

EDUCAÇÃO INTERCULTURAL, EPISTEMOLOGIA LATINO AMERICANA E DESCOLONIZAÇÃO DO SABER

Pablo Eugênio Mendes, Gilberto Ferreira da Silva (orient)
UNILASALLE - CANOAS

Resumo

O texto centra atenção e reflexão crítica na dimensão da educação intercultural e de uma possibilidade justa para se conceber uma epistemologia latino-americana trilhando numa direção descolonizadora do saber. Para tal, fundamenta sua dialética numa base teórica inspirada no trabalho de pensadores latino-americanos.

Palavras-chave: Educação Intercultural, Epistemologia Latino Americana, Pedagogia Decolonia

Área Temática: Ciências Humanas

1. Introdução

A interculturalidade baseia-se em conceito e prática atrelado à ética, perpetrado por uma defesa de um diálogo de interação entre culturas. Trata-se de reunir esforços no sentido do encontro de uma postura humanitária, cidadã e justa no que concerne ao contato e convivência saudável entre duas ou mais culturas. Uma inter-relação de culturas na direção de uma busca inspirada por alteridade e respeito às diferenças, sobretudo. Pensar a interculturalidade implica em admitir que uma dialética esteja engendrada no âmago dos caldos culturais aos quais estejam interagindo no sentido do entendimento, do reconhecimento das partes envolvidas como iguais não através de um nivelamento imposto, mas, com efeito, através do respeito às características e singularidades que as diferencia e, ao mesmo tempo, agrega novos elementos, enriquecendo de modo recíproco às culturas em contato.

Mesmo sendo um conceito recente, a interculturalidade, através de embasamento ético filosófico e social, ganhou considerável atenção nas discussões presentes em arcabouços teóricos na dimensão das ciências sociais e humanas, penetrando em áreas como educação, antropologia, sociologia, direito, psicologia, comunicação, ética dentre outras. O respeito a diversidade e o diálogo são preponderantes chaves na manutenção desse conceito de entendimento e harmonia entre culturas em constante contato ou convivência. Nessa interação, a ética e as ciências sociais oferecem uma base importante de sustentação para a interculturalidade. Mais especificamente, na América Latina, há um grupo de pesquisadores denominados Modernidade/Colonialidade que acerca de duas décadas vem construindo um pensamento de libertação do opressor e emancipação do saber, uma fundamentação a qual conceitos como interculturalidade e descolonização são determinantes e imprescindíveis. Ora pois, pensar uma epistemologia na América Latina implica em considerar uma construção do conhecimento histórico enviesada pela problemática da colonização e uma evidente submissão epistemológica por uma concepção eurocêntrica dominante de saber. Em outras palavras, uma construção de saber eurocêntrico não contempla nem dá conta de sustentar as necessidades da realidade latino-americana, menos ainda, é capaz de satisfazer os desafios presentes no terreno da educação atualmente.

Uma epistemologia, um processo de construção e constituição do saber depende de uma identidade autenticamente conectada ao seu próprio território, ao seu povo, a uma historicidade sincera e de raiz, isto é, original e autêntica. Isso não significa negar saberes de outros continentes, mas sim, reconhecer e discernir o contexto e as características de cada uma das

epistemologias visando diálogo, respeito às diferenças e uma inter-relação de modo a não sacrificar nem oprimir nenhuma das partes em detrimento de outra como há séculos vem ocorrendo na história do eurocentrismo, culminando numa trajetória de opressão marcada por forte carga de etnocentrismo, desigualdade, exploração e injustiças. Nessa perspectiva, propõe-se aqui, pensar a educação do Brasil atual sem desconsiderar a interculturalidade nem a descolonialidade embasados pelo pesamento latino-americano que busca a constituição de um projeto epistemológico e ético-político e social baseado numa oposição à modernidade ocidental de postulações históricas, sociais e filosóficas eurocêntricas.

2. Referencial Teórico e Trabalhos Relacionados

A base teórica desse artigo inspira-se no trabalho de alguns dos pensadores latino-americanos que compõe o grupo Modernidade/Colonialidade. Mais especificamente, autores como Enrique Dussel, Aníbal Quijano, Arturo Escobar, Catherine Walsh, Edgardo Lander, Nelson Maldonado-Torres, Ramón Grosfoguel, Santiago Castro-Gómez, Walter Mignolo entre outros. Nesse sentido, tais autores comungam da ideia de que a colonialidade é derivativa da modernidade e é improvável de compreensão quando desconsiderado o fato de que há profundos vínculos com a herança cultural e com diferenças étnicas que o saber e estrutura de poder colonial moderna concebeu no decorrer dos últimos cinco séculos. Em outras palavras, se trata de uma construção alternativa à construção da modernidade eurocêntrica seja no viés civilizatório seja no viés epistemológico; também, uma provocação no sentido de uma desconstrução de concepções desagregadoras, exploratórias e tão desumanas como as tristes marcas das violências de diversas tendências e épocas visando colocar e manter a Europa como centro, celeiro e base do mundo moderno e contemporâneo.

O grupo Modernidade/Colonialidade é heterogêneo, transdisciplinar e agrega uma gama extensa de autores colaboradores, mas a sua estrutura de pensamento foi concebida fundamentalmente pelo filósofo argentino Enrique Dussel, o filósofo porto-riquenho Nelson Maldonado-Torres, o antropólogo colombiano Arturo Escobar, o sociólogo peruano Aníbal Quijano, o sociólogo porto-riquenho Ramón Grosfoguel, o semiólogo e teórico cultural argentino estadunidense Walter Mignolo e a linguista estadunidense radicada no Equador Catherine Walsh. Basicamente, “a colonialidade é constitutiva da modernidade, e não derivada” (Mignolo, 2005, p. 75). Isto é, a ideia de modernidade e de colonialidade referem-se a mesma coisa, apenas com nomenclaturas diferentes. A partir dessa premissa da colonialidade que tornou possível a concepção de um modelo de ciências humanas europeu universalizado e objetivado numa construção de conhecimentos que desprezasse qualquer outra possibilidade epistemológica ocidental. Emerge do grupo Modernidade/Colonialidade conceitos-chaves como o mito de fundação da modernidade; a colonialidade que inclui as dimensões da colonialidade do poder, do saber e do ser; o racismo epistêmico; a geopolítica do conhecimento; a diferença colonial, o pensamento liminar; a transmodernidade e a interculturalidade crítica.

Essa alternativa apresentada pelo grupo Modernidade/Colonialidade, é caracterizada e conhecida nas academias europeia e norte-americana como teoria pós-colonial. Esse projeto de saber latino-americano transcende a visão reducionista moderna colonial se configurando como uma especificidade latino-americana que dialoga com a teoria pós-colonial do modo que é compreendida no eurocentrismo. Em razão disso, esse projeto de colonialidade ou modernidade possibilitou a Europa criar os meios para fomentar o desenvolvimento das ciências humanas como modelo universal e único, sempre desconsiderando ou ignorando outras possibilidades. Desse modo, o grupo Modernidade/Colonialidade propõe alternativas liberais e distintas de grandes eixos temáticos fundamentados em pensamentos consagrados pela modernidade europeia e eurocêntrica como a cristandade, o liberalismo e o marxismo.

Dussel suspeita e questiona o modelo que se convencionou para se apresentar o percurso de desenvolvimento ideológico e cultural da Europa moderna “que rapta a cultura grega como exclusividade europeia e ocidental” (Dussel, 2005, p. 59). Segundo esse filósofo argentino se trata

de uma distorção ideológica forjada no final do século XVIII romântico alemão, numa forma de manipulação conceitual de um modelo de pensamento ariano racista. Preside nessa farsa uma intencionalidade que visa dar a entender que as eras grega e romana foram o centro da história mundial, o que não é plausível quando considerado como um fenômeno universal e único. Ao contrário, Dussel mostra que o caminho histórico do mundo grego à Europa, percorre diversos momentos e culturas para muito além do que a ilusória redução que fora convencionalizada como havendo apenas uma evolução do pensamento de Platão, seguindo por Santo Agostinho a Descartes, como se tivesse havido somente uma era greco-romana, cristã e moderna.

Logo, o mito de fundação da modernidade para Dussel é equivocado e tendencioso, baseado numa premissa impositiva e eurocêntrica, um projeto provinciano e regionalista. Há nessa premissa a ilusão de um novo desenvolvimento humano, provavelmente, tenha sido a motivação de Hegel para elaborar a noção de História Universal. Para Dussel fora improvável uma história mundial antes de 1492:

Antes dessa data, os impérios ou sistemas culturais coexistiam entre si. Apenas com a expansão portuguesa desde o século XV, que atinge o extremo oriente no século XVI, e com o desenvolvimento da América hispânica, todo planeta se torna o 'lugar' de 'uma só' História Mundial. (Dussel, 2005, p. 61)

Seguindo essa linha de raciocínio no sentido de desmistificar ainda mais o mito de fundação da modernidade:

A Espanha, como primeira nação 'moderna' (com um Estado que unifica a península, com a Inquisição que cria de cima para baixo o consenso nacional, com um poder militar nacional ao conquistar Granada, com a edição da Gramática castelhana de Nebrija em 1492, com a Igreja dominada pelo Estado graças ao Cardeal Cisneros etc.) abre a primeira etapa 'Moderna': o mercantilismo mundial.(...) Para nós, a 'centralidade' da Europa Latina na História Mundial é o determinante fundamental da Modernidade. Os demais determinantes vão correndo em torno dele (a subjetividade constituinte, a propriedade privada, a liberdade contratual etc.) são o resultado de um século e meio de 'Modernidade': são efeito, e não ponto de partida. A Holanda (que se emancipa da Espanha em 1610), a Inglaterra e a França continuarão pelo caminho já aberto. (Dussel, 2005, p. 61)

No século XV, ocorre uma nova etapa no processo da 'modernidade' dada pela era do iluminismo e posteriormente da revolução industrial fortalecendo o panorama eurocêntrico e etnocêntrico.

A Inglaterra substitui a Espanha como potência hegemônica até 1945, e tem o comando da Europa Moderna e da História Mundial (em especial desde o surgimento do Imperialismo, por volta de 1870). Esta Europa Moderna, desde 1492, 'centro' da História Mundial, constitui, pela primeira vez na História, a todas as outras culturas como sua 'periferia' (Ibid, p. 61)

Historicamente, Dussel evidencia uma conjunção entre uma ideia de universalidade abstrata e concreta numa hegemonia que coloca a Europa como centro do mundo. Dessa perspectiva, surge a concepção dusseliana de 'ego cogito' e 'ego conquiro'. Ego cogito seria a consciência de si e ego conquiro, o eu conquistador que fora surgido mais de meio século antes do ego cogito.

A conquista do México foi o primeiro âmbito do ego moderno. Na Europa (Espanha) tinha evidente superioridade sobre as culturas Azteca, Maia, Inca etc, em especial por suas armas de ferro – presentes em todo o horizonte euro-afro-asiático. A Europa moderna, desde 1492, usará a conquista da América Latina (já que a América do Norte só entra no jogo no século XVII) como trampolim para tirar uma 'vantagem comparativa' determinante com relação a suas antigas culturas antagônicas (turco-muçulmana etc.). Sua superioridade será, em grande medida,

fruto da acumulação de riqueza, conhecimentos, experiência etc., que acumulará desde a conquista da América Latina. (Ibid, p. 63)

Assim, “o usufruto da vida de suas vítimas, num nível pragmático e econômico” (Ibid, p. 63), decorreu as condições históricas do surgimento da modernidade apregoada numa empírica mundialização, uma organização colonial e despota.

(...) a emergência do circuito comercial do Atlântico teve a particularidade (e este aspecto é importante para a ideia de 'hemisfério ocidental') de conectar os circuitos comerciais já existentes na Ásia, na África e na Europa (rede comercial na qual a Europa era o lugar mais marginal do centro de atração, que era a China, e que ia desde a Europa até as 'Índias Orientais')(Abu-Lughod, 1989; Wolff, 1982), com Anáhuac e Tauantinsuiu, os dois grandes circuitos até então sem conexão com os anteriores; separados tanto pelo Pacífico como pelo Atlântico. (Mignolo, 2005, p. 75)

Vai de encontro com a crítica ao mito de fundação da modernidade dusseliana, a ideia de Quijano sobre a colonialidade:

O controle da autoridade política, dos recursos de produção e do trabalho de uma população determinada possui uma diferente identidade e as suas sedes centrais estão, além disso, em outra jurisdição territorial. Porém nem sempre, nem necessariamente, implica relações racistas de poder. O Colonialismo é, obviamente, mais antigo, no entanto a colonialidade provou ser, nos últimos 500 anos, mais profunda e duradoura que o colonialismo. Porém, sem dúvida, foi forjada dentro deste, e mais ainda, sem ele não teria podido ser imposta à inter-subjetividade de modo tão enraizado e prolongado. (Quijano, 2007, p. 93)

A elaboração de poder proposta por Quijano como estrutura de poder moderna liga a formação racial, o controle do trabalho, o Estado e a produção de conhecimento. Uma perspectiva epistemológica significada numa matriz de poder no qual se revela uma nova forma de produção de conhecimento, de padronização e de dominação. Logo, tanto a concepção de colonialismo quanto a concepção de colonialidade vai além de uma imposição política, militar, jurídica e administrativa, uma vez que se encontra arraigada na história e ainda, se encontra presente na atualidade apesar do evidente crescimento do fenômeno de descolonização ou emancipação das colônias latino-americanas, asiáticas e africanas no decorrer dos séculos XIX e XX. Ou seja, apesar de não haver mais a aplicação de colonialismos modernos, a sombra da colonialidade ainda persiste e possui os seus ecos no agora.

Há um racismo epistemológico impregnado no processo de desenvolvimento da modernidade, alimentado numa hegemonia eurocêntrica impositiva e violenta. Pois, a “(...) epistemologia eurocêntrica ocidental dominante não admite nenhuma outra epistemologia como espaço de produção de pensamento crítico nem científico” (Grosfoguel, 2007, p. 35). Segundo Walter Mignolo (2005), por esse caminho se inventou uma razão para criar e justificar a noção de progresso onde se estabeleceu uma linha temporal situando a Europa como o centro, como lugar de supremacia. Atraiu-se a essa noção a construção de uma ciência humana universalista e legitimada pelo Estado.

(...) o eurocentrismo torna-se, portanto, uma metáfora para descrever a colonialidade do poder, na perspectiva da subalternidade. Da perspectiva epistemológica, o saber e as Histórias locais européias foram vistos como projetos globais, desde o sonho de um *Orbis universalis christianus* até a crença de Hegel em uma História universal, narrada de uma perspectiva que situa a Europa como ponto de referência e de chegada (Mignolo, 2003, p. 41).

Assim, a expansão ocidental após o século XVI, foi hegemônica nos modos de conhecimentos e de representação cognitiva num imperativo político, historiográfico, econômico,

religioso estabelecendo por conseguinte, uma colonialidade epistemológica. Nesse sentido, perceber impactos de uma colonialidade do saber, de uma colonialidade do poder, de uma colonialidade do ser; usurpação e deturpação em prol da exploração, da opressão e da desigualdade. Decorre disso, a apresentação de uma colonialidade do poder de modo sedutor, impondo uma colonialidade do saber nos não europeus, desvelando uma geopolítica do conhecimento. Em outras palavras, a partir de um eurocentrismo uma estrutura de poder e de saber dita todas as dimensões da culturalidade como se a lógica europeia fosse universal e única. Uma violência epistêmica que deixou marcas profundas e que ainda hoje está presente no âmago das ex-colônias. Problemática essa que por um processo de emancipação ou descolonização através de uma educação intercultural pode ser superado.

Interculturalidade é uma possibilidade de diálogo entre culturas. É um projeto político que transcende a educação para pensar sobre a construção de diferentes sociedades [...] em outro sistema social (Conselho Regional Indígena de Cauca, 2004: 18). Com base na teorização proposta pelo grupo Modernidade/Colonialidade, uma educação intercultural emergiria como um projeto político de descolonização, transformação e criação. Disso, analisar e pensar políticas públicas e reformas educacionais e constitucionais seria uma decorrência seja numa esfera nacional seja numa dimensão maior, abrangendo outras nações numa conjunção como o caso da América Latina. A educação intercultural necessariamente deve se proceder criticamente, opondo-se ao pensamento liberal e eurocêntrico. A educação intercultural deve ser um ato político-pedagógico e de transformação social conforme pensamento freiriano, primando por não inferiorizar nem desumanizar.

A educação intercultural penetra a dimensão das reformulações políticas pedagógicas visando possibilitar caminhos de ressignificações das condições sociais de modo a favorecer o respeito às diferenças e o equilíbrio entre as partes culturais envolvidas. A partir da década de 1990, as vertentes interculturais cresceram e penetram na dimensão da educação fazendo surgir dinâmicas promissoras de esperança e emancipação. Nesse sentido, se trata de uma educação que acolhe e trata com dignidade e respeito culturas em contato. Esse processo se opõe ao projeto neoliberal por buscar a criação de condições para a ocorrência de uma pedagogia decolonial atrelada a efervescências interculturais inspiradas num projeto político-social-epistêmico-ético provocando práticas educativas diferentes e mais dignificantes e inclusivas. Dessa forma, panoramas de diversidade considerados na educação são altamente coerentes no âmbito latino-americano uma vez que na América Latina o contato e inter-relação entre heranças indígenas, africanas e europeias é uma realidade, é cotidiano. E dentro das possibilidades da interculturalidade, a ética como fenômeno presente, pode corroborar para minimizar conflitos e contextos de poder no qual uma vertente cultural possa se sobrepor à outra evitando com isso dominações e premissas de colonialismo.

Interculturalidade, educação intercultural e políticas educacionais desde a sua criação, representam esforços na direção de que culturas ainda consideradas subalternas um dia possam conviver pacificamente, incluídas com dignidade num contexto equitativo considerando princípios como identidade cultural, direito e diferença, autonomia e nação como sendo eixos fundamentais no terreno da educação e da cidadania. Nesse norte, no século XXI há políticas educacionais emergentes de vertentes de mudanças tais como, a tendência encontrada nas ligações crescentes entre educação e desenvolvimento humano integral, o que reflete na subjetividade do modo de ver. Significa que a interculturalidade amadureceu e tornou-se mais funcional. Esse caminho de base é inspirado no trabalho de Max Neef e Amartya Sen, entre outros e possui a aprovação das Nações Unidas, da UNESCO e da maioria dos Ministérios da Educação e da Cultura da América Latina. A ideia de desenvolvimento humano integral visa responder à necessidade de desenvolvimento mais humano em situações de crise, de modo que cada indivíduo contribua para o desenvolvimento social do Estado, da nação e da sociedade. O principal objetivo é melhorar a qualidade de vida, ampliando de modo crescente a escala de bem-estar humano a nível individual e social, promovendo a equidade, a liderança, a democracia, a proteção dos recursos naturais e respeito à diversidade étnica e cultural.

3. Resultados e Discussões

O conceito de bem-estar refere-se e aporta-se em duas categorias: o ontológico-estar, ter, fazer e o axiológica-subsistência, proteção, afeto, compreensão, lazer, participação e capacidade de legalizar este estado de dependência e interdependência de indivíduos, não da sociedade em si nem uma mudança na estrutura social. Refere-se também a ideia de emancipação no sentido de pessoas assumirem o controle de suas vidas. Por isso, a ideia central de que cada indivíduo contribua para o desenvolvimento sustentável da sociedade de modo que cada um possa se superar e superar o problema do desenvolvimento insustentável, limitado e nocivo. Concomitante a isso, buscar libertar-se da opressão e submissão é determinante e vital para que haja transformações devidas, saudáveis e produtivas provocadores de ciclos virtuosos e não viciosos e degradantes. Partindo dessa perspectiva a defesa da necessidade de inclusão de grupos de indivíduos historicamente excluídos é um ponto fundamental. Representa um meio para fazer avançar a coesão social. Tal ponto de vista é evidenciado pelas recentes mudanças na política da UNESCO, por exemplo, dirigidas para a gestão da diversidade. Ainda faz parte das novas políticas e iniciativas do PNUD, BID e EURO social. Refere-se a uma parceria entre a Comissão Europeia, o BID, o PNUD e a CEPAL, com o apoio do Banco Mundial e do FMI.

Vários países latino-americanos vem se estabelecendo leis para a criação e manutenção de sistemas baseados numa Educação Intercultural. O México foi um dos primeiros a propor em 2001 um novo modelo de educação da escola primária à universidade. A criação de universidades interculturais por estados mexicanos desde 2003, é parte desta iniciativa. E em sua conceituação, é possível aferir parcerias contínuas considerando grupos culturais indígenas. Por decreto de criação (10 de dezembro de 2003), as universidades interculturais mexicanas possuem a função de promover a aprendizagem e o desenvolvimento através de programas de ensino superior e profissionais comprometidos com a avaliação, estudos, pesquisa e ensino de línguas e culturas indígenas. E apesar da compreensão intercultural de que as perspectivas indígenas sejam importantes, fundamentais, a educação intercultural destina-se a todos.

4. Considerações Finais

Todavia, a educação intercultural como um processo consolidado de estudo inter-epistêmico e de aprendizagem, ainda representa um grande desafio na maioria dos países. Mas uma busca de novas práticas e políticas educacionais tem sido pensadas e discutidas parece que cada vez mais, com mais frequência. Esforços como os estudos afro-colombianos que visam tornar obrigatório o estudo da Colômbia afro-colombiana em todas as escolas poderia ser visto como progresso, mas ainda é limitado. Como o EURO social indica, a incorporação da coesão social na agenda da América Latina é o resultado de um diálogo com a Europa, adaptando o conceito à realidade latino-americana de universidades, agências internacionais e os governos nacionais. Ver: PNUD, 2007. Vale ressaltar que a diferença entre a conceituação dessas universidades interculturais no México e as três universidades indígenas (Aimara, Quíchua e Guarani) promulgada pelo governo de Evo Morales na Bolívia em 2008 começaram a ser implementadas em 2009. Um projeto sócio-epistêmico-ancestral-civilizacional parecido ou similar a proposta mexicana na educação.

A Educação intercultural “atiende la educación integral de los pueblos y comunidades indígenas y afrodescendientes desde los contextos de coexistencia, de convivencia cultural, teniendo como punto de partida la educación propia” (Díaz, 2009a). E, embora este histórico passo do caso venezuelano e parte da Constituição 1999 seja essencial, é também necessário alargar o contexto intercultural para repensar e restabelecer, descolonizar o que ainda não ocorreu, não se emancipou, não está liberto. Tanto o Brasil, quanto a Bolívia e o Equador, por exemplo, representam realidades distintas mas que se aproximam em aspectos concernentes aos desafios circundantes à temática de transformação social, refundação e processo de descolonização. E tais países podem buscar a concretização de práticas educacionais e ético-

político-sociais visando a propositura de um sistema educacional que fomente e valorize a descolonização, de modo a eliminar o problema estrutural e histórico da diferença, da desigualdade, da exclusão, da opressão. Disso, que possa surgir luzes no sentido do encontro de realidades mais equitativas e justas, munidas de esforços constantes na direção de processos de reformas e ressignificações educativas visando emancipação, igualdade, dignidade e cidadania no mínimo.

Referências

DÍAZ, Á. (2009a). "Marco legal de la Educación Intercultural en Venezuela". Disponible en: <http://ruedadepresa.ning.com/profiles/blogs/marco-legal-de-la-educacion>.

DUSSEL, Enrique. Eurocentrism and Modernity. In: BEVERLEY, J., OVIEDO, J. e ARONNA, M. (Orgs.). The postmodernism Debate in Latin America. Durham N. C.: Duke University Press, 1995, p. 65-76

_____. Europa, modernidade e eurocentrismo. In: LANDER, Edgardo. (Org). A colonialidade do saber: eurocentrismo e ciências sociais. Perspectivas latinoamericanas. Buenos Aires: Clacso, 2005, p. 55-70.

_____. Meditações anti-cartesianas sobre a origem do anti-discurso filosófico da modernidade. In: SANTOS, Boaventura de Sousa e MENESES, Maria Paula. (Orgs.). Epistemologias do Sul. Coimbra: Edições Almedina, 2009, p. 283-335.

ESCOBAR, Arturo. Mundos y conocimientos de otro modo. Disponível em www.decoloniality.net/files/escobar-tabula-rasa.pdf , 2003. Acesso 01 de agosto 2007.

ESCOBAR, Arturo. Mundos y conocimientos de otro modo. Disponível em: <http://www.decoloniality.net/files/escobar-tabula-rasa.pdf>>. Acessado em 15 de dezembro de 2008.

GROSGUÉL, Ramon. Dilemas dos estudos étnicos norte-americanos: multiculturalismo identitário, colonização disciplinar e epistemologias decoloniais. In: Ciência e cultura. São Paulo: v. 59, n. 2, p. 32-35, 2007.

MIGNOLO, Walter. A colonialidade de cabo a rabo: o hemisfério ocidental no horizonte conceitual da modernidade. In: LANDER, E. (Org.). A colonialidade do saber: eurocentrismo e ciências sociais. Perspectivas latino-americanas. Buenos Aires: Clacso, 2005. p. 71-103.

MIGNOLO, Walter. Histórias Globais/projetos Locais. Colonialidade, saberes subalternos e pensamento liminar. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2003.

QUIJANO, Aníbal. Colonialidad del poder y clasificación social. In: CASTROGÓMEZ, S.; GROSGUÉL, R. (Orgs.). El giro decolonial. Reflexiones para una diversidad epistémica más allá del capitalismo global. Bogotá: Universidad Javeriana-Instituto Pensar, Universidad Central-IESCO, Siglo del Hombre Editores, 2007. p. 93-126.

WALSH, Catherine. La educación Intercultural en la Educación. Peru: Ministerio de Educación. (documento de trabalho), 2001.