



## Etnomatemática e Interculturalidade: os Conhecimentos Indígenas e os Conhecimentos Científicos no Contexto Escolas

<sup>1</sup>Maria Aparecida Mendes de Oliveira

<sup>1</sup>Universidade Federal da Grande Dourados-  
UFGD  
mariaoliveira@ufgd.edu.br

### Palavras-chave:

Formação de professores; educação indígena; interculturalidade; etnomatemática.

### Keywords

Teacher training; indigenous education; interculturalism; Ethnomathematics.

### RESUMO

O diálogo entre os conhecimentos tradicionais (conhecimentos indígenas) e os conhecimentos científicos (acadêmicos, escolarizados), e a influência no ensino da matemática nas escolas indígenas, e na formação de professores indígenas se configuram como ponto de interesse deste trabalho. Nos cursos de formação inicial de professores indígenas, mais especificamente nas Licenciaturas Interculturais, a reflexão das ações desenvolvidas pressupõe a formação do professor como pesquisador de suas próprias práticas, o que possibilita uma compreensão sobre diferentes aspectos no ensino e na aprendizagem no contexto da escola indígena. Dentre estes aspectos está à escolha de quais conhecimentos serão valorizados na escola. Assim este trabalho busca discutir alguns os desafios, enfrentadas atualmente em diferentes cursos específicos (interculturais) de formação de professores indígenas, na área de matemática, para promover a educação intercultural e bilíngue nas escolas indígenas. Desafios estes que envolvem a relação entre conhecimentos tradicionais e conhecimentos científicos na formação e na ação pedagógica do professor indígena.

### ABSTRACT

Dialogue between traditional knowledge (indigenous knowledge) and scientific knowledge (academic, educated), and the influence on mathematics education in indigenous schools, and training of indigenous teachers are configured as a point of interest in this work. In the initial training courses for indigenous teachers, specifically in the Undergraduate Intercultural, a reflection of the actions developed presupposes the formation of the teacher as researcher of their own practices, which enables an understanding of different aspects of teaching and learning in the context of indigenous school. Among these issues is the choice of which knowledge will be valued in school. Thus, this work aims to discuss some challenges currently faced in different specific courses (intercultural) training of indigenous teachers in the field of mathematics, to promote intercultural and bilingual education in indigenous schools. These challenges involve the relationship between traditional knowledge and scientific knowledge in training and pedagogical action of the indigenous teacher.

### Introdução

O diálogo decorrente da ação entre diferentes formas de conhecimentos, tradicionais e científicos, e que se apresentam escolarizados, tem influenciado no ensino de matemática nas escolas indígenas e na formação de professores indígenas. Ao tomarmos o diálogo de forma equitativa entre diferentes conhecimentos, diferentes pessoas, diferentes práticas e formas de compreensão nos remetemos ao que Tubino (2002), tem definido como diálogo intercultural. Para o autor na interculturalidade “a palavra chave é o diálogo”. O diálogo pressupõe o reconhecimento e parte das desigualdades sociais, econômicas, políticas e de poder, com vistas a suprimi-las.

Nesse sentido o processo de formação inicial e a reflexão das ações pedagógicas desenvolvidas, num espaço escolarizado, possibilita uma compreensão sobre os diferentes aspectos do ensino e da aprendizagem de matemática, em que se pressupõe a formação do professor como pesquisador de suas próprias práticas, em busca de um diálogo, na perspectiva da educação intercultural.

Na formação desenvolvida no curso de Licenciatura Intercultural Indígena – *Teko Arandu*<sup>1</sup>, na habilitação em matemática, tem-se buscado o desenvolvimento de uma ação pedagógica que pressupõe que no encontro entre grupos de culturas distintos são intercambiados conhecimentos. Reconhecendo que há este intercâmbio de conhecimentos distintos são colocados alguns questionamentos quando se trata da construção do conhecimento na formação de professores indígenas. Como os conhecimentos tradicionais e os conhecimentos científicos se relacionam? Como os professores indígenas relacionam estes conhecimentos e planejam a sua ação pedagógica na escola indígena? Quais diferenças entre estas duas formas de conhecimentos? Quais valores sustentam conhecimentos tradicionais e os conhecimentos científicos? Como estes conhecimentos são valorizados no currículo das escolas indígenas?

Não pretendemos neste artigo responder a todos estes questionamentos que vêm rondando vários pesquisadores na área da antropologia e da educação indígena e nas pesquisas sobre educação e interculturalidade. Procuraremos nos debruçar sobre as diferenças entre estas duas formas de conhecimento para pensarmos o ensino da matemática na formação inicial de professores indígena de matemática, e no currículo da escola indígena.

<sup>1</sup>A experiência que temos em mente, ao delinear a problemática levantada neste trabalho é a do processo de formação desenvolvido ao longo do curso de Licenciatura Intercultural Indígena – *Teko Arandu* (Viver com sabedoria), oferecido pela Faculdade Intercultural Indígena da Universidade Federal da Grande Dourados – UFGD, aos povos indígenas Guarani e Kaiowá, ambos falantes da língua guarani, no Sul do estado de MS.

### Os Conhecimentos Tradicionais e os Conhecimentos Científicos num Contexto de Formação Intercultural

No Brasil, os povos indígenas passam por um intenso processo de transformação que vão deste da desconfiguração territorial a mudanças de ordem econômica, social, política e cultural, por meio de diferentes processos, no qual a escolarização assumiu papel fundante. O processo arbitrário de escolarização, imposto aos povos indígenas funcionou como um meio de anulação de identidades, marcado por uma ação brutal de colonização pautada no extermínio não só cultural, mas também físico de diversos grupos indígenas no Brasil.

A promulgação da Constituição Federal de 1988 trouxe uma mudança da relação do Estado Brasileiro com os povos indígenas. Estas mudanças oficialmente decorrem da forma como esse texto aborda o indígena na sociedade brasileira. O texto marca o sujeito indígena, colocando-o num outro lugar, no lugar de cidadão de direito, reconhecendo aos índios “sua organização social, costumes, línguas, crenças e tradições” (art. 231, parágrafo do 1º ao 7º), e seu direito originário a terra. No que tange a educação reconhece em seus diferentes artigos “a utilização da língua materna e processos próprios de aprendizagem”, e seus “modos de criar, fazer e viver” (art. 210, parágrafo 2º e artigo 216).

É importância assinalar, também, que todo o apanágio legal sobre a Educação Escolar Indígena (EEI) surgido após a promulgação da CF de 1988<sup>2</sup> marca a reforma educacional ao longo dos anos de 1990 entrando no século XXI, e nos dá uma dimensão do projeto nacional para uma educação específica e diferenciada que possibilita para EEI, o estabelecimento de um espaço de diálogo de diferentes formas de conhecimento.

No entanto, não se estabeleceu mudanças efetivas no sistema educacional. Mesmo com as orientações de base legal a escola indígena não se constitui como um espaço onde os conhecimentos tradicionais (conhecimentos indígenas) e os conhecimentos científicos (conhecimentos tidos como universais), estão em diálogo. O que se percebe é que a escola continua sendo um espaço de sobreposição de um conhecimento sobre o outro. Pois, os valores que permeiam a organização curricular destas escolas ainda são fortemente influenciados pela lógica ocidental.

A educação intercultural, aparece nestas reformas educacionais, de acordo com Walsh (2010, p.83), apenas como eixo transversal ou marco para introduzir a diversidade e o

<sup>2</sup>Decreto presidencial n 26 de 1991, que inclui as escolas indígenas no Sistema Nacional de Educação; a Lei de Diretrizes e Base da Educação - LDB 9.394/96 que nos artigos 26, 32, e mais especificamente nos artigos 78 e 79; o **Parecer 14/99 - Conselho Nacional de Educação - 14 de setembro de 1999**; a Resolução 03/99 - Conselho Nacional de Educação - 10 de novembro de 1999, que entre outras definições, cria a categoria de Escola Indígena; o **Plano Nacional de Educação (Lei 10.172 - 9 de janeiro de 2001) que traz um Capítulo sobre Educação Escolar Indígena**; **Decreto Presidencial 6.861 de 2009**, que aborda a organização territorial da educação escolar sob a definição de territórios etnoeducacionais; a Resolução Nº 5, de 22 de junho de 2012 que estabelece as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Indígena na Educação Básica e as Referenciais Para a Formação de Professores Indígenas (2001).

reconhecimento do “outro”, “su intencionalidad no ha sido refundar o repensar los sistemas educativos, sino añadir y acomodar un discurso de la diversidad e interculturalidad -entendida como convivencia, tolerancia, respecto y reconocimiento de la diferencia cultural- sin mayor cambio”. De acordo com Walsh, esta perspectiva de interculturalidade:

[...] seguindo as sugestões do filósofo peruano Fidel Tubino (2005) [...] se enraíza no reconhecimento da diversidade e diferenças culturais, visando a inclusão desta no interior da estrutura social estabelecida. A partir desta perspectiva - que busca promover o diálogo, a convivência e a tolerância -, a interculturalidade é “funcional” ao sistema existente, não toca as causas da assimetria e desigualdade sociais e culturais, tampouco “questiona as regras do jogo”, por isso “é perfeitamente compatível com a lógica do modelo neoliberal existente” (Tubino, 2005). (2010, p.77-78, tradução nossa)

Diante da percepção do papel da escola em terras indígenas surge a reivindicação de povos indígenas por uma formação de professores diferenciada que leve em consideração os valores de sua cultura.

A entrada dos povos indígenas, enquanto movimento organizado, no ensino superior, traz para a universidade e para os cursos de formação de professores indígenas, um dilema de cunho epistemológico e metodológico. Os indígenas vêm para universidade com expectativas, questionamentos, mas também com propostas. Isso se revela na fala do professor indígena Otoniel Ricardo, acadêmico da primeira turma da Licenciatura Indígena *Teko Arandu*, durante o Seminário *Desafios para uma Educação Superior para os Povos Indígenas no Brasil*, realizado em Brasília, em agosto de 2004. Para ele:

[...] gostaria de colocar à universidade uma questão, porque sabemos que trabalhamos dentro da comunidade a nossa realidade: Será que a universidade tem condição de me ensinar, ou seja, de me preparar quando eu sair de lá para retornar à minha aldeia novamente? [...] Como poderíamos trabalhar isso? A universidade tem capacidade de entender quando se fala em desafio de curso superior, ou seja, específico para os povos indígenas? [...] temos discutido de que forma gostaríamos de estudar dentro da universidade; para isso, nós estamos criando para o pessoal da universidade uma proposta (que é um desafio) que atenda aos nossos pedidos. Surgem aí as perguntas que sempre fazemos: Para que nós queremos curso específico? Para quem nós vamos ensinar? Sou o índio representante dos Guarani e Kaiowá dentro da universidade: qual é a expectativa da minha comunidade quando do meu retorno à aldeia, a fim de servi-la com o meu potencial, sendo este um dos nossos principais objetivos? O que eu vou ensinar dentro da minha aldeia? **Minha maior preocupação [...] é com a educação voltada para a tradição; a segunda é entender a educação mais geral, universal [...].** Muitos buscam conhecimento do outro lado, do lado de fora, mas a gente tem que levar as ciências para os dois lados; a nossa ciência, como Guarani e Kaiowá, ou seja, como indígena, e a segunda ciência que não é nossa, que não pertence a nós. (p. 103-105, grifo nosso).

Destacamos a fala acima, pois que esta nos revela, na ótica das demandas indígenas, uma resignificação dos conhecimentos, da realidade cultural e histórica, assim como a preocupação que os Guarani e Kaiowá têm demonstrado com a forma de serem tratados, organizados e sistematizados estes conhecimentos. Eles possuem um projeto, sabem onde

querem chegar, estão envoltos em uma ação consciente, pois é uma ação projetada. Podemos dizer que tal projeto de acordo com Machado (2000, p.21) é estruturado “a partir de uma arquitetura de valores socialmente negociados e acordados, na busca do delicado equilíbrio entre conservação do que se julga valioso e a transformação em direção ao novo”.

Os conhecimentos indígenas constituem elementos de valores da própria cultura, mas também o conhecimento do outro, do não indígena, compõe a tessitura de um projeto de formação de professores indígenas. E igualmente estes valores estão presentes na escola indígena. Neste sentido a formação inicial de professores indígenas, para atuarem nas escolas indígenas, traz para a universidade o desafio do desenvolvimento de uma ação que vise a pessoa humana, a criança a comunidade onde estes povos estão inseridos. Trata-se de um olhar para as questões do conhecimento tendo em vista as relações de poder, as experiências e a identidade de um povo, nestes caso, dos Guarani e Kaowá num diálogo intercultural, ou seja, “o levar as ciências para os dois lados”.

O grande desafio hoje para a EEI, e de pesquisadores que atuam na discussão do currículo das escolas indígenas e na formação de professores indígenas, tem sido o estabelecimento de um projeto de ação educativa a partir de uma “interculturalidade crítica”, que segundo Walsh (2010, p.78) esta perspectiva “Apuntala y requiere la transformación de las estructuras, instituciones y relaciones sociales, y la construcción de condiciones de estar, ser, pensar, conocer, aprender, sentir y vivir distintas”. Para a autora o entendimento do que seja a interculturalidade crítica, é um ponto importante, pois esta ainda não existe, e neste ponto se estabelecem tensões no processo de formação. Esta almejada interculturalidade tem sido entendida como uma estratégia, ação e processo permanentes de relação e negociação *entre*, em condições de respeito, legitimidade, simetria, equidade e igualdade (apud, WALSH, 2010).

O que é claro é que as escolas indígenas não superaram as matrizes e estruturas vigentes do sistema educacional não indígena, nem tão pouco os espaços de formação inicial. Por exemplo, a matemática que se ensinam nas escolas indígenas ainda tem sido tratada como um conhecimento neutro, com sua universalidade enquanto ciência, e se ensina uma matemática a partir de uma racionalidade que não vão de encontro com diferentes práticas culturais. O ensino da matemática, nas escolas indígenas, não tem relação com a cultura local. Desse modo esta racionalidade imposta a partir de uma lógica homogeneizadora tende a converter-se em um mecanismo de perda de identidade cultural, na medida em que junto com a matemática se ensina e se aprendem padrões culturais que são estranhos as próprias culturas.

Pensar numa educação matemática que supere a racionalidade do saber científico euro centrado é caminhar no sentido de um projeto de ação que possa estabelecer uma relação e negociação *entre*, em condições de respeito, legitimidade, simetria, equidade e igualdade, com vistas a superar a visão de conhecimento objetivo presente na forma de conceber a matemática.

Nesse sentido, a etomatemática, considerando a complexa relação entre as diferentes formas de conhecer, tem se configurado como um potencial para pensarmos uma ação pedagógica para as escolas indígenas na perspectiva de uma educação intercultural, fundada num diálogo entre os conhecimentos tradicionais e os conhecimentos científicos. A etnomatemática, de acordo com D'Ambrósio (2008) tem como objetivo maior dar sentido a diferentes modos de saber e de fazer das várias culturas e reconhecer como e por que grupos de indivíduos, organizados como famílias, comunidades, profissões, tribos, nações executam sua práticas de natureza Matemática.

A complexidade encontrada em se estabelecer um diálogo entre os conhecimentos tradicionais e os conhecimentos científicos se dá pela marcante diferença entre eles. Para Carneiro da Cunha (2007, p.78) o conhecimento científico e o conhecimento tradicional são incomensuráveis, e essa incomensurabilidade não reside primordialmente em seus respectivos resultados, há diferenças são muito mais profundas. Entre outras razões, esta diferença se dá ao caráter da universalidade do saber científico, que não se aplica aos saberes tradicionais.

Poderíamos começar notando que, de certa maneira, os conhecimentos tradicionais estão para o conhecimento científico como as religiões locais para as universais. O conhecimento científico se afirma, por definição, como verdade absoluta até que outro paradigma o venha sobrepujar, como mostrou Kuhn. Essa universalidade do conhecimento científico não se aplica aos saberes tradicionais – muito mais tolerantes – que acolhem freqüentemente com igual confiança ou ceticismo explicações divergentes cuja validade entendem seja puramente local. (CARNEIRO da CUNHA, 2007, p. 78).

O saber científico estabelece um regime único para o conhecimento é hegemônico e se funda em conceitos objetivos. O conhecimento tradicional pressupõe uma legião de regimes de conhecimento, e se funda nas percepções. No entanto, ambos os conhecimentos são crenças e formas de procurar entender e agir no mundo. O valor dos conhecimentos tradicionais e dos conhecimentos científicos está justamente na sua diferença (*apud*, CARNEIRO DA CUNHA, 2007).

Levi-Strauss também marca a diferenciação entre os dois conhecimentos. Constata que a vontade de conhecimento objetivo constitui um dos aspectos mais negligenciados do

pensamento daqueles que nós chamamos de “primitivos”. Diferenciando o conhecimento científico e o conhecimento tradicional. Para ele o conhecimento “primitivo” (tradicional)

[...] é raramente dirigido para realidades do mesmo nível daqueles as quais a ciência moderna está ligada, implica diligências intelectuais e métodos de observação semelhantes. Nos dois casos, o universo é objeto de pensamento, pelo menos como meio de satisfazer as necessidades. Cada civilização tende a superestimar a orientação objetiva de seu pensamento; é por isso, portanto, que ele jamais está ausente (LEVI-STRAUSS, 1989, p.17)

Ainda de acordo com o autor cometemos um erro ao ver os povos indígenas como exclusivamente governados por suas necessidades orgânicas ou econômicas, não percebemos que eles nos dirigem a mesma censura. Para eles seu próprio desejo de conhecimento parece equilibrado, como é possível perceber no trecho da fala do professor Otoniel destacado anteriormente.

A partir das considerações feitas até o momento a pergunta que nos persegue é como se dá a relação entre estes diferentes conhecimentos? Como estes conhecimentos tão diferentes podem dialogar na formação de professores indígenas e no currículo da escola indígena?

Para Carneiro da Cunha ao contrastarmos ciência e ciências tradicionais, esquecemos a práxis dessas atividades e fazemos abstração das dimensões institucionais, legais, políticas, econômicas, além de boa parte das ideias de si mesmos e de outros que estão no imaginário das pessoas. A autora formula a questão da relação entre os diferentes conhecimentos da seguinte forma: “o que as ciências tradicionais podem aportar à ciência?”

Há também um problema de saber se a comparação entre saberes tradicionais e saber científico está tratando de unidades em si mesmas comparáveis, que tenham algum grau de semelhança. A isso, uma resposta genérica, mas central é que sim, ambas são formas de procurar entender e agir sobre o mundo. E ambas são também obras abertas, inacabadas, sempre se fazendo (2007, p. 79).

As investigações no campo do ensino e aprendizagem da matemática, nas escolas indígenas das áreas Guarani e Kaiowá, tem se constituído em um modo de explorar e conhecer como os povos indígenas se apropriam dos conhecimentos tradicionais e se relacionam com o conhecimento científico como um processo social das relações em que ocorrem no ambiente escolar. Na universidade ao longo do processo de formação destes professores, estes conhecimentos defrontam-se em diferentes formas de conhecer, especificidade o conhecimento indígena fica marcado pelos diferentes regimes de conhecimento, pelas diferentes formas de fazer circular este conhecimento.

O estabelecimento do diálogo entre estes conhecimentos, tem se tornado um desafio contínuo para os professores formadores e para os alunos indígenas, como assevera Carneiro da Cunha (2009, 313), “A política acadêmica e a política étnica caminham em direções



contrárias. Mas, a academia não pode ignorar que a “cultura” ressurgindo para assombrar a teoria ocidental”. Portanto, os conhecimentos tradicionais entram na universidade, nas nossas ações pedagógicas, mesmo que não tenhamos intencionalidade.

Desta forma promover a formação de professores de um grupo social culturalmente distinto como os Guarani e Kaiowá, para atuarem na educação escolar indígena no ensino de Matemática, tendo como projeto de ação educacional a perspectiva da interculturalidade crítica e da étnomatemática é imprescindível levar em consideração as vivências no campo escolar dos alunos indígenas. Para D’ Abrósio (2008) inserir o aluno no processo de produção de seu grupo comunitário e social e evidenciando a diversidade cultural e histórica em diferentes contextos, é fundamental para que este desenvolva uma cidadania crítica.

Diante deste cenário é necessário colocarmos no centro da discussão questões sobre o ensino de matemática que podem auxiliar no ensino de conceitos fundamentais da matemática, mas também, de outros valores e saberes que estão associados às práticas de matemáticas desenvolvidas no modo de viver nas aldeias. Por exemplo, diferentes conhecimentos desenvolvidos na representação dos processos de contagem usadas pelos Guarani e Kaiowá estão relacionadas as práticas laborais, as relações com a sociedade do entorno e em alguns casos as formas de escrita já escolarizada.

O que verificamos, nos trabalhos de acompanhamento desenvolvidos em escolas indígenas do sul do estado de Mato Grosso do Sul, é que muitos destes conhecimentos ficam no universo da cultura e das práticas sociais e pouco é utilizado no processo de ensino e aprendizagem de matemática nas escolas indígenas. Conhecimentos que estão relacionadas ao mundo do trabalho, a relação com a sociedade envolvente, e a cosmologia de cada grupo. Estas práticas de natureza matemática precisam ser trazidas para o âmbito da educação escolar. Fazendo parte do currículo da escola, pode nos dirigir a um estudo de diferentes potencialidades para o ensino da matemática. Possibilitando o estabelecimento de atividades de aula e desenvolvimento do currículo de matemática nas escolas indígenas e na formação inicial de professores.

### Considerações Finais

As experiências desenvolvidas com os acadêmicos indígenas no processo de formação, a partir de pesquisas realizadas em suas comunidades, desmitificam o olhar a histórico, um ensino homogêneo, um modelo de formação que não pensa no indivíduo, mas na dominação



do poder dentre outros. Assim, envolver os alunos dos cursos de formação, em um projeto de ação na perspectiva educação intercultural crítica e da etnomatemática, é um desafio que perpassa os cursos de formação de professores indígenas. Compreender as possibilidades de diálogo entre saberes tradicionais, considerando que são de natureza diferente, pode ser um caminho, para uma Educação Escolar Intercultural.

Quando observamos a forma em que os Guarani e Kaiowá utilizam conhecimentos e natureza matemática em suas práticas cotidianas, há uma lógica do pensamento que não faz parte da escola. É nítido o apagamento sociocultural da diversidade de um povo que sempre esteve nesse espaço territorial e que foram obrigados a ser inseridos numa sociedade não indígena.

A estrutura escolar é hierarquizada em disciplinas com a língua portuguesa, como língua de instrução, e um ensino de matemática pautado na neutralidade do conhecimento, sem priorizar os saberes tradicionais. O processo de diálogo entre os diferentes conhecimentos beneficia a própria valorização do conhecimento para os povos indígenas.

É preciso pensar no currículo para as escolas indígenas com a concepção de respeito ao outro, as suas diferenças, ao seu *nhande reko*<sup>3</sup>, a sua língua, os seus costumes, as suas crenças, conhecimentos tradicionais para a valorização do ensino e aprendizagem de matemática. Com vistas a transformação das assimetrias sociais e das relações de poder.

Assim, para que os conhecimentos tradicionais não sejam apagados, mas sim compartilhados, e que possibilitemos uma convergência entre estes conhecimentos, os mesmos devem ser incorporados nos currículos escolares como parte da bagagem cultural dos alunos indígenas.

<sup>3</sup>Modo de ser e de viver.

### Referências

BRASIL. Constituição (1988). **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF: Senado, 1988.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Lei nº9394 de 20 de dezembro de 1996.

CARNEIRO DA CUNHA, M. Relações e dissensões entre saberes tradicionais e saber científico. **REVISTA USP**, São Paulo, n.75, p. 76-84, setembro/novembro 2007. (Disponível em <http://www.usp.br/revistausp/75/08-manuelacarneiro.pdf>, acesso em 12 de março de 2014).

D'AMBRÓSIO, Ubiratã. O Programa Etnomatemática: uma síntese. *Acta Scientiae*. Canoas. Vol 10. n.1. p.7-16, jan./jun. 2008.

LÉVI-SATRAUSS, Claude. **O pensamento Selvagem**. Campinas, SP: Pairus, 1989.

LIMA, Antonio Carlos de Sousa e HOFFMANN, Maria Barroso (org). **Seminário: Desafios para uma educação superior para os povos indígenas no Brasil**. Rio de Janeiro: Museu Nacional, 2007. (Disponível em, <http://www.trilhasdeconhecimentos.etc.br/livros/arquivos/Desafios.pdf>, acesso em 20 de abril de 2015).

MACHADO, José Nilson. **Educação Projetos e Valores**. São Paulo: Escrituras, 2000.

In Arantes, V.A. – **Afetividade na escola**. S. Paulo: Summus, 2002.

TUBINO, Fidel. Entre el multiculturalismo y la interculturalidad: más allá de la discriminación positiva En: *Fuller*, Norma (ed.): **Interculturalidad y Política. Desafíos y posibilidades**, Red para el Desarrollo de las Ciencias Sociales el Perú, Lima, 2002, pp.51-76.

WALSH, Catherine. Interculturalidad crítica y educación intercultural In: *Construyendo Interculturalidad Crítica*. III-CAB. Instituto Internacional de Integración del Convenio Andrés Bello. La Paz – Bolivia, 2010, 75-96. (Disponível em <http://www.flacsoandes.edu.ec/interculturalidad/wpcontent/uploads/2012/01/Interculturalidad-Cr%C3%ADtica-y-Educaci%C3%B3n-Intercultural1.pdf> acesso em 20 de novembro de 2014).

