, é necessária uma mudança paradigmática que permita compreender a complexidade e a pluralidade como incorporação e não como exclusão, abrindo espaço ao paradigma da complexidade que também incorpora a positiva preocupação com a diversidade cultural. Assim, consideramos que há complexidade na interculturalidade, bem como há interculturalidade no pensamento complexo.

Palavras-chave: Diferenças culturais. Educação escolar. Complexidade. Interculturalidade.

Introdução

Como a escolarização contemporânea tem respondido ao desafio colocado pela emergência das diferenças culturais? Em que medida a perspectiva da interculturalidade crítica pode apontar caminhos para repensar as relações entre educação e diferenças culturais? O paradigma da complexidade ajuda a pensar uma educação atenta à constituição de processos interculturais?

Estas são as principais questões que movem a construção deste trabalho. Na verdade, trata-se do início da pesquisa intitulada como “Pensar complexo, transdisciplinar e intercultural em uma escola com indícios de práticas criativas e inovadoras”, desenvolvida no

âmbito do Programa de Mestrado Interdisciplinar em Educação, Linguagem e Tecnologias da Universidade Estadual de Goiás Câmpus de Ciências Sócio-Econômicas e Humanas. Um dos objetivos específicos é “Problematizar os pressupostos teórico-metodológicos da proposta de educação intercultural, da complexidade e da transdisciplinaridade”.

Partindo deste contexto, o presente trabalho tem como objetivo problematizar a proposta de educação intercultural e o paradigma da complexidade e algumas de suas possíveis articulações. Para tanto, realizamos revisão de literatura pertinente (FLICK, 2009). Na primeira parte do texto situamos a educação contemporânea como campo problematizado a partir de vários ângulos. Em seguida, apresentamos a problemática das diferenças culturais como uma das questões centrais para a escola, o que faz emergir a proposta de educação intercultural crítica. Na sequência, argumentamos que o paradigma da complexidade ajuda a pensar e ampliar – ampliando-se também – a interculturalidade. Por fim, consideramos que há complexidade na interculturalidade assim como há interculturalidade no pensamento complexo.

Problematizando a educação escolar

Dentre as variadas questões às quais a escola tem sido instada a preocupar-se está a diversidade cultural existente no mundo. Cada vez mais os movimentos sociais e até mesmo as legislações governamentais apresentam este assunto como uma das pautas principais para a educação escolar. De fato, a sociedade brasileira é marcada por assimetrias de poder referentes às diferenças culturais.

Relações étnico-raciais, diversidade sexual, questões de gênero, pluralismo religioso, relações geracionais, culturas infantis e juvenis, saberes curriculares, entre outros, são temas que provocam tensões, reações de intolerância, e discriminação, assim como suscitam diversas iniciativas orientadas a trabalhá-los numa perspectiva orientada à afirmação democrática, ao respeito mútuo, à aceitação da diferença e à construção de uma sociedade em que todos e todas possam ser plenamente cidadãos e cidadãs (CANDA, 2016, p. 7).

As tensões colocadas à educação por estas questões questionam a escolarização contemporânea, acusando-a de não respeitar as diferenças individuais e socioculturais. A história da sociedade e da educação brasileiras evidenciam que a forma tradicional de lidar com a diversidade ocorre por meio da exclusão e da inferiorização.

Sant’Ana e Lopes (2015) indicam que por pelo menos 400 anos os negros não tiveram acesso à educação no Brasil. Os autores argumentam que desde “1500 a educação e a

escola brasileiras passam por poucas modificações” (SANT’ANA; LOPES, 2015). Isto significa que a educação escolar brasileira é essencialmente excludente por negar o acesso a negros e indígenas, mas também por operar com base em padrões didáticos e curriculares uniformes e pouco atentos às necessidades e realidades dos estudantes.

Mas a escola homogeneamente existente no Brasil não tem recebido protestos apenas com relação à sua indiferença quanto às diferenças socioculturais. Para Moraes (2012) o problema da educação está no modelo de ciência subjacente: “Uma ciência do passado produz uma escola morta, dissociada da realidade, do mundo e da vida” (MORAES, 2012, p. 18). A autora argumenta que a escola contemporânea é baseada no paradigma científico newtoniano-cartesiano produzido na modernidade europeia.

Conforme este paradigma, o mundo é uma máquina, composto de objetos distintos e separados. É uma visão mecanicista, determinista e objetiva sobre a realidade. Dimensiona-se as transformações naturais e sociais sempre em relações de causa-efeito, empiricamente comprováveis e matematicamente calculáveis. O paradigma tradicional de ciência também opera a cisão entre corpo e mente, razão e emoção, materialidade e espiritualidade, sujeito e objeto de conhecimento (MORAES, 2012).

O paradigma newtoniano-cartesiano marca indelevelmente a educação escolar atual fragmentando os processos pedagógicos e as relações entre os conhecimentos e entre os sujeitos educadores e educandos. Diante disto, revela-se

[...] a existência de uma patologia na escola, de uma cultura que, ao excluir o sujeito privilegiando apenas os conteúdos, não reconhece a complexidade presente nos processos de ensino e aprendizagem e nas demais relações humanas. Uma patologia que fragmenta o ser humano ao negar suas emoções, seus desejos, seus sentimentos e afetos, suas dimensões globais constitutivas do operar de cada ser aprendente. Ao conceber um mundo sem sujeito, ao excluir a subjetividade humana priorizando apenas os conteúdos, ao não reconhecer a inteireza do ser presente no ato de aprender, estamos apoiando o ato didático apenas em uma única visão ou dimensão da realidade, em uma realidade falsamente objetiva e independente do ser, do viver/conviver nos espaços educacionais (MORAES, 2015, p. 17-18).

Nota-se que a base paradigmática da educação assentada na racionalidade moderna implica em concepções e ações pedagógicas compartimentalizadas, puramente lineares e mecânicas, tratando os conteúdos de maneira hiperespecializada, estanque e desconectada da realidade sociocultural do aluno e da sociedade em geral.

A escola contemporânea frente às diferenças: emerge a interculturalidade

Da euforia com relação à escolarização, passamos ao desencanto sobre sua eficiência. Conforme Canário (2008, p. 78), sendo que “o aspecto central da mutação sofrida pela escola reside na sua abertura a novos públicos e na mudança operada nos modos de seleção” (CANÁRIO, 2008, p. 78). De fato, pois no estado de Goiás, 71,7% dos professores pesquisados por Assis (2012, p. 124) afirmaram que a “mudança no perfil dos alunos” é uma das principais modificações que a docência enfrenta atualmente.

Sem dúvidas, a democratização crescente do acesso à escola proporciona a entrada de sujeitos advindos de contextos socioculturais socialmente subalternizados, como negros e indígenas. O sistema escolar anteriormente fechado a uma elite específica, com a abertura para a “igualdade de oportunidades”, abrange novos sujeitos. Mas, apesar do acesso de sujeitos diferentes, a escola ainda não se baseia na diversidade (SODRÉ, 2012).

A aversão às diferenças culturais é característica profunda da escola contemporânea, na medida em que esta ainda se encontra basilarmente fixa nos padrões estabelecidos no paradigma da modernidade ocidental. Para Candau (2010), o contexto social modificou-se, mas a escola continua congelada, desconectada das transformações sociais e científicas. Nesta perspectiva, a educação ainda tem “características fortemente monoculturais e privilegia uma perspectiva universalista vinculada à perspectiva iluminista” (CANDAU, 2012, p. 51).

Na maior parte dos casos a diferença é concebida como inferioridade, resultando em processos educativos que inferiorizam os sujeitos considerados diferentes desde uma ótica predominantemente europeia. Tenta-se “corrigir” as diferenças culturais, sexuais, de gênero, étnico-raciais, estéticas, políticas, epistemológicas, cognitivas e religiosas como se estas fossem erros ou desvios necessitados de conversão ao “modelo humano universal” erigido como sendo o homem ocidental (SODRÉ, 2012).

Temos uma escola

[...] padronizada, ritualística, formal, pouco dinâmica, que enfatiza processos de mera transferência de conhecimentos, quando esta de fato acontece, e está referida à cultura de determinados atores sociais, brancos, de classe média, de extrato burguês e configurados pela cultura ocidental, considerada como universal (CANDAU, 2010, p. 53).

Compreendemos que esta problemática relação entre escola e diferenças culturais deriva fundamentalmente do paradigma de ciência que baseia a escola, pois este é racista e excludente. Nesta perspectiva, a cultura endossada pela escola é considerada como superior à diversidade cultural existente na sociedade.

Para Sodré (2012), trata-se de uma racionalidade armada da comparação e assentada na perspectiva do Um absoluto, o antipático ao diverso que promove narrativas únicas sobre o mundo. Para enfrentar estas condições rumo a uma educação para a diversidade, não basta reconhecer as diferenças culturais ou dar a elas algum espaço de expressão. Torna-se necessária

[...] a instauração de uma política educacional no sentido da diversidade, ou seja, no limite, na transformação de mentalidade e atitudes. [...] É que, em termos simbólicos, a força motriz da diversidade cultural está na sensibilização das consciências frente à emergência do Outro, isto é, em autossensibilizar-se de maneira a tomar contato com a gênese contingente de suas crenças, valores e atitudes (SODRÉ, 2012, p. 185).

Mais do que um reconhecimento discursivo das diferenças, a educação precisa promover uma dinâmica de encontro entre as culturas. Mas este encontro diz respeito a mais do que as formas de manifestação de uma cultura. É um encontro com a cultura enquanto potência fundante de sentido para a existência humana, uma sensibilização para com a capacidade humana de criar diferentes culturas.

Nesta linha, consideramos que as reflexões em torno da interculturalidade crítica apontam para a construção de uma educação positivamente atenta às diferenças culturais e à carência de sentido pela qual a escola tem sido marcada atualmente. De acordo com Candau (2012, p. 45), a interculturalidade afeta a educação em todas as suas dimensões:

[...] orienta processos que têm por base o reconhecimento direito à diferença e a luta contra todas as formas de discriminação e desigualdade social. Tenta promover relações dialógicas e igualitárias entre pessoas e grupos que pertencem a universos culturais diferentes, trabalhando os conflitos inerentes a esta realidade. Não ignora as relações de poder presentes nas relações sociais e interpessoais. Reconhece e assume os conflitos procurando as estratégias mais adequadas para enfrenta-los.

Mais do que a simples ideia do diálogo e da relação entre culturas, a interculturalidade crítica preocupa-se em fundar outro conhecimento, outra sociedade, outras instituições sociais nas quais a diferença seja um aspecto constitutivo e não aditivo. Ou seja, no lugar de propor a inclusão superficial das diferenças, a interculturalidade significa repensar as bases da sociedade, da epistemologia e de instituições como a escola, propondo que as diferenças sejam basilamente aceitas (WALSH, 2007). A perspectiva intercultural crítica busca ultrapassar o modelo científico erigido na modernidade ocidental por meio da abertura epistemológica.

Na análise de Tubino (2016), a interculturalidade geralmente é concebida com referência às discussões sobre a educação de indígenas na América Latina. No entanto, o autor ressalta a urgência de uma educação intercultural para todos, gerando uma

[...] posição empática de escuta e abertura à alteridade. Seu objetivo é que nos tornemos conscientes da finitude de nossos pontos de vista. [...] Isto permite a modificação de nossas predisposições afetivas e cognitivas, para compreender o horizonte de sentido e os significados das palavras e as práticas sociais do outro. Apenas quando ambas as partes tomam distância crítica de seus próprios referenciais culturais, é que estão em condições de aprender com o outro reciprocamente (TUBINO, 2016, p. 30).

Trata-se de uma abertura empática com relação ao outro para possibilitar não apenas o convívio, mas a produção de um horizonte educativo e social pautado na inclusão, na aceitação da diferença. Para estabelecer esta nova forma de pensar, agir e sentir com relação à realidade das diferenças culturais, numa perspectiva intercultural, é necessária uma mudança paradigmática que permita compreender a complexidade e a pluralidade como incorporação e não como exclusão. Neste sentido, Azibeiro (2003) propõe que a educação intercultural seja pensada tendo por base paradigmática o pensamento complexo elaborado por Edgar Morin.

Sinalizações para pensar a interculturalidade desde o paradigma da complexidade

Pensar complexo, na perspectiva de Morin (2000; 2015), é não fragmentar aquilo que é tecido junto; é considerar a relação entre as diversas partes constituintes de uma realidade em constante movimentação circular. A complexidade não é referente àquilo que é difícil, mas sim ao entrelaçamento entre unidade e multiplicidade, entre o todo e suas partes, entre o global e o local, entre ordem e desordem, entre subjetividade e objetividade, dentre outros aspectos. Nas palavras de Suanno (2010, p. 208), a complexidade é um aporte teórico que sustenta “uma perspectiva multidimensional-social, ecológica, econômica, política, histórica, mística, espiritual e cósmica [...] na busca de um novo olhar sobre a realidade”.

De acordo com Moraes (1996, p. 61), esta

[...] nova percepção do mundo reconhece que o princípio da separatividade estabelecido pelo paradigma cartesiano-newtoniano, dividindo realidades inseparáveis, já não tem mais sentido. Desta forma, as separações mente/corpo, cérebro/espírito, homem/natureza não mais se sustentam. Compreende a *existência de interconexões* entre os objetos, entre sujeito e objeto, o que promove a abertura de novos diálogos entre mente e corpo, interior e exterior, cérebro direito e esquerdo, consciente e inconsciente, indivíduo e seu contexto, ser humano e o mundo da natureza. Não há separatividade, inércia ou passividade em nada neste mundo. Tudo está relacionado, conectado e em renovação contínua. O todo é a coisa

fundamental e todas as propriedades fluem de suas relações. Esta visão nos leva a compreender *o mundo físico como uma rede de relações* e não mais como uma entidade fragmentada.

Pensar a educação com base no paradigma da complexidade leva a propor que a escola ajude a viver e conviver com a diversidade de maneira respeitosa, “reconhecendo a unidade e a diversidade e promovendo sua integração” (SUANNO, 2014, p. 179). Educar é mais do que difundir informações; é um processo humanístico com uma ética capaz de religar o ser humano à natureza e à coletividade humana, num processo de construção da cidadania planetária.

A religação aparece como esperança quanto à sustentabilidade do planeta e à reconstrução dos modos de vida e da organização da sociedade. Religar é abrir espaços para a poética minada pelas imposições do mercado, da tecnociência e do individualismo. Além disto, é necessária uma religação ética, ancorada na auto-ética (meditação das ações e sentimentos pessoais), na sócio-ética (construção de relações solidárias com os outros) e na antropológica (percepção da identidade humana comum e na sustentabilidade da terra-pátria). Para uma perspectiva de cidadania planetária temos de ser e formar pessoas policompetentes, capazes de diálogo, de compreensão, de inventividade, de religação, de espiritualidade, de sinergia e de interculturalidade. Possibilitar uma educação para este horizonte é questionar padrões de poder e saber, fomentar a igualdade, a indisciplina, a criatividade (CARVALHO, 2008).

No entendimento de Azibeiro (2003, p. 104), é profícuo pensar a interculturalidade com base no paradigma da complexidade, pois este “se opõe aos sectarismos e às intolerâncias [...] é um pensamento que *pratica o abraço* e se prolonga na *ética da solidariedade*” (grifos da autora). De fato, Morin (2015) preocupa-se com o estabelecimento de uma educação que ensine a bem viver, no equilíbrio entre prosa e poesia. Saber viver é ter tanto a compreensão intelectual sobre as relações complexas presentes na realidade como “a compreensão humana, como abertura para o outro, empatia, simpatia, saber o que o outro vive. Neste processo é primordial a identificação de humano para com humano, uma relação intersubjetiva que traduz-se em abertura para o outro: empatia” (SANT’ANA; CUNHA; ARANTES, 2016).

Portanto, no pensamento complexo, supera-se a polarização, aceita-se a diversidade, uma cultura e outra, um sujeito e outro, sem classificações e exclusões derivadas da centralidade no uno. Morin (2000, p. 55) ratifica:

Cabe à educação do futuro cuidar para que a idéia de unidade da espécie humana não apague a idéia de diversidade e que a da sua diversidade não apague a da unidade. Há uma unidade humana. Há uma diversidade humana. A unidade não está apenas nos traços biológicos da espécie *Homo sapiens*. A diversidade não está apenas nos traços psicológicos, culturais, sociais do ser humano. Existe também diversidade propriamente biológica no seio da unidade humana; não apenas existe unidade cerebral, mas mental, psíquica, afetiva, intelectual; além disso, as mais diversas culturas e sociedades têm princípios geradores ou organizacionais comuns. É a unidade humana que traz em si os princípios de suas múltiplas diversidades. Compreender o humano é compreender sua unidade na diversidade, sua diversidade na unidade. É preciso conceber a unidade do múltiplo, a multiplicidade do uno.

A educação deverá ilustrar este princípio de *unidade/diversidade* em todas as esferas.

Como o autor expõe, a diversidade não é fato superficial do mundo. Pelo contrário, é fator constituinte da realidade, e impõe-se como um princípio da vida, que rege a humanidade e todo o universo. A multidimensionalidade humana, aceita no pensamento complexo, é também a diversidade enquanto vetor central dos sujeitos e de suas relações.

Considerações finais

A educação escolar contemporânea vem sendo questionada sob diversos aspectos. Parece geral a insatisfação quanto aos processos educativos empreendidos atualmente. Neste contexto, a emergência das diferenças surge como um dos principais desafios a serem enfrentados pela escola, ainda assentada numa perspectiva monocultural e hierarquizada de ciência e de compreensão do mundo.

A educação intercultural tenta responder a este cenário, promovendo relações férteis entre as culturas não apenas em nível superficial, mas também na construção de modos de existência distanciados da racionalidade ocidental moderna. Por conta da pluralidade colocada pela interculturalidade, a construir outras formas de sentir, pensar e agir em relação às diferenças culturais, o paradigma da complexidade apresenta-se como base potente para fortalecer uma educação mais humanizada e atenta ao diverso.

Assim, consideramos que, ao mesmo tempo, a interculturalidade abriga complexidade, bem como o pensamento complexo dá espaço para a interculturalidade. A interculturalidade abriga a complexidade na medida em que não pode ser pensada a partir de um pensamento reducionista, fragmentador e excludente. A interculturalidade desenvolve-se apenas por meio de tessituras complexas entre as diferenças culturais, apoiando tanto sua afirmação quanto sua reconstrução. Por outro lado, o pensamento complexo dá espaço à interculturalidade no momento em que religa unidade e diversidade, preza pela integração e

pela ética da solidariedade. Além disto, o paradigma da complexidade funda processos educativos preocupados com o diálogo, com a abertura ao outro, com a compreensão humana e com a empatia.

Referências

ASSIS, Lúcia Maria de Assis. As condições de trabalho dos professores da educação básica em Goiás. In: OLIVEIRA, João Ferreira de; OLIVEIRA, Dalila Andrade; VIEIRA, Livia Fraga (orgs.). **O trabalho docente na educação básica em Goiás**. Belo Horizonte: Traço Fino, 2012.

AZIBEIRO, Nadir Esperança. Educação intercultural e complexidade: desafios emergentes a partir das relações em comunidades populares. In: FLEURI, Reinaldo Matias (org.). **Educação intercultural. Mediações necessárias**. Rio de Janeiro: DP&A, 2003.

CANÁRIO, Rui. A escola: das “promessas” às “incertezas”. **Educação Unisinos**, vol. 12, nº 2, mai./ago. 2008.

_____. **A escola tem futuro?:** das promessas às incertezas [recurso eletrônico]. Porto Alegre: Artmed, 2007.

CANDAU, Vera Maria. Interculturalidade e educação. In: CANDAU, Vera Maria (org.). **Reinventar a escola**. 7. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2010.

_____. Diferenças culturais, cotidiano escolar e práticas pedagógicas. In: CANDAU, Vera Maria (org.). **Didática crítica intercultural: aproximações**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2012.

_____. Apresentação. In: CANDAU, Vera Maria (org.). **Interculturalizar, descolonizar, democratizar: uma educação ‘outra’?** Rio de Janeiro: 7 Letras, 2016.

CARVALHO, Edgar de Assis. Saberes complexos e educação transdisciplinar. **Educar**, UFPR, Curitiba, n. 32, p. 17-27, 2008.

FLICK, Uwe. **Introdução à pesquisa qualitativa**. 3. ed. Porto Alegre: Artmed, 2009.

MORAES, Maria Cândida. O paradigma educacional emergente: implicações na formação do professor e nas práticas pedagógicas. **Em Aberto**, ano 16, nº 70, abr./jun. 1996.

_____. **O paradigma educacional emergente**. 16. ed. Campinas, SP: Papirus, 2012.

_____. **Transdisciplinaridade, criatividade e educação: fundamentos ontológicos e epistemológicos**. Campinas, SP: Papirus, 2015.

MORIN, Edgar. **Os sete saberes necessários à educação do futuro**. 2. ed. Trad. Catarina Eleonora F. da Silva e Jeanne Sawaya. Brasília, DF: UNESCO, 2000.

_____. **Ensinar a viver:** manifesto para mudar a educação. Trad. Edgard de Assis Carvalho e Mariza Perassi Bosco. Porto Alegre: Sulina, 2015.

MORIN, Edgar: *Ensinar a Viver: manifesto para mudar a educação.* Trad. Edgard de Assis Carvalho e Mariza Perassi Bosco. Porto Alegre: Sulina, 2015. Resenha de: SANT’ANA, Jonathas Vilas Boas de; CUNHA, Regina Célia Alves da; ARANTES, Victor Hugo de Paiva. **Polyphonia**, UFG, v. 27/1, jan./jun., 2016.

MOSÉ, Viviane. **O homem que sabe:** do homo sapiens à crise da razão. 5. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2012.

_____. **A escola e os desafios contemporâneos.** Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2013.

SANT’ANA, Jonathas Vilas Boas de; LOPES, Cristiane Rosa. Educação brasileira e diversidade étnico-racial: a escola, a exclusão do negro e a necessidade de reinvenção escolar. **Revelli**, vol. 7, nº 2, dezembro, 2015.

SODRÉ, Muniz. **Reinventando a educação:** diversidade, descolonização e redes. 2. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2012.

SUANNO, João Henrique. Práticas inovadoras em educação: uma visão complexa, transdisciplinar e humanística. In: MORAES, Maria Cândida; BATALLOSO NAVAS, Juan Miguel. **Complexidade e transdisciplinaridade em educação:** teoria e prática docente. Rio de Janeiro: Wak, 2010.

_____. Ecoformação, transdisciplinaridade e criatividade: a escola e a formação do cidadão do século XXI. In: MORAES, Maria Cândida; SUANNO, João Henrique (org.). **O pensar complexo na educação:** sustentabilidade, transdisciplinaridade e criatividade. Rio de Janeiro: Wak, 2014.

TUBINO, Fidel. Por que a formação cidadã é necessária na educação intercultural? In: CANDAU, Vera Maria (org.). **Interculturalizar, descolonizar, democratizar:** uma educação ‘outra’? Rio de Janeiro: 7 Letras, 2016.

WALSH, Catherine. Interculturalidad y colonialidad del poder. Un posicionamiento “otro” desde la diferencia colonial. In: CASTRO-GÓMEZ, Santiago; GROSFOGUEL, Ramón. **El giro decolonial:** reflexiones para una diversidad epistémica más allá del capitalismo global. Bogotá: Instituto Pensar, 2007.