

# **Indígenas no Ensino Superior, Mobilizações Políticas e Interculturalidade: a experiência de Elisa Pankararu-PE\***

Maria da Penha da Silva (UFPE)<sup>1</sup>

Elisa Urbano Ramos (UFPE)<sup>2</sup>

Palavras-chave: Antropologia. Indígenas. Interculturalidade.

## **Introdução**

Como autoras, indígena e não indígena que somos, ao discutirmos sobre interculturalidade, percebemos-nos como sujeitos em relações interculturais. Vimos, portanto, a necessidade de iniciar este trabalho situando nosso lugar de fala no próprio processo de parceria autoral. Nesse sentido, ressaltamos que ele resulta das reflexões tecidas a partir do diálogo entre duas colegas do mesmo Programa de Pós-Graduação, o qual nos fez perceber interseções em nossa trajetória de vida que caracterizam lugares comuns, mas também assimetrias que nos colocam em lugares e condições diferenciadas.

Uma, não indígena, na segunda infância, fugindo da longa estiagem que assolou a região semiárida do Nordeste, forçosamente migrou de uma pacata área rural para um grande centro urbano. A outra, indígena, ao mesmo tempo, nascida em um grande centro urbano, ainda na primeira infância, fez o caminho inverso; pela falta de emprego para seus pais, foi trazida para a aldeia, no alto sertão pernambucano, passando a viver onde nasceram e morreram seus ancestrais. O fato de nós termos vivência de regiões similares, o campo e a cidade, muito sobre o que conhecemos, parece-nos familiar. Logo, esses conhecimentos facilitam nossa comunicação e o entendimento recíproco.

Por outro lado, os aspectos aparentemente comuns em nossa trajetória de vida – pertencer à mesma geração; vivenciar situações migratórias; escolher a mesma profissão; cursar a mesma pós-graduação – não nos tornaram iguais socioculturalmente. Pertencemos a mundos étnico-raciais distintos, com todas as implicações que isso possa

---

\* Trabalho apresentado na 31.<sup>a</sup> Reunião Brasileira de Antropologia, realizada entre os dias 9 e 12 de dezembro de 2018, Brasília/DF.

<sup>1</sup> Doutoranda em Antropologia/UFPE. Mestra em Educação/UFPE. Professora da Educação Básica na rede municipal do Recife; Membro do Núcleo de Estudos e Pesquisas Históricas, Educação e Culturas (NEPHECs)/UFRPE; e do Laboratório de Estudos sobre Ação Coletiva e Cultura/UPE.

<sup>2</sup> Mestranda em Antropologia/UFPE. Professora indígena Pankarau/PE. Membro do Coletivo de Mulheres Indígenas e da Comissão Permanente de Mulheres Rurais de Pernambuco, licenciada em Letras, com Especialização *lato sensu* em Educação.

ter. Embora, no senso comum, o fato de os povos indígenas no Nordeste viverem em contato com a sociedade não indígena há mais de quinhentos anos, e se propagar a ilusão de que as diferenças socioculturais diluíram-se ao longo da história, quando convivemos algum tempo com esses grupos, compreendemos que não só se diferenciam da sociedade não indígena, como também de uma etnia para outra; sobretudo, na forma de pensar, produzir conhecimentos, ser, ver/estar no mundo.

Nossa trajetória de vida cruzou-se no decorrer dos últimos nove anos, como ativistas das causas indígenas, nos Encontros e Seminários sobre Educação Escolar Indígena, nas assembleias e mobilizações organizadas pelos povos indígenas em Pernambuco, dentre outros eventos. Mais recentemente, retomamos nosso contato na condição de estudantes no Programa de Pós-Graduação em Antropologia (PPGA) da UFPE. Como resultado desse reencontro, concordamos em estabelecer um regime de colaboração, e firmamos uma parceria em que as trocas não se restringiriam às mobilizações políticas, passando a fazer parte da produção do conhecimento científico. Assim, dando origem a este trabalho.

Nessa perspectiva colaborativa, buscamos discutir sobre o conceito de interculturalidade e as situações interculturais produzidas na universidade e nas “Áreas Indígenas” a partir da inserção de estudantes indígenas no Ensino Superior. Como aporte teórico, apoiamos-nos na perspectiva da interculturalidade crítica (WALSH, 2009), por compreendermos que o conceito de “interculturalidade” não se resume ao reconhecimento e celebração da diversidade sociocultural existente nas sociedades multiculturais, nem somente a existência de relações entre grupos sociais “distintos” culturalmente. Diz respeito, especialmente, à problematização sobre os processos de construção das diferenças socioculturais marcados pelas relações de poder que hierarquizam culturalmente grupos sociais “distintos”.

Nesse sentido, quando pensamos nessa suposta “distinção”, não podemos esquecer que os povos indígenas atuais no Nordeste brasileiro são resultado de processos históricos e políticas indigenistas de integração que insistiram em torná-los culturalmente semelhantes à sociedade não indígena, e extremamente distintos da maioria dos povos da região Norte por exemplo. Isso significa que pensar na interculturalidade relacionada com a população indígena no Brasil – é necessário termos em mente – não se trata só de relações interculturais entre indígenas e não indígenas. É importante considerarmos as sociodiversidades existentes entre os 305 povos e 274 línguas indígenas, além da diversidade sociocultural na sociedade não indígena

(SILVA, 2016). Principalmente pelo Brasil ser um país de grande extensão territorial, dividido em cinco regiões, cada uma marcada por características geográficas e históricas preponderantes na constituição das expressões socioculturais.

Quanto à interculturalidade associada à presença indígena no ensino superior no Nordeste do Brasil, significa reconhecer a presença desses povos entre nós, seu protagonismo e atuação política na atualidade e superar a ideia acerca da suposta extinção indígena nessa região do país como resultado dos processos da miscigenação/mestiçagem.<sup>3</sup> Ao contrário, as indígenas e os indígenas universitários têm não só marcado o seu lugar de fala no âmbito acadêmico, mas, em especial, vêm questionando os conhecimentos históricos produzidos sobre si.

A discussão proposta está organizada em quatro partes: na introdução, como visto, contextualizamos as relações interculturais inerentes à parceria estabelecida entre as autoras; na segunda parte, situaremos o protagonismo indígena nas mobilizações pelo ensino superior; na terceira, discutiremos sobre a origem do conceito interculturalidade e as múltiplas apropriações nos seus diversos contextos geográficos; por fim, teceremos diálogos entre a trajetória de Elisa Pankararu/PE e sua concepção sobre interculturalidade como discurso e prática na relação com sua inserção na Universidade e atuação entre seu povo, de forma a considerarmos as narrativas pessoais dela em confluência com nossas reflexões conjuntas.

### **Acesso e permanência no ensino superior: uma pauta das mobilizações indígenas**

*A priori*, pensar nas mobilizações indígenas pelo ensino superior, possibilita questionar a ideia daquelas e daqueles que os veem como seres do passado, com identidade cristalizada, fadados ao desaparecimento. De forma geral, a sociedade brasileira, ao longo do tempo, idealizou os povos indígenas pela ilusão do “efeito túnel do tempo”, em que esses grupos sociais são vistos como habitantes de um passado colonial longínquo, e, por vezes, são genericamente nomeados como “índios” ou

---

<sup>3</sup> Se, por um lado, a perspectiva da mestiçagem chamava a atenção para a importante contribuição cultural das populações indígenas, negras e brancas na formação da sociedade nacional, por outro lado, fomentou o mito da suposta igualdade racial, romantizando as relações de poder existentes na sociedade colonial, e o embranquecimento dos negros (MUNANGA, 2004). Como, também, propagou a ideia sobre a possível extinção dos indígenas no Nordeste brasileiro, perdurando até recentemente. Consequentemente, contribuiu para o silenciamento sobre a participação de indígenas e negros como protagonistas na História do Brasil. Sobretudo, a população indígena era lembrada apenas como grupos sociais que viveram em um passado longínquo, geralmente nomeados como “primitivos”, “tribos”, “selvagens”, bárbaros, dentre outros adjetivos pejorativos que dizem muito sobre a hierarquização sociocultural estabelecida durante a colonização.

indígenas”.<sup>4</sup> Dessa forma, existem pessoas ainda expressando ideias equivocadas, a exemplo da visão sobre uma suposta condição de homogeneização étnica e sociocultural desses povos. Assim, passando a julgá-los pela “autenticidade” ou “inautenticidade” da identidade étnica idealizada por meio das descrições dos cronistas e viajantes coloniais, reproduzidas na literatura indianista brasileira no século XIX (OLIVEIRA, 2003a).

Na perspectiva do senso comum, os indígenas em Pernambuco não se enquadram na categoria de “índios autênticos” por se encontrarem “integrados” a nossa sociedade. A concepção de identidades cristalizadas, essencialistas, não reconhece a etnicidade como um processo dinâmico, em movimento relacional, histórico e sociocultural (BARTH, 2000). Por vezes, ignora as inter-relações estabelecidas entre indígenas e a sociedade envolvente, como resultado das políticas governamentais assimilacionistas, especialmente a partir da implantação do Diretório Pombalino<sup>5</sup> no século XVIII. Gradativamente, as autoridades públicas da época decretaram extintos os aldeamentos em Pernambuco com a alegação de não existirem mais índios, estarem todos “misturados” e confundidos com a sociedade local (OLIVEIRA, 2004a; SILVA, 1996).

Em contrapartida, essa população permaneceu elaborando diferentes estratégias de resistência, inclusive omitindo sua identidade étnica, sendo identificada como uma população cabocla e assim desenvolvendo meios de se proteger e preservar sua integridade física e suas expressões socioculturais (SILVA, 2011). Ao mesmo tempo, quando, diante de determinados contextos sociopolíticos favoráveis à garantia do direito a terra, fazer referência à ascendência indígena por meio de uma identidade cabocla, possibilitava agenciar a identidade étnica por remeter à categoria de descendente “da população autóctone” (OLIVEIRA, 2003b). O que posteriormente foi chamado de

---

<sup>4</sup> Para os povos indígenas no Brasil, as expressões “índio” ou “indígena” durante muito tempo foram vistas como pejorativas. Entretanto, a partir dos anos 1970 foram (re)significadas pelo Movimento indígena nacional que se apropriou delas como afirmações identitárias que articula, visibiliza, unifica e fortalece os laços de solidariedade entre os povos indígenas; e, ao mesmo tempo, são pensadas como demarcadoras de fronteiras étnicas que diferem os índios ou indígenas dos demais grupos sociais atualmente habitando no Brasil (LUCIANO, 2006).

<sup>5</sup> O Diretório Pombalino se constituiu como uma medida administrativa da Coroa Portuguesa no Brasil marcada por políticas públicas indigenistas, incentivando os casamentos mistos entre indígenas e não indígenas, a proibição do uso das línguas nativas, a oferta de uma educação formal assimilacionista, a construção de habitações em conformidade com os princípios morais ocidentais, a usurpação das terras, dentre outras estratégias em que se pretendia “extinguir” a população indígena. A esse respeito, ver Azevedo (2004).

processos de “emergência étnica”, mais especificamente nomeados como “etnogênese”<sup>6</sup> (OLIVEIRA, 2004b).

Desse modo, um segundo fio condutor do nosso pensamento acerca das mobilizações indígenas está associado à ideia da participação dos povos indígenas em ações coletivas constituindo o que podemos chamar de um “Movimento Social”<sup>7</sup> nacional e transnacional em busca de garantia de direitos sociais e fundamentais, para a sobrevivência das centenas de etnias existentes no Brasil e na América Latina (NEVES, 2003).

Nesse sentido, vale salientar que, conforme o antropólogo Gersem José dos Santos Luciano (2006), índio Baniwa, os líderes indígenas de referência no Brasil, sabiamente, preferem afirmar que existe um movimento indígena supostamente unificado que procura “articular todas as diferentes ações e estratégias dos povos indígenas, visando a uma luta articulada nacional ou regional que envolve os direitos e os interesses comuns diante de outros segmentos e interesses nacionais e regionais” (LUCIANO, 2006 p. 59). Todavia, pensar nas diferentes formas de organizações, associativismo e mobilizações indígenas favorece a compreensão sobre um importante aspecto: “Cada aldeia, cada povo ou cada território indígena estabelece e desenvolve o seu movimento.” (LUCIANO, 2006 p. 59).

Referente ao movimento indígena no Nordeste e em Pernambuco, nota-se que se intensificou no fim do século XX, mais especificamente nas décadas de 1980 e 1990, quando o país vivenciava movimentos sociais mais amplos em defesa da redemocratização política. Sobretudo, durante o processo da Assembleia Nacional Constituinte (1986), tendo como participante ativo nos debates Francisco de Assis Araújo, o conhecido “Xicão” Xukuru Cacique do povo Xukuru do Ororubá, habitantes em Pesqueira e Poção, PE, representando os povos indígenas no Nordeste (OLIVEIRA, 2013; SOUZA; 2003).

Esse movimento contribuiu para a garantia de direitos fundamentais indígenas na Constituição Federal de 1988, a qual, de forma geral, significou grandes avanços para os povos indígenas no Brasil, tendo desdobramentos diversos: desde os artigos 215 e 216, que recomendam a proteção das manifestações culturais indígenas, estabelecendo

---

<sup>6</sup> Conforme Oliveira (2004), o termo *etnogênese* fora empregado por Gerald Sider como um movimento de oposição ao discurso sobre o etnocídio. Parece-nos apropriado para explicar o “reaparecimento” de populações indígenas que eram consideradas extintas.

<sup>7</sup> Tomamos como referência a definição de movimentos sociais defendida por Maria da Glória Gohn (2011, 2014, 2015), considerando que essa autora os concebem como as ações sociais coletivas de caráter sociopolítico e cultural que viabiliza a população organizar-se e expressar suas demandas.

outra concepção jurídica sobre patrimônio cultural posteriormente expandida pelo Decreto n.º 3.551/2000, reconhecendo os aspectos intangíveis e imateriais nas formas de organizações socioculturais diferenciadas (GOMES, 2012). Como também, a garantia do direito às terras que tradicionalmente esteve ocupada pelos seus ancestrais, conforme o artigo 231, e à determinação do fim da tutela ao reconhecer os indígenas plenos cidadãos brasileiros como explícito no artigo 232.

O conjunto desses dispositivos jurídicos corroborou a necessidade de construir outro paradigma educacional para os povos indígenas, no que diz respeito à obrigatoriedade do Estado brasileiro oferecer uma educação escolar diferenciada, bilíngue e intercultural. Quando, até então, a escolarização para os indígenas pautava-se em um paradigma assimilacionista tendo como principal objetivo apagar toda e qualquer referência a uma identidade étnica específica (SILVA; AZEVEDO, 1995).

No tocante à qualificação dos povos indígenas para gestarem seus territórios em um novo contexto e novas reconfigurações políticas diante do Estado e da sociedade brasileira, a Constituição de 1988 provocou dois movimentos em defesa de políticas públicas de formação profissional: um reivindicava a formação de professores e professoras para atuar nas escolas indígenas; o outro, a qualificação em outras áreas relacionadas com o chamado etnodesenvolvimento, incluindo a gestão dos recursos naturais e seus territórios, saúde, direitos, política, dentre outras. Principalmente, via-se a necessidade de formar um quadro de líderes indígenas competentes para dialogar com o Estado brasileiro de forma a garantir a autonomia,<sup>8</sup> tendo em vista que nesse âmbito dependiam da assessoria ou mediação dos parceiros não indígenas (LIMA; BARROSO, 2013).

Esses movimentos pautavam uma demanda que se apresentava desde o fim da década de 1970 quando um pequeno grupo de indígenas Terena foi a Brasília reivindicar bolsas para ingressar na Universidade/UnB. Situação que se repetiu no início dos anos 1980, dessa vez com um grupo maior, porém, sendo reprimido logo em seguida pelo governo daquela época, sob o argumento de que “Brasília era uma cidade atípica para índios” (HARDER; FREITAS, 2016). Nota-se que esses movimentos não ocorreram exclusivamente entre os povos indígenas no Brasil. Existem registros de algo

---

<sup>8</sup> Na contemporaneidade, pensar em autonomia como uma meta dos movimentos sociais significa também capacitar pessoas para mediar as negociações de conflitos, atuar nos fóruns de debates, estabelecer parcerias com o Estado na formulação e efetivação de políticas públicas, dentre outras ações. Nesse sentido, observa-se alguns ativistas sociais à procura de formação principalmente nos Programas de Pós-Graduação. A esse respeito, ver Gohn (2015, p. 17).

semelhante no México, na Colômbia, na Bolívia e, possivelmente, em outros países latinos, que remontam ao início da segunda metade do século passado, quando ocorriam outros movimentos sociais no mesmo período (HARDER; FREITAS, 2016).

De forma geral, os povos indígenas na América Latina, ao longo das últimas décadas, vêm empreendendo esforços para romper com os modelos de educação formais colonialistas que privilegiam os conhecimentos ocidentais. Nesse propósito, dentre outras ações, esses grupos vêm reivindicando qualificação profissional e intelectual por meio do acesso ao ensino superior de qualidade, conquistando a adesão de organizações não governamentais, dentre essas, a Unesco, e ainda de intelectuais indígenas, pesquisadores e pesquisadoras, e Instituições de Ensino Superior (IES) em vários países da América Latina. Essas parcerias vêm constituindo um universo acadêmico bastante heterogêneo, resultando em convenções, debates e elaboração de documentos, inspirando a criação de legislações ou mudanças nas leis existentes, no propósito de atender às mais diversas reivindicações e demandas inerentes à diversidade dos povos indígenas (MATO, 2016).

Segundo o citado pesquisador, essa heterogeneidade está associada à diversidade contextual em que vivem os povos indígenas na América Latina – região do continente americano –, assim, demandando modalidades de formações diferenciadas não só no âmbito dos países latinos, mas, principalmente, nas sociedades nacionais que se configuram pluriculturais. A esse respeito, Mato (2016) defendeu a ideia de que, nesse caso, as instituições educacionais devem ter em vista as diferenças culturais inerentes a essas sociedades e as relações de poder que as perpassam. Embora se note a existência de algumas ações nesse sentido, Val Blanco (2016) afirmou que, a exemplo do México, os países latinos ainda estão longe de oferecer oportunidades justas e equitativas para o acesso dos povos indígenas ao ensino superior.

Observa-se, ainda, que as importantes iniciativas para garantir o acesso dos povos indígenas a esse nível de formação têm enfrentado grandes desafios. Desde a criação de instituições autônomas organizadas pelos líderes e intelectuais indígenas, a cursos específicos para a formação docente, cotas e bolsas de estudos nas IES convencionais. Todas imbricadas em conflitos internos e externos, e limites a serem superados. Dentre esses, a vigência do racismo institucional nas IES convencionais e setores estatais, expressando o desrespeito aos direitos indígenas; as disputas de poder nas instituições autônomas; o não reconhecimento e credibilidade por parte dos Estados nacionais em relação a essas instituições. Em consequência disso, há carência de

políticas públicas que garantam o orçamento dessas instituições, ou cursos específicos de interesse dos povos indígenas nas instituições convencionais (MATO, 2016).

No Brasil, o Censo educacional de 2014, realizado pelo Instituto de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), constatou a existência de 22.030 indígenas matriculados na educação superior. Desses indígenas, estavam em IES na região Nordeste 4.768, sendo 875 em Pernambuco. Esse número parece ínfimo quando pensamos em um total de 53.284 indígenas distribuídos entre os 14 povos autodeclarados habitantes no referido estado. Considerando, ainda, que mais de 10% desses estudantes estão no Curso de Licenciatura Intercultural. O restante está distribuído em cursos geralmente na área de Saúde, Direito, e Ciências da Terra (agronomia, agroecologia), e na Pós-Graduação por motivação diversa e um objetivo comum: adquirir mais conhecimentos que requalifiquem sua atuação em prol das suas coletividades.

Conforme nossas observações *in loco*, notamos que, atualmente, os estudantes indígenas no Brasil têm-se mobilizado organizando encontros nacionais anualmente para discutir questões referentes às condições de acesso e permanência no ensino superior, incluindo os embates cotidianos contra o racismo institucional associado ao acesso às políticas públicas destinadas ao recorte étnico-racial indígena. Em Pernambuco, estudantes indígenas têm empreendido estratégias políticas como ocupar espaços nas organizações estudantis (diretórios acadêmicos) das instituições de ensino superior onde estudam; vigilância permanente ao cumprimento dos seus direitos pelos órgãos e gestores das referidas instituições; além de que estão iniciando uma articulação com outros estudantes indígenas dos estados da Paraíba e da Bahia, desse modo, ensaiando uma organização de um possível “Movimento Indígena no Nordeste”. Pensamos, portanto, que a presença indígena no ensino superior significa possibilidades para o diálogo entre diferentes culturas e conhecimentos em prol da construção de uma sociedade justa que favoreça processos interculturais capazes, ao menos, de reduzir os preconceitos contra os povos indígenas.

### **Interculturalidade e contextos interculturais**

A interculturalidade pode ser entendida como um termo multifacetado, o qual assume diferentes contornos conforme os usos da diversidade cultural em contextos históricos e políticos específicos. Às vezes, sendo entendido como sinônimo do



multiculturalismo, ambos são termos polissêmicos. Sendo assim, não pretendemos fazer longa incursão sobre o que aproxima ou distancia um termo do outro, porém parece necessário contextualizar, mesmo brevemente, a origem deles para tornar-se legível nosso posicionamento acerca da perspectiva teórica pela qual optamos.

O termo multiculturalismo, por exemplo, teve origem nos anos 1960 no Canadá, o qual diz respeito ao reconhecimento oficial de grupos praticantes de diferentes expressões socioculturais convivendo no mesmo espaço geográfico, uma característica peculiar à constituição daquela sociedade. Surgiu como discurso político liberal por parte do Estado no intuito de dirimir tensões e conflitos provocados pelo movimento separatista envolvendo populações anglófonas e francófonas. Consequentemente, ensejava melhores relações comerciais entre governo e diferentes grupos étnicos existentes no país, assim, incentivando o bilinguismo como política multicultural. Nesses termos, a interculturalidade ganhou a mesma conotação. Ao mesmo tempo, nos Estados Unidos, também se iniciava um debate sobre diversidade cultural e políticas multiculturais como resposta às reivindicações de grupos civis que protestavam contra a discriminação racial e segregação social. Posteriormente, na Europa, nos anos 1970, o termo interculturalidade tornava-se comum para nomear as políticas estatais de integração dos imigrantes, sobretudo difundido na mídia e na educação formal (FAUSTINO, 2008).

A respeito de tais perspectivas, concluiu a autora:

Uma das estratégias da política do multiculturalismo e da interculturalidade é a de tentar articular desigualdade com diferença e estabelecer uma plataforma de ações educativas que prometem promover a inclusão e resolver o problema da integração das minorias. Estas ações têm como objetivo ensinar a tolerância, por meio de princípios e atitudes (orientações anteriores contidas na extinta área de educação moral e cívica) e da constante aprendizagem de regras sociais, para que se possa viver harmoniosamente em uma sociedade cada vez mais excludente. (FAUSTINO, 2008, p. 29).

Ao longo do texto, percebe-se que a autora, como marxista, discorda das políticas ditas interculturais ou multiculturais na perspectiva liberal ou neoliberal como se apresentava no fim do século XX, notadamente, por serem fundamentadas em princípios culturalistas norte-americanos em que, na sua concepção, a centralidade na diversidade cultural só favorecia a fragmentação das mobilizações políticas mais amplas, reduzindo-as a grupos minoritários que se contrapunham uns aos outros. Consequentemente, ao invés de minimizar as desigualdades sociais, aumentava a segregação dos chamados grupos minoritários (FAUSTINO, 2008, p. 26).

Na concepção de Martuccelli (1996), o multiculturalismo, principalmente na França, expressava as tensões entre o universalismo e o individualismo, a igualdade *versus* a equidade. Assim, o multiculturalismo como posicionamento ideológico questionava os princípios de uma democracia moderna apoiada no pensamento liberal, em que o Estado devia atuar no controle da diferença promovendo a igualdade de direitos civis. Dessa forma: “A igualdade implica que a sociedade é uma e, sobretudo, que o Estado intervenha de maneira universalista para fortalecer sua unidade, e garantir, então, a invariância dos valores morais.” (MARTUCCELLI, 1996, p. 23). Em contrapartida, a ideia de equidade articulada com o respeito às diferenças “supõe que não se conceba a igualdade de direitos senão em função da situação particular de cada um” (MARTUCCELLI, 1996, p. 23).

Essa discussão, de certa forma, é revista mais tarde por Nancy Fraser (2006); embora não tenha mencionado tal conceito, problematizou as políticas de reconhecimento *versus* as de redistribuição, ou mesmo a possibilidade de conciliar ambas quando necessário, considerando que o multiculturalismo que se resume às políticas de reconhecimento sem desestabilizar as estruturas que mantêm as polaridades entre as identidades, não contribui para a justiça econômica nem resolve o problema da segregação resultante da discriminação identitária; em oposição, a citada autora propõe as políticas transformativas, que, embora possam desestabilizar as identidades diferenciadas, possibilitam novos reagrupamentos menos antagônicos, ao mesmo tempo em que eleva a autoestima dos grupos desprestigiados (FRASER, 2006).

No tocante à América Latina, no que diz respeito à interculturalidade, embora apresente algumas características semelhantes às conotações das políticas multiculturais norte-americanas e europeias, ao longo do tempo, tem-se reconfigurado conforme as demandas por políticas públicas voltadas para os grupos étnico-raciais. Por vezes, em forma de políticas educacionais integracionistas, outras vezes reapropriadas por esses sujeitos, servindo de ferramenta de afirmação identitária, empoderamento político e autonomia. Nesse sentido, Walsh (2009) nos chamou a atenção para as diferentes categorias teóricas associadas a esse conceito, que, em nosso entendimento, se aproxima das políticas multiculturais: por exemplo, quando se fala em interculturalidade relacional ou funcional, remete ao multiculturalismo neoliberal. Segundo a autora, isso significa que:

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

Em oposição a essa perspectiva, Walsh defende a “interculturalidade crítica” em uma perspectiva da decolonialidade, como ferramenta de questionamento às relações de poder coloniais que instituíram a racialização das diferenças; assim, descentralizando a categoria “diversidade cultural” nas políticas públicas ditas inclusivas, que só favorecem o universalismo que mantém as relações sociais assimétricas e não possibilitam outras lógicas ou projetos de sociedade fundados na desconstrução e desnaturalização das diferenças. Nesse sentido, entendemos que a concepção de interculturalismo crítico aproxima-se do que Fraser (2006) chamou de políticas de reconhecimento, porém associadas às políticas transformativas, pois, não basta só reconhecer as diferenças, torna-se necessário questionar as estruturas de poder que as mantêm e transformar a lógica econômica, social e identitária.

Por essa perspectiva, se pensarmos na interculturalidade para além dos processos educacionais, é possível afirmar que o Brasil, semelhantemente aos demais países da América Latina, vivenciou e vivencia situações interculturais nas três categorias mencionadas por Walsh; embora seja consenso que os debates sobre a interculturalidade nesse continente tenham origem nos processos educacionais pensados para as populações indígenas, remetendo às situações tanto em contextos coloniais quanto na contemporaneidade. Desse modo, é inegável a complexidade dos processos interculturais inerentes à vasta diversidade de experiências em contextos plurais característicos da grande dimensão geográfica e sociocultural do “continente latino-americano” (CANDAU; RUSSO, 2010, p. 151, 154, 167).

As autoras ainda ressaltaram que os processos interculturais nos países latinos, necessariamente, não seguiram uma lógica linear, sendo possível perceber diferentes situações no mesmo contexto histórico, às vezes sobrepostas. Nesse sentido, podemos exemplificar, considerando os primeiros contatos entre indígenas e colonizadores na América Latina, onde ocorreram os primeiros processos interculturais *relacionais*, quando, independentemente da vontade de um ou do outro grupo, passaram a conviver no mesmo espaço geográfico, relacionando-se voluntariamente ou não, interagindo com

expressões socioculturais distintas. Considerando-se que foi estabelecida a colonização, além dessas relações interculturais, passou a existir o interculturalismo “funcional”, expressando-se por meio da educação formal para os indígenas. Esta sobe à responsabilidade dos religiosos da Ordem Jesuítica com o objetivo de integrá-los ao sistema colonial. Processos interculturais integracionistas, tanto educacionais quanto econômicos, estenderam-se ao longo da história, mesmo com o fim do colonialismo.

Só nas últimas três décadas do século XX, emergiu ampla mobilização social por parte das camadas populares, envolvendo outros sujeitos e outros projetos educacionais, a exemplo dos quilombolas e da educação popular. A partir dessas mobilizações, ocorreram reformas constitucionais, criaram-se dispositivos jurídicos para garantir direitos fundamentais para os grupos considerados minoritários. Dentre esses direitos incluiu-se a oferta de educação específica, diferenciada, ao mesmo tempo intercultural, pensada e praticada com e pelos indígenas. Nesse mesmo período, houve reformas curriculares nacionais incluindo orientações para o ensino sobre a diversidade cultural (CANDAU; RUSSO, 2010).

### **A interculturalidade como discurso e prática indígena**

Expostas as citadas considerações acerca do que possa ser entendido sobre interculturalidade, traremos a voz e o entendimento de uma indígena sobre o assunto. A participação e contribuição de Elisa nessa discussão não é aleatória. Consideramos a especificidade do seu lugar de fala: como uma mulher indígena de 46 anos de idade, ativista do movimento indígena nacional e local, membro da Comissão Permanente de Mulheres Rurais de Pernambuco, licenciada em Letras com especialização *lato sensu* em Educação, professora nas escolas indígenas no seu território, pós-graduanda no Programa de Pós-Graduação em Antropologia da Universidade Federal de Pernambuco. Lugar privilegiado em relação à maioria das mulheres indígenas no Brasil e em Pernambuco, porém conquistado a muito custo. Um exemplo ilustrativo se expressa na fala de Elisa quando nos contou suas dificuldades para estudar na Universidade:

Primeiro, é o formato das universidades ser para pessoas que têm dedicação total, e eu sou uma trabalhadora, sobrevivo, e sustento a minha família, do meu trabalho. Então, eu não tenho condições de ter dedicação total, essa é uma dificuldade. Estou tentando ajustar o tempo, as minhas leituras, os meus estudos. Esta é uma questão. Outra dificuldade, é que, uma vez eu sendo uma servidora pública, obviamente meu ordenado é quase só para pagar passagem para eu vir para o Recife. Eu não tenho condições de morar no Recife. Então no primeiro ano, do ponto de vista financeiro, eu nem sei dizer em quanto está a dívida que contraí. Também a distância viajando, porque, duas noites

viajando era o tempo que eu tinha para ficar lendo, estudando. Então, é um desgaste, porque se eu viajo a noite inteira, eu estou aqui de manhã fisicamente esgotada, não tenho condições de ler, eu perco uma noite e um dia, porque o dia que eu devia estar com a cabeça legal produzindo, eu estou com meu corpo cansado; e para retornar é mais uma noite e outro dia de cansaço. (Narrativa de Elisa Urbano Ramos, indígena Pankararu-PE, Recife, maio 2018).

Elisa Urbano Ramos é filha, neta e bisneta de indígenas Pankararu, e como a maioria dos indígenas universitários, enfrenta grandes desafios para se manter na universidade, muitas vezes correndo risco de acidentes ou violência física e simbólica no percurso de deslocamento até essa instituição, pois são longos os trajetos a serem vencidos. Por exemplo, o povo Pankararu originou-se de vários grupos étnicos reunidos pelas missões religiosas no período colonial no Nordeste (ARRUTI, 2004). Atualmente conhecemos como os municípios de Petrolândia, Tacaratu e Jatobá localizados na região do semiárido pernambucano, aproximadamente 450 a 490 quilômetros da capital. Embora, em consequência dos conflitos pela disputa de terras com não indígenas, os longos períodos de estiagem, a busca por sobrevivência, a prática de migração para os grandes centros urbanos parece comum. Por exemplo, parte da sua população vive atualmente na região Sudeste, no estado de São Paulo, e mora na “Comunidade” do Real Parque, na periferia de um dos bairros nobres daquela cidade, o Morumbi. (ARAÚJO et al., 2006). Outro exemplo de migração se passou com a família da própria Elisa:

Nasci em São Paulo porque meu pai e minha mãe estava lá a trabalho. Minha mãe me trouxe para a aldeia quando eu tinha quase cinco anos, e aí foi onde eu vivi e vivo até hoje. Então minha vida é circulando na Terra Indígena Pankararu e Entre Serra Pankararu. (Narrativa de Elisa Urbano Ramos, indígena Pankararu-PE, Recife, maio 2018).

O fato de Elisa ter nascido e vivido os primeiros anos em um grande centro urbano como São Paulo nos parece que suas primeiras experiências interculturais ocorreram inversamente ao que comumente ocorrem com outros indígenas. Ao invés de migrar rumo aos contextos não indígenas, ela fez o caminho inverso. À medida que permaneceu junto de seu povo e assumiu a condição de ativista indígena, sua concepção sobre interculturalidade foi construindo-se na mobilização dos movimentos indígenas, nos movimentos de mulheres do campo, na interação com outros povos chamados tradicionais, na relação dos embates e conflitos com não indígenas, nas instituições acadêmicas. Assim, materializando-se na seguinte concepção:

Para mim a interculturalidade é o diálogo de culturas de igual para igual. Por que existem diálogos em que alguém fala mais, a voz é mais alta, é maior! Porque eu posso estar dialogando com você, mas de quem é a fala? Quem está falando sobre o quê? Eu ou você? Então, a interculturalidade não é apenas um diálogo, mas um diálogo em iguais condições. (Narrativa de Elisa Urbano Ramos, indígena Pankararu-PE, Recife, maio 2018).

Essa fala expressa bem a sua formação nos movimentos indígenas e seu lugar como ativista e defensora da equidade nas relações sociais, em resposta aos mecanismos de poder que tentaram ao longo da história silenciar as vozes indígenas. Nesse sentido, concordamos com Walsh (2009) quando se referia à importância de recordarmos as origens do pensamento intercultural crítico proveniente dos movimentos indígenas. Porém, com a inserção de indígenas no ensino superior, o elevado grau de instrução alcançado é inegável, a influência também da formação acadêmica nas suas narrativas. Notamos que as falas dos indígenas graduados ou pós-graduados geralmente são mais elaboradas e se aproximam dos discursos acadêmicos. Por exemplo, vejamos a visão a respeito das situações interculturais vivenciadas pelo seu povo, ora colocando em dúvida o significado de interculturalidade, ora convicta da importância das relações interculturais na perspectiva crítica:

A gente costuma falar dessa relação de interculturalidade do povo indígena, mas dificilmente questiona em que posição cada um está, de oportunidade de fala, discussão e de explicação. Hoje eu tenho vivenciado uma situação, e eu tenho dúvida sobre a relação de interculturalidade entre os indígenas e os não indígenas em especial o meu povo. Eu tenho visto uma relação de fala que não necessariamente seja um encontro, mas a fala do outro prevalece. Nesse momento vivenciamos uma interculturalidade onde o povo Pankararu não tem a fala. No entanto, há décadas de diálogo, mas esta fala não é respeitada. Mas eu sempre tenho estado em contextos de interculturalidades, não apenas na minha relação de contato com a cultura não indígena, mas também com outras culturas, como quilombolas, ciganos, populações e povos tradicionais, populações do campo. Isso para mim enriquece não apenas a minha fala, mas minha compreensão das diversas culturas que esses povos têm, que eles valorizam, dessas construções, desses saberes. Essa relação de interculturalidade eu consigo enxergar como algo mais igual, mais plural, algo onde há valorização, lugar onde há a fala de igual para igual, iguais na luta e na valorização dos seus saberes. (Narrativa de Elisa Urbano Ramos, indígena Pankararu-PE, Recife, maio 2018).

Observamos que, ao iniciar sua fala usando a expressão “A gente costuma falar”, Elisa parece não se referir a si mesma, mas a outro coletivo que costuma narrar sobre a interculturalidade em relação aos povos indígenas; pode ser resultado da observação e atuação nos discursos acadêmicos em que se encontra inserida. Em seguida, volta a se posicionar e expressar sua visão. Com isso, cremos que se Elisa não tivesse inserida no contexto acadêmico, possivelmente teria mais dificuldade em se distanciar do que observa, como também de articular seu entendimento acerca da diferença entre as situações interculturais *relacionais* ou *críticas* vivenciadas pelo seu povo, em especial

pela própria Elisa na convivência com outros povos considerados iguais embora reconhecidos como culturalmente diferentes.

A fala seguinte deixa essa situação mais explícita quando Elisa expressou sua concepção acerca das situações interculturais vivenciadas entre seu povo, situações circunscritas pela sua inserção na universidade:

Minha vivência na universidade, quando eu volto para me articular com o meu povo, eu sinto uma necessidade maior de trazer as aprendizagens da Antropologia pela defesa da história do meu povo. Então eu penso que todo indígena devia ter o entendimento acadêmico antropológico, em especial os professores, os profissionais de saúde. Não que necessariamente fosse todo mundo antropólogo ou antropóloga de formação, mas deveríamos ter o entendimento sim desse contexto histórico das nossas terras e nosso território. Então algumas leituras, alguns saberes, eu procuro aplicar nessa discussão, principalmente no campo do direito, do direito à terra, à saúde e educação. Então eu trago um discurso ampliado em prol do meu povo. Eu sempre sinto a necessidade de aprimorar mais esse conhecimento, esse entendimento. (Narrativa de Elisa Urbano Ramos, indígena Pankararu-PE, Recife, maio 2018).

Nessa fala, além de Elisa reconhecer a interculturalidade no diálogo com os conhecimentos acadêmicos, expressou a importância desse diálogo para potencializar a sua atuação colaborativa entre seu povo, sobretudo a ampliação do seu discurso, e o entendimento que está em formação, necessitando sempre aprimorar. Essa é uma característica acadêmica que sobrepõe o discurso geralmente recorrente entre aqueles ativistas sociais radicais que expressam argumentos e convicções sem fundamentos, por vezes são facilmente questionáveis. Outro aspecto interessante observado nas relações interculturais entre a universidade e o coletivo indígena foi o empoderamento de Elisa, tanto entre seu povo quanto na universidade. Essa última situação se expressou mais explicitamente quando conversávamos sobre as situações interculturais que ocorrem na universidade em consequência da sua presença nesse contexto:

Chegando ao PPGA, quando eu me apresento como uma Pankararu, como uma indígena, geralmente sou convidada para atividades, seminários que discutem as questões indígenas, e eu sei que eles sabem que tem uma indígena aqui, tem uma Pankararu aqui. Não sei se eles conversam sobre a minha passagem por lá, mas meus professores sabem que eu sou uma indígena mulher em Pernambuco, que eu sou militante do movimento indígena, dos movimentos sociais, do movimento de mulheres. Eles sabem que eu tenho uma formação diferente, que eu busco aprimorar a formação que eles têm. Esse é nosso diálogo, onde somos diferentes, e cada um fala: eu tenho meu lugar de fala e a universidade tem seu lugar. Então, somos diferentes, falando, dialogando. Eu não sei quem fala mais. Eu penso que tem um respeito pela minha fala da mesma forma que eu respeito a fala deles. Penso que a minha passagem por aqui é uma passagem tranquila. Em outros estados, em outras universidades do Brasil existem situações conflituosas, não é o meu caso. Eu acho que a gente consegue dialogar de igual para igual. (Narrativa de Elisa Urbano Ramos, indígena Pankararu-PE, Recife, maio 2018).

Compreendemos que a concepção de Elisa sobre as situações de interculturalidade na universidade se define como uma via de mão dupla. Ao mesmo tempo em que é reconhecida e respeitada na sua especificidade étnica e atuação política social, é vista em condições de contribuir como igual haja vista que é convidada a participar na produção do conhecimento acerca dos povos indígenas. Isso mostra que Elisa reconhece a importância da sua presença nesse espaço, não só contribuindo com o seu povo, mas enriquecendo o conhecimento dos professores e professoras, e demais sujeitos abertos à estabelecer um diálogo efetivamente intercultural, em que a condição étnico-racial não parece ser um impedimento, ou um instrumento de hierarquização nas relações humanas e sociais.

Com isso não queremos dizer que não ocorram situações de tensão e insegurança no processo de transição entre o conhecimento empírico/científico produzido por Elisa e pela Universidade. As relações de poder e hierarquia em uma sociedade desigual, como é o caso Brasil, não desaparecem da noite para o dia. Todavia, o respeito necessário às relações interpessoais tem sido mútuo.

Por fim, percebemos que, no caso de Elisa, a sua concepção acerca da interculturalidade tem origem na sua formação nos movimentos sociais, na sua vivência como professora nas escolas localizadas no seu território. Também se tem alargado com sua inserção na universidade, sobretudo quando Elisa fez referência à importância dos conhecimentos adquiridos nesse contexto, concomitantemente aplicados na sua atuação entre seu povo, ao mesmo tempo em que reconheceu sua contribuição para a produção do conhecimento acadêmico. Nesse sentido, foi possível perceber que a concepção de interculturalidade defendida por Elisa alinha-se à perspectiva da interculturalidade crítica. Embora mostre conhecimento sobre outras perspectivas, Elisa compreende que a interculturalidade deve ser baseada em relações de equidade entre grupos de culturas diferentes, respeitando as especificidades de cada um. Sendo um encontro e troca de culturas em que todos tenham voz e vez iguais.

## **Referências**

ARAÚJO, Ana Valéria et al. Povos indígenas e a lei dos “brancos”: o direito à diferença. Brasília: MEC, 2006.

ARRUTI, José Maurício Andion. A árvore Pankararu: fluxos e metáforas da emergência étnica no Sertão do São Francisco. In: OLIVEIRA, João Pacheco de (Org.). **A viagem**



**de volta:** etnicidade, política e reelaboração cultural no Nordeste indígena. 2. ed. Rio de Janeiro, Contra Capa, p. 231-279, 2004.

AZEVEDO, Anna Elizabeth Lago de. **O Diretório Pombalino em Pernambuco.** 2004. 131 f. Dissertação (Mestrado em História) – Programa de Pós-Graduação, Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2004.

BARTH, Fredrik. Os grupos étnicos e suas fronteiras. In: BARTH, Fredrik. **O guru, o iniciado e outras variações antropológicas.** Rio de Janeiro: Contra Capa, 2000. p. 25-67.

CANDAU, Vera Maria Ferrão; RUSSO, Kelly. Interculturalidade e educação na América Latina: uma construção plural, original e complexa. **Revista Diálogo Educacional,** Curitiba, v. 10, n. 29, p. 151-169, jan./abr. 2010.

FAUSTINO, Rosângela Célia. A política da diversidade cultural e da inclusão das minorias étnicas na sociedade globalizada. In: \_\_\_\_\_; CHAVES, Marta; BARROCO, Sonia Maria Shima. **Intervenções pedagógicas na educação escolar indígena:** contribuições da teoria histórico cultural. Maringá: EdUEM, 2008.

FRASER, Nancy. Da redistribuição ao reconhecimento?: dilemas da justiça numa era “pós-socialista”. **Cadernos de Campo,** São Paulo, v. 14-15, p. 231-239, 2006. Disponível em: <<http://www.revistas.usp.br/cadernosdecampo/article/view/50109/54229>>. Acesso em: 18 set. 2018.

GOHN, Maria da Glória. Movimentos sociais na contemporaneidade. **Revista Brasileira de Educação,** v. 16 n. 4, p. 333-361, maio-ago. 2011.

\_\_\_\_\_. **Teorias dos movimentos sociais:** paradigmas clássicos e contemporâneos. 11. ed. São Paulo: Loyola, 2014.

\_\_\_\_\_. Movimentos sociais na atualidade: manifestações e categorias analíticas. In: GOHN, Maria da Glória (Org.). **Movimentos sociais no início do século XXI:** antigos e novos atores sociais. 7. ed. Petrópolis: Vozes, 2015. p. 13-32.

GOMES, Alexandre Oliveira. **Aquilo é uma coisa de índio:** objetos, memória e etnicidade entre os Kanindé do Ceará. 2012. 324 f. Dissertação (Mestrado em Antropologia) – Programa de Pós-Graduação em Antropologia, Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2012.

HARDER, Eduardo; FREITAS, Ana Elisa de Castro. A educação superior para indígenas no discurso da corte constitucional brasileira: uma análise do acórdão da ADPF n.º 186 do Supremo Tribunal Federal. **Revista del Instituto de Investigaciones en Educación,** Chaco, Argentina, ano 7, n. 8, p. 129-142, 2016.

LIMA, Antonio Carlos de Souza; BARROSO, Maria Macedo. (Org.) **Povos indígenas e universidade no Brasil:** contextos e perspectivas, 2004-2008. Rio de Janeiro: E-Papers, 2013.

LUCIANO, Gersem dos Santos. **O índio brasileiro**: o que você precisa saber sobre os povos indígenas no Brasil de hoje. Brasília: Secad; Laced, 2006.

MARTUCCELLI, Danilo. As contradições políticas do multiculturalismo. **Revista Brasileira de Educação**, n. 2, p. 18-36, maio/jun./jul./ago. 1996. Disponível em: <<http://educa.fcc.org.br/pdf/rbedu/n02/n02a03.pdf>>. Acesso em: 18 set. 2018.

MATO, Daniel. Educación superior y pueblos indígenas y afrodescendientes en América Latina: interpelaciones, avances, problemas, conflictos y desafíos. In: MATO, Daniel. (Coord.). **Educación superior y pueblos indígenas en América Latina**: experiencias, interpelaciones y desafíos. México: Universidad Nacional de Tres de Febrero; DF: Universidad Nacional Autónoma de México, 2016. p. 21-47.

MUNANGA, Kabengele. **Rediscutindo a mestiçagem no Brasil**: identidade nacional *versus* identidade negra. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2004.

NEVES, Lino João de Oliveira. Olhos mágicos do Sul (do Sul): lutas contra-hegêmicas dos povos indígenas no Brasil. In: SANTOS, Boa Ventura de Souza. **Reconhecer para libertar**: os caminhos do cosmopolitismo multicultural. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2003. p. 111-151.

OLIVEIRA, João Pacheco de. O efeito “túnel do tempo” e a suposta inautenticidade dos índios atuais. **Revista Sociedade e Cultura**, Goiânia, v. 6, n. 2. p. 167-175, 2003a.

\_\_\_\_\_. A problemática dos “índios misturados” e os limites dos estudos americanistas: um encontro entre Antropologia e História. In: SCOTT, Parry; ZARUR, George. (Org.). **Identidade, fragmentação e diversidade na América Latina**. Recife: EdUFPE, 2003b. p. 27-47.

\_\_\_\_\_. Uma etnologia dos “índios misturados”? situação colonial, territorialidade e fluxos culturais. In: \_\_\_\_\_. **A viagem da volta**: etnicidade, política e reelaboração cultural no Nordeste indígena. 2. ed. Rio de Janeiro: Contra Capa, 2004a. p. 13-42.

\_\_\_\_\_. (Org.). **A viagem da volta**: etnicidade, política e reelaboração cultural no Nordeste indígena. 2. ed. Rio de Janeiro: Contra Capa, 2004b.

OLIVEIRA, Kelly Emanuely de. **Diga ao povo que avance!**: movimento indígena no Nordeste. Recife: Fundaj, 2013.

SILVA, Edson. Confundidos com a massa da população: o esbulho das terras indígenas no nordeste no século XIX. **Revista do Arquivo Público de Pernambuco**, Recife, v. 42, n. 46, p. 17-29, 1996.

SILVA, Edson. Xukuru: história e memórias dos “caboclos” da Serra do Ororubá, Pesqueira/PE. In: OLIVEIRA, J. Pacheco de. (Org.). **A presença indígena no Nordeste**: processos de territorialização, modos de reconhecimento e regime de memória. Rio de Janeiro: Contra Capa, 2011. p. 483-510.

SILVA, Márcio Ferreira da; AZEVEDO, Marta Maria. Pensando as escolas indígenas no Brasil: o Movimento dos Professores do Amazonas, Roraima e Acre. In: SILVA,

Aracy Lopes da; GRUPIONI, Luís D. Benzi. (Org.) **A temática indígena na escola**. Brasília: MEC/Mari/UNESCO, 1995. p. 149-166.

SILVA, Maria da Penha da. **O olhar dos/as cursistas indígenas sobre o curso de história da UFPE**: discutindo conteúdos e abordagens históricas sobre os povos indígenas. 2016. 73 f. Monografia (Especialização em Culturas e História dos Povos Indígenas no Brasil) – Pós-Graduação em História, Universidade Federal Rural de Pernambuco, Recife, 2016.

SOUZA, Vânia R. Fialho de Paiva e. Associativismo, desenvolvimento e a configuração da mobilização indígena no Nordeste brasileiro. In: Anais do XXVII ENCONTRO ANUAL DA ANPOCS, 21 a 25 de outubro de 2003, Caxambu, Minas Gerais. Caxambu: Anpocs, 2003.

VAL BLANCO, José Manuel del. Equidad en la educación superior para um mundo culturalmente diverso. In: MATO, Daniel (Coord.). **Educación Superior y pueblos indígenas en América Latina**: experiencias, interpelaciones y desafíos. México: Eduntref, 2016. p. 243-260.

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