

EDUCAÇÃO E INTERCULTURALIDADE: O QUE JUSTIFICA A LEI 11.645/2008?

MARIA DA PENHA DA SILVA*

Introdução

Quando nos debruçamos sobre a literatura recente que se refere às políticas públicas educacionais, percebemos que os estudos indicam estarem as referidas políticas interligadas com projetos políticos mais amplos, projetos que diz respeito a diversos setores da sociedade. Dentre os estudos mencionados, encontra-se o texto *Políticas públicas, discurso e Educação* afirmando que “As políticas públicas são construções sociais e históricas cujos determinantes são necessariamente complexos e múltiplos. Tais determinantes podem ser classificados, em linhas gerais como sociais, culturais, políticos e econômicos.” (GOMES, 2011, p. 19). A partir dessa afirmação o autor nos permite compreender que quaisquer políticas públicas inclusive as educacionais não surgem casualmente, estão imbrincadas com outras articulações políticas no âmbito da sociedade em geral.

No que se refere às políticas educacionais, outro estudo as define como, “um conjunto de decisões tomadas antecipadamente, para indicar as expectativas e orientações da sociedade em relação a escola.” (AKKARI, 2011, p. 11), Tendo como objetivo garantir a mediação entre as necessidades sociais em Educação e os serviços oferecidos pelo Estado. Nessa perspectiva, tais políticas devem abranger quatro componentes principais: a) a legislação; b) o financiamento; c) o controle e execução; d) as relações com a economia e a sociedade civil.

Procuramos situar nossos estudos na discussão do primeiro componente citado, a *legislação*, em especial a legislação que visa favorecer a inclusão da diversidade étnico-racial no currículo da Educação Básica. Partimos do princípio que as leis são constituídas a fim de atender as demandas e interesses comuns de determinados grupos sociais ou a toda sociedade. E no que se refere à educação formal, vale ressaltar que, “O campo de educação deve ser compreendido de forma articulada com as mobilizações sociais, políticas e culturais que se desenvolvem na sociedade”. (GOMES; SILVA, 2011, p. 17).

Diante dessa afirmação, não podemos ignorar a significativa atuação de alguns coletivos sociais organizados (as populações negra e indígena) que contribuíram por meio das suas mobilizações e reivindicações, efetivas mudanças na legislação educacional brasileira favorecendo o reconhecimento de direitos sociais específicos, como também estendeu à

* Professora do Ensino Fundamental I da Prefeitura Municipal do Recife/PE. Mestranda em Educação/UFPE.

população em geral o direito ao conhecimento a respeito das expressões socioculturais históricas e contemporâneas dos referidos coletivos.

Com o propósito de situar as mudanças na legislação educacional brasileira, referente ao reconhecimento da diversidade étnico-racial, devemos inicialmente, discorrer sobre o processo de redemocratização das políticas públicas educacionais no Brasil. Em um segundo momento, discutir o conceito de interculturalidade em relação com as políticas públicas educacionais.

O que ocasionou algumas mudanças nas políticas públicas educacionais no Brasil nas últimas décadas?

Alguns/mas estudiosos/as no Campo das políticas públicas educacionais, afirmaram que ao final do século XX, ao término do período da Ditadura, o Brasil iniciou um processo político de redemocratização, resultando no fortalecimento do movimento pela descentralização das políticas públicas em geral. (AZEVEDO 2004 e 2011; AZEVEDO e SANTOS 2009; GOMES 2011; MARQUES, 2011).

Azevedo (2004) enfatizou que tal processo de redemocratização no País naquele momento refletia as políticas globais que se encontravam em discursão. Como também sofria influência da atuação e mobilização dos chamados movimentos sociais, representando alguns setores considerados desfavorecidos na sociedade brasileira.

Posteriormente, os estudos de Azevedo (2011), nos lembravam de que o movimento pela democratização na educação do país teve início nas primeiras décadas do século passado, pela voz do educador liberal Anísio Teixeira. Ao nosso ver, naquele momento o referido pensador atuava no intuito de democratizar o sistema educacional favorecendo o acesso das classes populares à escolarização, por acreditar nas ideias pedagógicas progressivistas, as quais entendiam que não seria possível frear o progresso, nem tão pouco o capitalismo, todavia, acreditava-se na educação como forma de promoção de oportunidades iguais para todos ingressarem no universo da modernidade posta pela industrialização.

Gostaria de abrir um parêntese para mencionar que hoje tal perspectiva é contestada, não só para aquela época, mas para o contexto atual. Tendo em vista a necessidade de investimento em políticas públicas globais que possibilitasse tanto o acesso à educação formal, como também à uma educação de qualidade, somada às condições dignas de viver (moradia, relações trabalhista justas, saúde segurança e lazer), (ARROYO, 2012).

Fechando-se o parêntese, gostaríamos de lembrar que o contexto político no Brasil, até o início da segunda metade do século XX, não favoreceu efetivamente para a concretização do projeto de Teixeira, foi só no final do governo militar (1980), que alguns segmentos da sociedade civil conquistaram parcialmente o direito à participação efetiva nas decisões políticas governamentais, a exemplo da representação na elaboração da nova Constituição de 1988 ainda em vigor, que expressou as reivindicações da sociedade civil por políticas públicas que garantisse a efetivação de alguns direitos sociais, dentre esses, direito à educação gratuita, e a descentralização das decisões política, também relacionadas à educação, expresso do Artigo 211, quando, instituiu a municipalização da Educação Infantil e do Ensino Fundamental, mesmo que em regime de colaboração com os Estados e a União, representando uma das ações de descentralização das políticas de educação.

Oliveira (2010), também enfatizou a influência das políticas globais incidindo na Educação brasileira na década de 1990, e destacou como um marco nas reformas educacionais naquele período, a *Conferência Mundial Sobre Educação Para Todos*, realizada na Tailândia, e o Brasil acolheu os princípios aprovados na citada Conferência, como orientação para a implementação das reformas na Educação Básica pública, e nesse sentido, desenvolvendo ações de incentivo a democratização do acesso ao sistema público de ensino.

Azevedo e Santos (2009), afirmaram que algumas discussões provocadas pela Constituição de 1988, fomentaram o debate na área de educação na década seguinte, influenciando diretamente na elaboração do Plano Nacional de Educação (1993-2003), como também na promulgação da Lei de Diretrizes e Base da Educação Nacional de (LDBEN/1996), prescrevendo formas de participação da comunidade escolar na administração das escolas públicas. Uma vez que, a LDBEN “regulamentou a gestão democrática da escola, ao prescrever formas de participação dos atores escolares visando à articulação entre a escola e comunidade.” (Azevedo 2011). Levou o Plano Nacional de Educação a prescrever como diretrizes a criação de Conselhos Municipais de Educação e os Conselhos Escolares, como mecanismo de participação efetiva da sociedade civil nos processos de gestão da educação.

Entretanto, conforme Marques (2011), as políticas de descentralização das políticas públicas no Brasil, tiveram diferentes sentidos, na medida em que foram defendidas por distintas correntes políticas. Se para a esquerda, a descentralização da administração pública

era vista como um exercício da democracia que favorecia a participação da sociedade civil nas decisões políticas e na administração das instituições públicas. Para a direita, a defesa de tal movimento, era fundamentada nos princípios da liberdade e responsabilidade individual pelos os rumos da política administrativa do país, livre da ameaça invasiva do Estado. Vale ressaltar que, nessa direção segue as ideias de privatização de algumas empresas estatais, a exemplo das empresas distribuidoras de energia elétrica e telefonia. Também as amplas campanhas publicitárias que chamavam a atenção para a responsabilidade de cada indivíduo com o bom funcionamento de alguns setores da sociedade. A exemplo da Educação, que investiu esforços na chamada de pais e comunidades para contribuírem “como amigo da escola”, com a prestação de serviços gratuitos garantindo a manutenção e o bom funcionamentos das escolas publicas. A nosso ver, essa era uma forma de isentar o Estado dessa responsabilidade.

Compreendemos que, apesar de, os processos de descentralização das políticas públicas no Brasil, terem distintos enfoques ideológicos que perpassaram em especial as políticas educacionais no Brasil, ocorreram grandes avanços referentes às formas de elaboração e implementação de tais políticas. Principalmente no que concerne à participação da sociedade civil na administração pública, como também a implementação de políticas públicas de reconhecimento da diversidade sociocultural e no atendimento educacional diferenciado como forma de democratizar o acesso a escolarização para todos/as. A exemplo da construção de rampas nos prédios públicos, inclusive nas escolas, no intuito de possibilitar o acesso para as pessoas com deficiência física, como também a inclusão dos/as referidos/as estudantes nas salas de aulas comuns. somando-se também às propostas de uma educação para as relações étnico-raciais. Todavia, concebemos esses avanços como resultados de constantes tensões, conflitos e negociações entre a sociedade civil e os setores governamentais.

Políticas públicas educacionais e interculturalidade: a partir de qual perspectiva?

No processo de redemocratização da sociedade brasileira, as relações étnico-raciais foram postas em questão. Toda sociedade foi obrigada a reconhecer a diversidade sociocultural existente no país. Tal reconhecimento questionou a ideia da existência de uma cultura nacional única “mestiça”, visibilizando as diferentes expressões socioculturais. O que

suscitou políticas educacionais que favorecesse processos de “interculturalidade” nas escolas e conseqüentemente na sociedade.

Todavia, quando falamos de interculturalidade, é necessário definirmos de qual perspectiva intercultural estamos falando. Pois, a princípio, devemos ter em mente que o termo *interculturalidade* é polissêmico. Pelo fato de ser objeto de discussão incessante de diversos autores em diferentes contextos históricos e geográficos.

Alguns/mas estudiosos/as no Brasil, a exemplo de Vera Candau (2008; 2009) e Reinaldo Fleuri (2003; 2004), associam a discussão sobre interculturalidade ao debate sobre o multiculturalismo, e atribuem sentidos semelhantes a ambos os conceitos e perspectivas. Enquanto Catherine Walsh (2001; 2009; 2010), Fidel Tubino (2001) e pesquisadores/as de outros países da América Latina, defendem que *multiculturalismo* e *interculturalidade* são conceitos distintos e vistos a partir de diferentes perspectivas.

Walsh (2010), no texto *Interculturalidad crítica y educación intercultural*, destacou três perspectivas do conceito sobre interculturalidade: da *interculturalidade relacional*, da *interculturalidade funcional* e da *interculturalidade crítica*.

A *interculturalidade relacional* é vista como o intercâmbio cultural pré-estabelecido entre os diferentes grupos étnico-culturais que convivem no mesmo espaço geográfico. Assim subtendia-se que sempre existiu a interculturalidade nos países da América Latina, em função da formação étnico-cultural diversa. (WALSH, 2010, p. 77).

Enquanto a perspectiva da *interculturalidade funcional* se fundamentou na ideia do reconhecimento da diversidade sociocultural existente, pregando como princípio básico, o respeito e a tolerância às suas diferentes expressões socioculturais. Todavia, visava à integração dos grupos considerados diferentes no interior da estrutura social já existente. Segundo Walsh (2010), essa visão provocou uma falsa harmonia social, na medida em que não se questionou as relações de poder que estabeleceu os processos históricos de construção dessa diversidade, diluindo os aspectos socioculturais específicos entre a cultura geral (ocidentalizada), considerada superior, (WALSH, 2010, p. 77).

A referida pesquisadora assumiu sua defesa pela perspectiva da *interculturalidade crítica*, considerando o princípio básico de que, a interculturalidade deva se constituir a partir dos espaços de questionamentos a respeito dessas relações de poder. Como possibilidade de estabelecer relações dialógicas, condições de respeito, igualdade e equidade, no intuito de

construir um novo projeto de sociedade. Um projeto mais amplo, que não se restrinja apenas há alguns grupos étnico-raciais, mais que seja expandido para todos os setores da sociedade, (WALSH 2010, p. 78-79).

É a partir dessa ideia de interculturalidade, que pretendemos situar alguns marcos políticos educacionais subsidiados pelos debates acerca do reconhecimento da diversidade étnico-racial e sociocultural no mundo e no Brasil que contribuiu para as discussões sobre a interculturalidade na educação como um elemento questionador das relações socioculturais, políticas e econômicas embrincadas com a constituição da diversidade. A exemplo da Conferência Geral da Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura, realizada durante a sua 20ª Reunião em Paris no dia 27 de novembro de 1978. Que teve aprovado o documento da UNESCO intitulado *Declaração sobre a raça e os preconceitos raciais*. Esse documento versou sobre a responsabilidade dos sistemas educacionais dos Estados nacionais em relação ao combate ao racismo e a discriminação racial, por meio da implementação de políticas públicas educacionais referentes à: formação docente, democratização do acesso à escola e subsídios didáticos adequados. (UNESCO, 1978, Art.5).

O cuidado com os conteúdos expressos nos subsídios didáticos também foi motivo de preocupação do artigo 31 do documento final da *Convenção nº 169*, sobre povos indígenas e tribais, adotada na 76ª Conferência Internacional do Trabalho em 1989. (Genebra). Observamos que tais documentos ressaltaram o reconhecimento da diversidade étnico-racial, e a necessidade de respeitá-la. E especialmente evitar a reprodução do preconceito racial nas instituições educacionais destinadas à educação das crianças, consciente de que a escola é um dos espaços de formação que desempenha um papel importante, formar cidadãos que convivem em sociedade.

Constatamos nos estudos de Nascimento (2010) e Gomes (2011) que, de forma semelhante aos demais países latino-americanos, o Brasil elaborou suas primeiras políticas públicas para uma educação intercultural a partir da oferta da educação diferenciada destinada à população indígena, garantida por meio da LDBEN, que mais tarde demandou outras ações nesse sentido a exemplo da elaboração do parecer do CNE/CEB nº 14/99, que instituiu as Diretrizes Curriculares para a Educação Escolar Indígena, considerado por Nascimento (2010), uma grande conquista no âmbito da educação formal para os povos indígenas.

Todavia, na concepção do movimento indígena, a instituição da Educação Escolar Indígena foi muito importante para o fortalecimento de suas identidades e mobilizações políticas, mas não garantiu o fim do racismo e dos preconceitos contra essa população. Sendo necessário reivindicar mudanças curriculares no âmbito da Educação Básica destinada aos demais grupos socioculturais do Brasil. O que resultou em mudanças na LDBEN (1996), especificamente no Art. 26 e Inciso 4º, o qual expressou a preocupação com o ensino de História do Brasil na Educação Básica, referente à abordagem sobre as *contribuições* dos diferentes grupos étnico-raciais na *formação* do povo brasileiro. A nosso ver, esse tipo de abordagem deu vazão às interpretações genéricas e dúbias, em função dos seguintes vocábulos: *contribuições* e *formação*, que no contexto escrito, pode remeter a ideia equivocada da *mestiçagem* e da *democracia racial* criticada por Munanga (2010), que nos limites desse texto não nos cabe aprofundar.

Por outro lado, consideramos um avanço significativo no que se refere à inclusão na educação formal, de conteúdos que legitimaram o reconhecimento da diversidade étnica existente no país. Ainda que de forma genérica, essa inclusão acenou para algumas possibilidades de se construir um projeto de educação intercultural para toda sociedade brasileira, mesmo que naquele momento fosse atribuído o termo *educação multicultural*. Foram nessa perspectiva que posteriormente as questões relacionadas à diversidade étnico-cultural estavam presentes nos *Parâmetros Curriculares Nacionais (1999)*. Entretanto, em razão da orientação dos PCNs, sobre a referida temática vir expressa em forma de temas transversais, resultou em uma abordagem secundária, ficando sobre a responsabilidade dos/as professores/as sensíveis e comprometidos com a temática. Diante da realidade posta, a população negra e a indígena continuaram a pressionar o poder público para a aplicação efetiva de políticas na área de educação, no sentido de valorizar suas expressões socioculturais e contribuir para o fim do racismo. O que resultou na Lei 10.639/03 que propôs o ensino de história da África e dos africanos, sobre a luta dos negros no Brasil, a cultura negra brasileira e o negro na formação da sociedade nacional. Seguida da aprovação das *Diretrizes Curriculares Nacionais para as Relações Étnico-Raciais* em (2004), e mais tarde foi promulgada a Lei, 11.645/08, que determinou a inclusão do ensino de História e das culturas dos povos indígenas no currículo da Educação Básica das escolas públicas e privadas. As duas Leis, modificaram o Artigo 26 da LDBEN, se antes era visto apenas como temas

transversais, após a alteração passou a ser obrigatório o ensino da História e das Culturas afro-brasileiras e indígenas.

Segundo Nascimento (2010), a referida mudança, além de favorecer a ampliação do debate no âmbito das políticas educacionais a respeito das diferenças étnico-cultural, suscitará as mudanças nas práticas escolares, de forma a favorecer o reconhecimento dessas diferenças não só nas escolas, mas na sociedade brasileira. (p 234).

Em consonância com esse pensamento, Gomes (2011) enfatizou que, a aplicação da Lei 11.645/08 é um dos caminhos para a difusão do conhecimento sobre os povos indígenas tanto nos espaços escolares não indígenas como nas universidades, por meio das discussões sobre o tema, devendo ser incluído no currículo dos cursos de Pedagogia e licenciaturas. Tal ação política é de extrema relevância, considerando que o espaço acadêmico é o *locus* de formação de professores que atuarão na Educação Básica. Logo compreendemos ser necessário investir na construção de conhecimentos que contribuam para uma abordagem coerente a respeito da história indígena contemporânea.

Considerações parciais

A partir da breve revisão bibliográfica sobre as políticas públicas educacionais, em especial as que sugerem a educação intercultural, compreendemos que, o contexto sociopolítico no qual tais políticas foram fomentadas, expressa o quanto as relações étnico-raciais no Ocidente continuam imbuídas de tensões, conflitos, negações e exclusões. Segundo Bergamaschi (2010), tais relações são resultados também de práticas escolares historicamente equivocadas que reforçaram e continuam a reforçar a negação, o preconceito e a discriminação contra os povos indígenas, justificando as leis que obrigam o ensino a respeito da História e das Culturas desses povos, a exemplo da Lei 11.645/2008.

Ao nosso ver a Lei 11.645/2008, justifica-se também sobretudo pela necessidade da Educação compreender as mudanças sociais e buscar novas abordagens históricas sobre os povos indígenas, capazes de favorecer a desconstrução do imaginário cristalizado que remete ao início da colonização.

Significa que precisamos urgentemente rever as práticas escolares, e adequá-las ao contexto social vigente; questionar as concepções a respeito dos povos indígenas que ainda ocupam o imaginário escolar e da sociedade brasileira; enfrentar os limites e desafios que perpassa pela efetivação da referida Lei. Um desses desafios é o enfrentamento da política do

silenciamento que o Estado vem implementando. Na medida em que o Estado não normatiza a Lei 11.645/2008, definindo os conteúdos a serem trabalhados nas escolas, a responsabilidade das instituições de Ensino Superior na formação do/as professores/as e na qualificação continuada daqueles que já estão lecionando; a produção e distribuição de subsídios didáticos atualizados referentes às necessidades educacionais em questão. Tal postura do Estado expressa na ausência de políticas públicas oficiais que favoreçam o cumprimento da referida Lei, uma política de omissão e preconceito institucional contra os povos indígenas, dificultando o conhecimento a respeito das diversas expressões socioculturais brasileiras, resultando em visões equivocadas da História do Brasil pela sociedade em geral.

Referências Bibliográficas

AKKARI, Abdeljalil, **Internacionalização das políticas educacionais: transformações e desafios**. Petrópolis, Vozes, 2011.

ARIAS-SCHREIBER, Fidel Tubino. Interculturalizando el multiculturalismo. In: CIDOB, Fundación. **Interculturael. Balance y perspectivas** Encuentro internacional sobre interculturalidad. Barcelona, Novembro de 2001(p. 181-194). Disponível www.cidob.org/en/content/.../08_tubino_cast. Acessado em 10/05/12.

ARROYO, Miguel G. *Outros sujeitos, outras pedagogias*. Petrópolis, Vozes, 2012.

AZEVEDO, Janete Maria Lins de. **A educação como política pública**. 3ª ed. Campinas, Autores associados, 2004.

_____. Regulação da Educação Básica no Brasil a partir de programas federais. In; GOMES, Alfredo Macedo (Org.). **Políticas públicas e gestão da educação**. Campinas, Mercado de Letras, 2011, p. 87-118.

AZEVEDO, Maria Lins de; SANTOS, Ana Lúcia Felix dos. A pós-graduação no Brasil, a pesquisa em educação e os estudos sobre a política educacional: os contornos da constituição de um campo acadêmico. In: **Revista Brasileira de Educação** v. 14 n. 42 set./dez. 2009, p. 534-550.

BERGAMASCHI, Maria Aparecida. Povos indígenas e o Ensino de História: a Lei nº 11.645/2008 como caminho para a interculturalidade. In: BARROSO, Vera L. M; PEREIRA, Nilton M; BEGAMASCHI, M. A; GEDOZ, Sirlei T; PADRÓS, Enrique S. (Orgs.). **Ensino de História: desafios contemporâneos**. Porto Alegre, EST/Exclamações/ANPUH/RS. 2010, p.151-166.

- BRASIL. Constituição (1988). **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, BRASIL. **Parâmetros Curriculares Nacionais**. Pluralidade cultural e orientação sexual. 3ª ed. Brasília, MEC/Secretaria de Educação Fundamental, 2001.
- CANDAU, Vera Maria. Multiculturalismo e educação: desafios para a prática pedagógica. In: CANDAU, Vera Maria; MOREIRA, Antônio Flávio. **Multiculturalismo: diferenças culturais e práticas pedagógicas**. Petrópolis, Vozes, 2008, p.13-37.
- CANDAU, Vera Maria. (Org.). **Educação intercultural na América Latina: entre concepções, tensões e propostas**. Rio de Janeiro, Ed. 7 Letras, 2009.
- FLEURI, Reinaldo Matias; SOUZA, M. Izabel Porto de. Entre limites e limiares de culturas: educação na perspectiva intercultural. In: FLEURI, Reinaldo Matias (Org.). **Educação intercultural: mediações necessárias**. Rio de Janeiro, DP&A editora, 2003, p. 53-84.
- _____. Intercultura e Educação. In: Conferência o desafio e dialógico nas relações interculturais, apresentada no **VI Encontro internacional do Fórum Paulo Freire Caminhando para uma cidadania multicultural**. Cidade do Porto, 19 a 22 de setembro de 2004.
- GOMES, Alfredo Macedo. Políticas públicas, discurso e educação. In; GOMES, Alfredo Macedo (Org.). **Políticas públicas e gestão da educação**. Campinas, Mercado de Letras, 2011, p. 19-33.
- GOMES, Nilma L. O Plano Nacional de Educação e a diversidade: dilemas, desafios e perspectivas. In: DOURADO, Luiz Fernandes. **Plano Nacional de Educação (2011-2020): avaliação e perspectiva**. Belo Horizonte, Autêntica, 2011, p. 219-261.
- GOMES, Nilma L; SILVA, Petronilha B. G. e. O desafio da diversidade. In: GOMES, Nilma L; SILVA, Petronilha B. G. e. (Orgs.). **Experiências étnico-culturais para a formação de professores**. 3ª ed. Belo Horizonte, Autêntica, 2011, p. 11-26.
- MARQUES, Luciano Rosa. Os Conselhos escolares e a construção de uma cultura democrática nas escolas. In; GOMES, Alfredo Macedo (Org.). **Políticas públicas e gestão da educação**. Campinas, Mercado de Letras, 2011, p. 209-328.
- MUNANGA, Kabengele. Mestiçagem como símbolo da identidade brasileira. In: SANTOS, Boaventura de Sousa; MENESES, Maria P. (Org.). **Epistemologias do Sul**. São Paulo, Cortez, 2010, p. 444 - 454.

NASCIMENTO, Rita Gomes do. Educação escolar brasileira e diversidade étnica e cultural: contribuições dos Movimentos Negros e Indígenas para o debate. In: **Da Conae ao PNE 2011-2020: contribuições do Conselho Nacional de Educação**. São Paulo, Moderna, 2010, p. 223-252.

OLIVEIRA, Dalila A. Mudanças na organização e na gestão do trabalho na escola. In: OLIVEIRA, Dalila A. ; ROSAMAR, Maria de Fátima F. **Política e Gestão da Educação**. 3ª ed. Belo Horizonte, Autêntica, 2010. p. 127-145.

UNESCO. Declaração sobre a raça e os preconceitos raciais. In: ONU. **Conferência Geral da Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura**. 20ª Reunião, Paris, 1978, Art. 5.

WALSH, Catherine. **La interculturalidad en la educación**, Lima, DINEBI, 2001.

_____. Interculturalidade crítica e pedagogia decolonial: in-surgir, re-existir e re-viver. In: CANDAU, Vera Maria. (Org.). **Educação intercultural na América Latina: entre concepções, tensões e propostas**. Rio de Janeiro, Ed. 7 Letras, 2009, p. 12-42.

_____. Interculturalidad crítica y educación intercultural. In: VIAÑA, Jorge; TAPIA, Luis; WALSH, Catherine. **Construyendo Interculturalidad Crítica**. La Paz – Bolivia, Instituto Internacional de Integración del Convenio Andrés Bello, 2010, p. 75-96. Disponível www.aulaintercultural.org/Interculturalidad_C. Acessado em 10/03/13.