

INTERCULTURALIDADE NA GEOGRAFIA ESCOLAR

Pedro Carvalho Calafate

pedrocalafate@gmail.com

Frederico Lima

frederico358@gmail.com

Danyelee Vianna Barboza

danyelevianna@gmail.com

Ana Claudia Giordani

aninhagiordani@gmail.com

Resumo

Captar a Geografia Escolar e suas relações com a interculturalidade requer a apreensão de movimentos múltiplos e coetâneos: históricos, curriculares e do chão da escola. Assim, articulamos três movimentos de grafias e metodologias: Movimento 1 - Colonialidade do poder e do saber: sobre a necessária virada à interculturalidade. Movimento 2 - A BNCC e as estratégias de manutenção e conservação das desigualdades funcionam como um mecanismo de inserção subalterna. Movimento 3 - Pensando o jogo da Identidade e da Diferença a partir do chão da escola. Como resultados apresentamos que a concepção da escola como lócus de produção do conhecimento e do currículo como território em disputa, fruto da negociação de atores internos e externos ao ambiente escolar, numa abordagem sócio-histórica, permitem desviar o olhar para práticas insurgentes de valorização das culturas negadas. Assim, consideramos que o chão de escola e a Geografia escolar podem operar para subverter os processos de homogeneização e subalternização social, ao constituírem espaços para a proliferação da diferença.

Palavras-chave: Colonialidade do poder e do saber; Base Nacional Comum Curricular, Escola.

Introdução

A textualidade em tela procurou captar três movimentos coetâneos e historicamente interligados para realizar possíveis acontecimentos da Interculturalidade na Geografia Escolar. Os movimentos foram grafados em ordem para operacionalizar a leitura, mas eles ocorrem e se influenciam de formas diversas, por isso, o caráter da coetanidade. São abordados no texto de acordo com as seguintes nomenclaturas: Movimento 1 - Colonialidade do poder e do saber:



sobre a necessária virada à interculturalidade. Movimento 2 - A BNCC e as estratégias de manutenção e conservação das desigualdades funcionam como um mecanismo de inserção subalterna. Movimento 3 - Pensando o jogo da Identidade e da Diferença a partir do chão da escola.

O Movimento 1 - Colonialidade do poder e do saber: sobre a necessária virada à interculturalidade, busca operacionalizar as heranças das formas de poder e saber utilizadas na ciência para selecionar e influenciar determinados valores de mundo. Coloca ainda a necessidade de rupturas e alargamentos conceituais para a interculturalidade captar uma agenda política de transformação social. Apresenta a discussão da necessidade de nova pedagogia e nesse sentido de outras geografias na escola.

No segundo movimento é discutida a política curricular em curso no Brasil, a Base Nacional Comum Curricular, colocada na esteira de diversas composições de forças com forte condução neoliberal - A BNCC e as estratégias de manutenção e conservação das desigualdades funcionam como um mecanismo de inserção subalterna.

A Geografia Escolar e a interculturalidade são alargadas no movimento 3 - Pensando o jogo da Identidade e da Diferença a partir do chão da escola, apontando que é urgente ouvir grupos/ povos/ etnias/ nacionalidades que tiveram seus direitos usurpados e que (r) existem diante do silêncio da maior parte da sociedade.

Movimento 1 - Colonialidade do poder e do saber: sobre a necessária virada à interculturalidade

A descoberta e imposição do poder colonial inaugurou um novo padrão de poder global, estabelecido pela construção de fronteiras - a partir de parâmetros culturais, religiosos, fenotípicos, étnicos - por meio de um discurso que “inventa, classifica e subalterniza o outro” (GROSFOGUEL e COSTA, 2016, p. 18). Quem chegou à América foi um homem, branco, europeu, patriarcal, heterossexual, cristão, militar e capitalista, parâmetros pelos quais o outro passa a ser inferiorizado, permitindo a imposição de um sistema de trabalho escravo ou de *encomenda*, e até o genocídio (GROSFOGUEL, 2008).

As últimas décadas têm sido marcadas pela emergência de disputas políticas em torno da identidade. Surgindo nos mais distintos contextos sociais, espaciais e culturais, coletividades têm se reunido na luta contra injustiças étnicas, religiosas, raciais, de gênero e de orientação sexual, exigindo respeito e reconhecimento às suas identidades, seus modos de vida e seus saberes (epistemes). Tal processo evidencia uma característica das sociedades atuais, o multiculturalismo (CANDAUI, 2008). Além disso, nos aponta para a condição desigual e hierárquica na relação entre essas múltiplas culturas.

Compreendemos que tais condições têm como base a colonialidade do poder, saber e ser estabelecida há mais de 500 anos e, portanto, só poderiam ser desconstruídas a partir de um novo padrão de poder global. Todavia, não tendo mais como esconder e evitar o debate sobre diversidade, diante da força imposta por incontáveis movimentos de diversos setores, a hegemonia moderno-colonial passou então a disputar seu significado. Ao ser incorporada à lógica operante, o conceito de diversidade foi neutralizado e esvaziado, absorvem-se múltiplas culturas por meio de práticas integracionistas, pela defesa da tolerância, sem que as assimetrias de poder sejam questionadas, sem que sejam tensionadas as regras do jogo. Esse multiculturalismo “funcional” em vez de promover políticas equitativas e igualitárias, serve como mecanismo de controle das tensões étnicas e identitárias, enquanto conserva a estabilidade social, um processo de *recolonialidade* (WALSH, 2007).

Em contrapartida, defendemos a interculturalidade, ou um multiculturalismo crítico, entendendo que “o multiculturalismo tem de ser situado a partir de uma agenda política de transformação” (CANDAUI, 2008, p.51). A cultura, sob tal percepção, é um campo conflitivo, onde a diferença se insere em uma agenda por luta e por justiça social. Em concepção similar, Grosfoguel (2016, p.45) clama por uma transmodernidade, um projeto de liberação da colonialidade por meio de diálogos “interfilosóficos para produzir a pluralidade de sentidos, onde o novo universo também é plural”. Por esses parâmetros, reconhece-se a necessidade de uma luta global contra o padrão da colonialidade do poder - patriarcal, capitalista, cristão, heterossexual, estadocêntrico -, mas considerando que diferentes epistemologias e culturas produziram discursos, formas de luta distintas para os mesmos problemas.

Nesse contexto, devemos considerar que junto com a colonialidade do poder, se constituiu a colonialidade do saber, do ser e do viver. Nesses aspectos, a interculturalidade exige



uma nova pedagogia, e outras geografias na escola, capaz de produzir novas formas de relação, trocas e transmissão de saberes, culturas, subjetividades, assentada nos processos e práticas sociais de luta, assumindo um caráter de fato transformador (WALSH, 2007). No entanto, o que se observa com as políticas curriculares oficiais, em curso no Brasil, é exatamente o alinhamento ao colonialismo neoliberal e a inserção subalterna dos estudantes.

Movimento 2 - A BNCC e as estratégias de manutenção e conservação das desigualdades funcionam como um mecanismo de inserção subalterna

Há cerca de quatro anos, o governo federal e o Ministério da Educação (MEC) deram início às discussões sobre a adoção de um currículo mínimo em escala nacional, a fim de harmonizar diretrizes e conteúdos a serem ministrados pelos professores em sala de aula por todo o Brasil. Com o nome de Base Nacional Comum Curricular (BNCC), o então documento foi lançado em 2015, para que ocorressem consultas públicas e sugestões para mudanças e aperfeiçoamento do mesmo.

Vale destacar que, a despeito da controversa e questionável importância da adoção de um currículo em escala nacional, bem como das consultas e audiências públicas realizadas, a interferência de grupos econômicos de peso, visando obter lucros, foi muito relevante. Propõem uma visão e gestão mercadológica dos sistemas de ensino, bem como a adoção de recursos e materiais didáticos a serem distribuídos em tais sistemas, o que revela a captura do projeto nacional de educação enquanto direito social por corporações vinculadas ao capital financeiro.

Tal interferência se manifesta através da criação de ONGs e de organismos vinculados a grandes empresas e bancos, a saber, o Todos Pela Educação e o Movimento Pela Base, que se constituem como importantes atores na promoção, difusão e defesa de ideias que se vinculam aos interesses econômicos de tais grupos, ideias essas amparadas na concepção de estratégias de culpabilização do professor pelo sucesso ou fracasso dos estudantes, da turma, e até mesmo, da escola, ignorando os múltiplos contextos e tramas sociais que atravessam e compõem o espaço escolar, seja na infraestrutura dos prédios, na localização da escola, do perfil e classe social dos estudantes, dos anseios e cosmovisões por eles concebidos. Por conseguinte, tornam

única e exclusivamente o professor como sendo o centro de atuação e responsabilização pelos destinos da escola e dos estudantes.

Essas estratégias se configuram como um polo de ação na qual importantes atores, não só governamentais, mas também os organismos multilaterais, assumem um protagonismo e relevância, por meio da adoção de avaliações em massa e de ranqueamento das escolas, pelas avaliações nacionais e estaduais. Semelhantemente, em escala internacional e capitaneada por organismos multilaterais (Banco Mundial e OCDE), aplicam-se exames de avaliação de estudantes, a saber, o PISA, que se configura como um mecanismo de subalternização econômica e exclusão, na medida em que investimentos estrangeiros são realizados com base nos resultados obtidos pelos países, justificados pela ideia de que, quanto melhor for o resultado neste exame, mais preparada e qualificada se encontra a mão-de-obra desses países. Diante disso, faz-se necessária uma discussão aprofundada do que se avalia, dos parâmetros a serem tomados como referências de avaliação, e, além disso, do que se concebe como educação de qualidade por parte dos organismos multilaterais e de instituições e sistemas de ensino subnacionais. Educação de qualidade não pode ser concebida apenas como aquela que adentra o indivíduo para o mundo do trabalho, dando-lhe apenas treinamento, mas sim, um conjunto de valores e ideias amparadas em práticas pedagógicas que venham permitir a autonomização e empoderamento de sujeitos/grupos sociais invisibilizados ou precariamente incluídos. A construção de uma educação autônoma e politicamente comprometida com a inclusão social deve estar assentada no reconhecimento das multiculturalidades existentes e na busca pela promoção da igualdade e respeito, de modo que outras formas de ser/existir possam coexistir em um mundo tão plural e complexo, ao contrário do que nos querem fazer crer as forças hegemônicas.

Deste modo, se coloca como imprescindível a discussão alargada de políticas curriculares que venham trazer significado à pluralidade existente em nosso território, nossa trajetória, histórica e social enquanto nação e que possibilite a inclusão plena e autônoma de grupos sociais historicamente subalternizados, contribuindo para que nosso destino histórico tenha novas perspectivas e que um novo projeto de nação seja constituído e colocado em prática, numa sociedade que esteja fundada em novos valores, de respeito e inclusão, e da democratização do acesso aos bens e serviços essenciais ao exercício de uma cidadania



autônoma. Enquanto dobra dos movimentos de colonialidade e currículos neoliberais globais, no movimento 3 abordaremos a potência-criação do espaço escolar.

Movimento 3 - Pensando o jogo da Identidade e da Diferença a partir do chão da escola

A globalização neoliberal tem produzido nas últimas décadas uma “economização” da vida social” e uma desnacionalização dos sistemas de ensino e do próprio Estado. Organizações multilaterais, empreendedores sociais, “star-ups”, ONGS, instituições bancárias constituem novos atores na formulação das políticas educacionais, colocando-se como alternativas para o fracasso da gestão do poder público. Os problemas da educação pública tem sido cada vez mais pensados a partir da lógica do capital privado e de organizações filantrópicas. Trata-se cada vez mais do envolvimento do mercado nos negócios do Estado, gerando novas formas de governança e a mercantilização da vida cotidiana (BALL, 2014).

As políticas e as sociedades em escala global são remodeladas por uma revolução transnacional, questionando estruturas tradicionais de pertencimento dos indivíduos e produzindo uma crise de identidades no mundo contemporâneo. A era da mobilidade (de pessoas, capital, informações) opera também grandes transformações na forma como percebemos a nós mesmos, posicionamo-nos no mundo e o significamos através dos sistemas de representação e classificação social.

Um tipo diferente de mudança estrutural está transformando as sociedades modernas no final do século XX. Isso está fragmentando as paisagens culturais de classe, gênero, sexualidade, etnia, raça e nacionalidade, que, no passado, nos tinham fornecido sólidas localizações como indivíduos sociais. Estas transformações estão também mudando nossas identidades pessoais, abalando a ideia que temos de nós próprios como sujeitos integrados. Esta perda de um “sentido de si” estável é chamada, algumas vezes, de deslocamento ou descentração do sujeito. Esse duplo deslocamento – desconcentração dos indivíduos tanto de seu lugar no mundo social e cultural quanto de si mesmos – constitui uma “crise de identidade” para o indivíduo. (HALL, 2005, p. 9)

A posição de classe já não é mais a categoria central de ordenamento das relações sociais e os novos movimentos sociais atuam na defesa de outras pautas identitárias, daí a necessidade de pensar o currículo e uma pedagogia centradas na problematização das categorias identidade e diferença e experienciar a interculturalidade.

A complexidade da vida moderna, onde estão inseridas as mudanças no mundo do trabalho e nas relações familiares, põe em conflito diferentes identidades. Ao mesmo tempo que o mercado global promove uma homogeneidade cultural, há processos de fortalecimento de identidades nacionais e locais, além da formação de identidades plurais resultantes de movimentos migratórios, que geralmente são produto e produtores de grandes desigualdades. O exercício da empatia talvez seja o maior desafio da sociedade contemporânea, entendendo-se identidade aqui numa perspectiva não-essencialista, ou seja, atravessada por relações de poder e marcada pela diferença, envolvendo a marcação de fronteiras simbólicas e sujeita a variações históricas. A identidade é fruto da experiência cotidiana compartilhada por um grupo, ligada à produção de sentidos e ao campo das representações culturais. Trata-se de uma construção social e simbólica.

A pós-modernidade não pressupõe identidades fixas, elas são contraditórias e mutáveis (SILVA, 2000). A ideia de pertencimento a um determinado grupo identitário está sempre ligado ao que é deixado de fora, ao seu exterior. Nessa perspectiva, a identidade não pode ser pensada como o oposto da diferença, mas em sua relação com ela, constantemente (re)significada, com um caráter híbrido, múltiplo e nômade, num permanente devir (BACKES, 2011). Há uma forte dimensão política na luta pela afirmação das identidades. No caso das identidades nacionais, funcionam como amálgama social e atravessam identidades de classe, raça, etnia, gênero e sexualidade. Pensar a construção das identidades em sua relação com a diferença como processo permanente e imprevisível, fugindo do binarismo do legado colonial, é um dos efeitos das teorias pós-críticas em educação, numa perspectiva epistemológica que remete ao campo dos Estudos Culturais e que tem influenciado estudos curriculares a partir da virada cultural das últimas décadas do século XX.

A agenda neoliberal no campo da educação tem incorporado o discurso da multiculturalidade porque a “diferença vende”, a etnia é transformada em nicho de mercado, mas sem produzir uma nova cartografia da produção do conhecimento. Os programas de ensino oficiais continuam a ser orientados por uma matriz eurocêntrica de pensamento, perpetuando um histórico silenciamento de grupos historicamente subalternizados. Entretanto, a concepção da escola como lócus de produção do conhecimento e do currículo como território em disputa, fruto da negociação de atores internos e externos ao ambiente escolar, numa abordagem sócio-



histórica, permitem desviar o olhar para práticas insurgentes de valorização das culturas negadas. Afinal, é preciso considerar que “[...] nos interstícios dos saberes ‘oficiais’, são sempre produzidos saberes múltiplos, que escapam ao processo, que não se tornam hegemônicos” (GALLO, 2006, p. 563). Dessa forma, é preciso valorizar experiências do chão da escola que permitem “tecer as linhas de fuga do currículo’ (PARAÍSO, 2015).

Segundo Sousa Neto (2008, p.26 e 27), “a aula de Geografia pode contribuir para fazer as pessoas pensarem sobre suas imagens de mundo, o modo como foram construídas, as razões pelas quais se mantêm e as maneiras outras de imaginar esse mesmo mundo”. Foi a consciência da importância dessa geografia menor para pensar a espacialidade das relações sociais que motivou a realização da Feira de Identidades Culturais (FIC), organizada de forma cooperativa por estudantes do Ensino Médio e professores do Colégio Pedro II- Campus Niterói. Vinculado ao Laboratório de Humanidades- CP2/ Campus Niterói e como parte das atividades do Projeto de Iniciação Científica Júnior Identidades Culturais no Mundo Globalizado e do Projeto Território e Cultura (Colégio Pedro II / PROPGPEC), foram realizadas duas edições do evento. A proposta é aproximar a pesquisa acadêmica e os saberes tradicionais na luta por uma educação emancipatória, através do combate aos estereótipos e do reconhecimento das influências do racismo, da xenofobia e outras práticas discriminatórias nas políticas de gestão do território.

Em 2017 o tema da I FIC foi “Mundo Árabe: política, cultura e questão dos refugiados”. No ano seguinte, a II FIC teve como tema as (R) Existências Indígenas e incluiu barracas com comidas de origem indígena, pintura corporal, dinâmica de óleos e plantas medicinais, exposição de trabalhos dos estudantes, jogos de perguntas e respostas, oficina de caligrafia e sala sobre a trajetória de luta de Chico Mendes e de várias etnias. Com emissão de certificados e inscrição prévia, a mesa-redonda teve como tema “*A questão da terra no Brasil – Histórias de (R) Existências dos povos indígenas, suas geografias e os 30 anos do assassinato de Chico Mendes*”. Ficamos muito honrados com a presença do Arassari Pataxó (Graduando em Direito /UNESA), Daniel Tutushamum Puri (Mestre em Educação/ USP), Gilearde Barbosa Pedro (Indígena Kaiowá e membro da ASCURI ¹) e Profa. Dra. Nazira Camely (Faculdade de

¹ ASCURI: Associação Cultural dos Realizadores Indígenas. Grupo de Jovens produtores culturais Guarani, Kaiowá e Terena formado em 2008. Utilizam as novas tecnologias de comunicação como estratégias de resistência para os povos indígenas do MS, fortalecendo a luta pelos seus territórios tradicionais e pela democracia midiática.

Economia/ UFF). Foi também gratificante compartilhar as experiências das convidadas Niara do Sol (descendente dos Kariri e Fulni-ô) e Meri Puri. Discutir a questão indígena foi uma iniciativa dos próprios bolsistas a partir da visita feita em abril desse ano ao Cine Arte UFF para assistir à exposição “O Agro não é POP”, de autoria do artista Denilson Baniwa e curadoria de Pedro Gradella.

Entre os objetivos das atividades da II FIC (Figuras 1, 2, 3, 4, 5 e 6) destacam-se a valorização da diversidade dos povos indígenas; a promoção de um diálogo intercultural permanente; a ênfase na importância das tecnologias como instrumento de resistência; percepção no avanço do agronegócio como grande ameaça aos territórios indígenas e compreensão de como vivem os grupos indígenas em situação de contexto urbano no Brasil, tendo em vista que correspondem a um terço da população indígena do país.

É urgente ouvir grupos/ povos/ etnias/ nacionalidades que tiveram seus direitos usurpados e que (r) existem diante do silêncio da maior parte da sociedade. Segundo o CIMI (Conselho Indigenista Missionário) entre 2005 e 2015 mais de 560 lideranças indígenas foram assassinadas e 60 % das localidades onde ocorreram conflitos estão na Amazônia, o que evidencia a dimensão da questão da terra na região (PORTO-GONÇALVES, 2017). São números alarmantes que se somam a outras formas de violência simbólica, essas alimentadas por discursos curriculares que desconsideram os saberes das comunidades tradicionais. Reconhecer que as identidades e as diferenças são indissociáveis e questionar as relações de poder subjacentes aos princípios de classificação social possibilita subverter os processos de homogeneização (BACKES, 2011).



Figura 1: Abertura da II Feira de Identidades Culturais em 04/12/2018 no Colégio Pedro II- Campus Niterói
Fonte: Souza; Barboza, 2019.



Resistências dos povos indígenas.
Fonte: Souza; Barboza, 2019.

Figura 2: A Profa Dra Nazira Camely (Depto Economia/ UFF) e Estudante de Direito Arassari Pataxó dialogam sobre A questão da terra no Brasil, os 30 anos do assassinato de Chico Mendes e as





Figura 3: Exibição e comentários do curta “Retomada Teykue” por Gilearde Barbosa Pedro - Membro da ASCURI e ilustrador, com formações na Bolívia pela Escuela de Cine y Artes Audiovisuales - ECA , pertencente ao Povo Kaiowá, atua como fotógrafo. Gosta de Rap e anda de skate pelas quadras de futebol das aldeias de Dourados.
Fonte: Souza; Barboza, 2019.



Figura 4: Palestra de Daniel Tutushamum Puri sobre Territórios educativos – Indígena da etnia Puri, estudioso da língua, cultura e espiritualidade do povo Puri, compositor de cantos Puri, Mestre em Educação (USP) e integrante do Movimento Indígena Resistência Aldeia Maraká'nà,
Fonte: Souza; Barboza, 2019.



Figura 5: Erva Cidreira, Parietária, Cana do Brejo, Capim limão – plantas e suas propriedades medicinais exibidas por estudantes da 1ª série do Ensino Médio .
Fonte: Souza; Barboza, 2019.



Figura 6: Oficina de Pintura Corporal realizada com estudantes por Arrassari Pataxó
Fonte: Souza; Barboza, 2019

A escrita e as tradições orais, a culinária e as grafias sobre a pele dos povos indígenas foram aspectos valorizados durante o evento porque constituem fundamentos da identidade, são representações simbólicas que dão sentido à experiência social. O corpo é uma importante fronteira que define quem nós somos. A comida atua como um significante, carrega vários significados simbólicos, a forma como preparamos os alimentos e a definição do que é ou não comestível diz muito sobre quem somos e sobre a nossa cultura.

É no campo da cultura que os significados são construídos, por isso ela não pode ser considerada um apêndice, mas deve ser analisada como constitutiva da vida social. A

identidade e a diferença não são criações da natureza, mas construções discursivas e como a própria linguagem estão em permanente mudança. Assim como nossas posições identitárias como trabalhadores, mães/pais, moradores de periferia e outras estão sujeitas a tensões e conflitos por causa das mudanças históricas e sociais, não podemos continuar reproduzindo em nossas escolas a imagem do “índio como algo do passado”. Nesse sentido, a FIC representa o esforço na promoção de encontros culturais, onde a relação entre poderes, identidades e diferenças é sempre discutida e (re)significada.

Considerações Finais

Cabe ressaltar que a escola, historicamente, constitui o espaço escolar em movimentos que operam em composições de forças: políticas, ideológicas, sociais, culturais e econômicas, entre outras. Nesta pesquisa recortamos três movimentos coetâneos ao espaço escolar: as epistemologias, as políticas curriculares oficiais e a potência-criação na escola.

Na interculturalidade encontramos o argumento para disputarmos as narrativas, os discursos e currículos escolares: a escola enquanto espaço da proliferação da diferença. Assim, ao concluirmos essa textualidade, entendemos que inúmeros movimentos, com escalas variadas, tecem as heterogeneidades contemporâneas do espaço escolar.

Referências bibliográficas

ARROYO, M. **Currículo, território em disputa**. Petrópolis: Vozes, 2013.

BACKES, José Licínio; PAVAN, Ruth. **As Epistemologias dos Estudos Curriculares: diferenças e identidades**. Educ. Real., Porto Alegre, v. 36, n. 2, p. 465-483, maio/ago. 2011. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/educacaoe realidade/article/view/16956/12913>

BALL, Stephen J. **Educação Global S.A.: novas redes políticas e o imaginário neoliberal**. Ponta Grossa: UEPG, 2014

CANDAU, V. M. **Direitos humanos, educação e interculturalidade: as tensões entre igualdade e diferença**. Rev. Bras. Educ., vol. 13, n. 37, p.45-56, abr. 2008.

BERNARDINO-COSTA, Joaze; GROSFOGUEL, Ramón. **Decolonialidade e perspectiva negra**. Sociedade e Estado (UnB. Impreso), v. 31, p. 15-24, 2016.



GALLO, Sílvio. **Modernidade/pós-modernidade: tensões e repercussões na produção de conhecimento em educação.** Educação e Pesquisa, São Paulo, v. 32, n. 3, p. 551- 565, set./dez. 2006.

GROSGOUEL, Ramón. **Para descolonizar os estudos de economia política e os estudos pós-coloniais: transmodernidade, pensamento de fronteira e colonialidade global.** Revista Crítica de Ciências Sociais, n. 80, p 115-147, março. 2008.

HALL, Stuart. **A identidade cultural na pós-modernidade.** 10 ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2005.

_____. **A estrutura do conhecimento nas universidades ocidentalizadas: racismo/sexismo epistêmico e os quatro genocídios/epistemicídios do longo século XVI.** Sociedade e Estado, 31(1), 25–49.

PARAÍSO, Marlucey Alves. (Org.). **Pesquisas sobre Currículos e Culturas: temas, embates, problemas e possibilidades.** 1a . ed. Curitiba: CRV, 2010.

PORTO-GONÇALVES, Carlos Walter. **Amazônia: encruzilhada civilizatória: tensões territoriais em curso.** 1. Ed. Rio de Janeiro: Consequência Editora, 2017.

_____. **“Currículo nômade: quando os devires fazem a diferença proliferar”.** In: KIRCHOF, Edgar Roberto; WORTMANN, Mária Lúcia; COSTA, Marisa Vorraber. *Estudos Culturais e educação: contigências, articulações, aventuras e dispersões.* Canoas: Ulbra, 2015.

SANTOS, Boaventura de Sousa. **Epistemologias del Sur.** México: Siglo XXI, 2010.

SILVA, Tomaz Tadeu da (org). **Identidade e diferença: a perspectiva dos estudos culturais.** Petrópolis, RJ: Vozes, 2000.

SOUSA NETO, Manoel Fernandes. **Aula de Geografia e algumas crônicas.** 2ªedição.Campina Grande: Bagagem, 2008.

SOUZA, Camila Giron; BARBOZA, Danyele Vianna. **Currículo, poder e diferenças: um relato de experiência sobre a FIC (Feira de Identidades Culturais).** Texto no Prelo

WALSH, Catherine. **Interculturalidad Crítica/Pedagogia decolonial.** In: Memórias del Seminario Internacional **“Diversidad, Interculturalidad y Construcción de Ciudad”**, Bogotá: Universidad Pedagógica Nacional 17-19 de abril de 2007.