

## **Direitos Humanos e Interculturalidade Crítica na Educação: implicações para o currículo**

*Human Rights and Critical Interculturality in Education: implications for the curriculum*

*Derechos humanos e interculturalidad crítica en la educación: implicaciones para el currículo*

Márcia Maria Rodrigues Uchôa<sup>1</sup>  
Universidade Federal de Rondônia, Brasil.

Jerry Adriano Villanova Chacon<sup>2</sup>  
Faculdade Sesi-SP de Educação, Brasil.

Angélica Ramacciotti<sup>3</sup>  
Instituto Paulo Freire, Brasil.

### **Resumo**

A Educação, direito humano e social garantido no pacto das Nações Unidas e na Constituição Federal do Brasil de 1988, constitui condição indispensável para o acesso e a efetivação dos demais direitos. Nesse sentido, a realização dos direitos civis, políticos, sociais, econômicos e culturais decorre do que se estabelece na Educação, especialmente por meio dos conteúdos previstos em seus currículos, uma vez que este é um campo profícuo para a afirmação da cidadania. Desse modo, o presente artigo tem como objetivo problematizar os Direitos Humanos e a Interculturalidade crítica na Educação e suas implicações para o currículo. Trata-se de uma pesquisa bibliográfica, pautada nas discussões de Dallari (2004), Casali (2014), Bobbio (2004), Gimeno Sacristán (2007), Walsh (2009) e em documentos legais internacionais e nacionais. Essa problematização indica que a Educação deve ser ofertada a partir de uma perspectiva integral, que engloba a forma e as condições (conteúdos) necessárias para o pleno exercício da cidadania nos espaços educacionais, fortalecendo a formação de uma sociedade cada vez mais democrática.

**Palavras-chave:** currículo; direitos humanos; interculturalidade crítica; cidadania.

<sup>1</sup> Doutora em Educação, Universidade Federal de Rondônia. Orcid: <https://orcid.org/0000-0003-0939-5646>; E-mail: [marcia.uchoa@unir.br](mailto:marcia.uchoa@unir.br).

<sup>2</sup> Doutor em Educação, Faculdade Sesi-SP de Educação. Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-5969-2457>. E-mail: [jerryadrianochacon@gmail.com](mailto:jerryadrianochacon@gmail.com).

<sup>3</sup> Doutora em Educação, Conselho Editorial do Instituto Paulo Freire. Orcid: <https://orcid.org/0000-0001-5100-7163>. E-mail: [lica.ramacciotti@gmail.com](mailto:lica.ramacciotti@gmail.com).



### **Abstract**

*Education, a human and social right guaranteed in the United Nations Covenant and the 1988 Brazilian Federal Constitution, is an indispensable condition for access to and the realization of other rights. In this sense, the fulfillment of civil, political, social, economic, and cultural rights stems from what is established in education, especially through the content included in its curricula, since this is a fertile ground for the affirmation of citizenship. Therefore, this article aims to problematize Human Rights and critical interculturality in education and their implications for the curriculum. This is a bibliographical research, based on the discussions of Dallari (2004), Casali (2014), Bobbio (2004), Gimeno Sacristán (2007), Walsh (2009), and on international and national legal documents. This problematization indicates that education should be offered from a holistic perspective, encompassing the form and conditions (content) necessary for the full exercise of citizenship in educational spaces, strengthening the formation of an increasingly democratic society.*

**Keywords:** curriculum; human rights; critical interculturality; citizenship.

### **Resumen**

*La educación, un derecho humano y social garantizado en el Pacto de las Naciones Unidas y la Constitución Federal de Brasil de 1988, es una condición indispensable para el acceso y la realización de otros derechos. En este sentido, el cumplimiento de los derechos civiles, políticos, sociales, económicos y culturales se deriva de lo que se establece en la educación, especialmente a través del contenido incluido en sus currículos, ya que este es un terreno fértil para la afirmación de la ciudadanía. Por lo tanto, este artículo tiene como objetivo problematizar los derechos humanos y la interculturalidad crítica en la educación y sus implicaciones para el currículo. Se trata de una investigación bibliográfica, basada en las discusiones de Dallari (2004), Casali (2014), Bobbio (2004), Gimeno Sacristán (2007), Walsh (2009), y en documentos legales internacionales y nacionales. Esta problematización indica que la educación debe ofrecerse desde una perspectiva holística, abarcando la forma y las condiciones (contenido) necesarias para el pleno ejercicio de la ciudadanía en los espacios educativos, fortaleciendo la formación de una sociedad cada vez más democrática.*

**Palabras clave:** currículo; derechos humanos; interculturalidad crítica; ciudadanía.

## **APRESENTAÇÃO**

A Declaração Universal dos Direitos Humanos (DUDH), firmada pelos Estados membros da Organização das Nações Unidas (ONU), constitui o principal marco contemporâneo destinado à consolidação e à promoção de direitos civis, políticos, econômicos e sociais. Encontra-se no seu bojo, especificamente no artigo 2º que,

Todo ser humano tem capacidade para gozar os direitos e as liberdades estabelecidos nesta Declaração, sem distinção de qualquer espécie, seja de raça, cor, sexo, língua, religião, opinião política ou de

outra natureza, origem nacional ou social, riqueza, nascimento, ou qualquer outra condição [...] (ONU, 1948).

Delimita-se os direitos como uma prerrogativa inerente a todo homem e toda mulher. Em outras palavras, todas as pessoas possuem a capacidade de adquirir e exercer direitos. Embora o texto da DUDH enfatize essa dimensão, Bobbio (2004) ressalta que os direitos da humanidade, ainda que fundamentais, configuram-se como direitos históricos, resultantes de lutas voltadas à afirmação de novos direitos contra os poderes hegemônicos, emergindo de forma gradual. Os direitos, conforme o autor italiano, são decorrentes de conquistas históricas situadas em determinado tempo e espaço. Portanto, não podem ser compreendidos como dádivas ou como fruto de benevolências sociais, mas “[...] nascidos em certas circunstâncias, caracterizadas por lutas em defesa de novas liberdades contra velhos poderes, e nascidos de modo gradual, não todos de uma vez e nem de uma vez por todas” (Bobbio, 2004, p. 9).

Tais lutas fazem parte de um processo que exige um movimento de conscientização do que são os direitos humanos, buscando a superação de perspectivas reducionistas. Dallari (2004) procura fazer uma aproximação dos direitos humanos e o exercício da cidadania como forma de aproximar essa discussão das pessoas.

Para entendermos com facilidade o que significam direitos humanos, basta dizer que tais direitos correspondem a necessidades essenciais da pessoa humana. Trata-se daquelas necessidades que são iguais para todos os seres humanos e que devem ser atendidas para que a pessoa possa viver com a dignidade que deve ser assegurada a todas as pessoas. Assim, por exemplo, a vida é um direito humano fundamental, porque sem ela a pessoa não existe. Então a preservação da vida é uma necessidade de todas as pessoas humanas. Mas, observando como são e como vivem os seres humanos, vamos percebendo a existência de outras necessidades que são também fundamentais, como a alimentação, a saúde, a moradia, a educação, e tantas outras coisas (Dallari, 2004, p. 13).

A partir do trecho supracitado, observa-se que a discussão acerca dos direitos humanos implica o diálogo com dimensões essenciais da existência humana e com suas múltiplas necessidades, as quais são hierarquizadas a partir da afirmação da vida como princípio, qualificando-a, contudo, como vida que deve se desenvolver com dignidade sem exceções. Tal dignidade não pode ser concebida como abstração, mas materializa-se a partir da garantia de acesso a bens fundamentais. Os direitos humanos, por sua vez, apresentam-se como complexos e exigem condições efetivas

para o pleno desenvolvimento da vida humana. Dentre todos os elementos que são destacados por Dallari, chama atenção o aspecto da educação e da cultura, pois “[...], os grupos sociais têm sua cultura própria, que é resultado de condições naturais e sociais” (Dallari, 2004, p. 13). A diversidade, ou pluralidade cultural, configura-se igualmente como um direito humano, na medida em que, mesmo diante da diversidade e especificidade, todos os indivíduos continuam iguais em seus direitos e deveres vinculados ao exercício da cidadania.

[...] é importante assinalar que os direitos da cidadania são, ao mesmo tempo, deveres. Pode parecer estranho que uma pessoa tem o dever de exercer seus direitos, porque isso dá a impressão de que tais direitos são convertidos em obrigações. Mas a natureza associativa da pessoa humana, a solidariedade natural característica da humanidade, a fraqueza dos indivíduos isolados quando devem enfrentar os estado ou grupos sociais poderosos são fatores que tornam necessária a participação de todos nas atividades sociais. Acrescente-se a isso a impossibilidade de viver democraticamente se os membros da sociedade não externarem suas opiniões e sua vontade. Tudo isso torna imprescindível que os cidadãos exerçam seus direitos de cidadania (Dallari, 2004, p. 24).

Ao contrário do que se manifesta em discursos fáceis, o exercício da cidadania como elemento estruturante dos direitos humanos não é uma via de mão única, mas um processo de fluxos e contrafluxos que exige o comprometimento com os deveres da própria cidadania que deve ser o horizonte de um processo curricular que, segundo Casali e Pereira (2016, p. 37): “[...] instaure uma pedagogia para a autonomia, para a liberdade, para a emancipação e para a crítica, e, ao mesmo tempo, um ensino para a assunção da identidade étnico-racial na lógica do reconhecimento mútuo”.

Em diálogo com Carbonari (2008), quando se trata de educação em direitos humanos a relação é a marca fundamental e a indiferença é a morte do humano e da humanidade que há na pessoa.

Os direitos são expressões sociais de mecanismos para proteger esses conteúdos – inerentes à natureza humana – no jogo do poder e das relações sociais. Adequado a essa postura, o liberalismo soube operar a noção de indivíduo como sujeito de direitos formalmente garantidos em um sistema do direito. Assim, máximas como a da igualdade formal diante da lei e a noção de liberdade negativa (limitada à liberdade do outro) consagram uma ideia de que direitos humanos são os direitos de cada um, (absolutamente) independente dos direitos dos outros, de todos os outros – aliás, o outro é visto quase como o “inimigo” do “meu” direito (Carbonari, 2008, p. 156).

O autor apresenta a visão dos direitos e da dignidade como uma construção que se faz todos os dias nas lutas concretas e nos processos históricos. Nesse sentido, escola fechada, conteúdos fechados, currículos fechados são a morte da educação e apequenam o humano.

Há uma relação intrínseca entre direitos humanos, cidadania e democracia, a qual se fundamenta na possibilidade e na necessidade de uma sociedade que assegure a existência do outro em suas mais distintas formas de ser e estar no mundo, observando-se o limite ético segundo o qual o direito a ser de um não impeça a existência do outro. Sob a perspectiva da educação e da cultura, constitui-se simultaneamente como direito e dever a incorporação, nos currículos, das implicações e problematizações decorrentes dos direitos humanos, especialmente no que concerne às dimensões da Interculturalidade crítica na Educação.

A educação orientada para os direitos humanos, conforme assinala Carbonari (2008), requer mais do que a soma dos conteúdos. Exige uma pedagogia específica e adequada à formação em direitos humanos:

a) aprendizagem reflexiva e crítica, pelo acesso ao saber acumulado historicamente pela humanidade e sua reconstrução a partir das vivências; b) aprimoramento da sensibilidade (artística e estética), para perceber, promover e produzir na e com a diversidade, como conagração; c) capacidade de acolhimento, cuidado e solidariedade no reconhecimento do outro, especialmente o mais fraco; d) postura de indignação ante todas as formas de injustiça e disposição forte para a sua superação – não somente punitiva; e) disposição à corresponsabilidade solidária na garantia das condições de promoção da vida de/para todos (Carbonari, 2008, p. 161).

A Interculturalidade, no âmbito educacional, fomenta a inter-relação entre os sujeitos e seus distintos grupos culturais; rompe com perspectivas essencializadas das culturas, não fixando indivíduos e coletivos em determinados padrões culturais; e apresenta ainda como característica a afirmação de que as sociedades contemporâneas são atravessadas pela hibridização cultural, que mobiliza a construção de identidades em permanente construção (Candau, 2008).

Diante do exposto, intenta-se, no presente manuscrito, analisar as implicações dos direitos humanos e da interculturalidade crítica na educação, a partir da produção de currículos. Além desta apresentação, o artigo encontra-se estruturado em mais quatro seções: “Educação, um Direito Humano basilar”, discorre-se sobre a educação, enquanto direito que precede a existência dos demais direitos; em “Direitos Humanos

e Interculturalidade crítica na Educação”, destaca-se as convergências de ambos os projetos e os seus desdobramentos na produção de currículos; na seção “Educação para e pela Cidadania”, desdobra-se uma discussão acerca da importância do exercício da cidadania nos espaços educacionais, concebidos como instâncias de afirmação de direitos; e, por fim, nas “Considerações parciais”, apresenta-se as ponderações acerca da temática em tela.

## **EDUCAÇÃO, UM DIREITO HUMANO BASILAR**

A Constituição Federal (CF) de 1988 apresenta no art. 6º os direitos sociais, dentre eles, a Educação, que, ao ser um direito de todas as pessoas, passa a ser um dever do Estado e da família, com colaboração da sociedade, como explicitado no art. 205,

A educação, **direito de todos e dever do Estado e da família**, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho (Brasil, 1988).

Este dispositivo, além de estabelecer o dever do Estado e da família na garantia do direito à Educação, explicita igualmente as finalidades da Educação, reafirmando o compromisso assumido com o Pacto nas Nações Unidas de 1966, ao qual o Brasil aderiu na condição de signatário por meio do Decreto 591/1992, cujo parágrafo 1º do art. 13 define,

Os Estados-partes no presente Pacto reconhecem o direito de toda pessoa à educação. Concordam em que a educação deverá visar ao pleno desenvolvimento da personalidade humana e do sentido de sua dignidade e a fortalecer o respeito pelos direitos humanos e liberdades fundamentais. Concordam ainda que a educação deverá capacitar todas as pessoas a participar efetivamente de uma sociedade livre, favorecer a compreensão, a tolerância e a amizade entre todas as nações e entre todos os grupos raciais, étnicos ou religiosos e promover as atividades das Nações Unidas em prol da manutenção da paz (ONU, 1966, p. 6).

O direito à Educação, reconhecido no Pacto da ONU de 1966 e endossado pela CF de 1988, é um direito basilar, ou seja, é elementar para a positivação de outros direitos. No âmbito da presente discussão, recorre-se a Gimeno Sacristán (2007), que enfatiza a compreensão da Educação como direito fundamental, destacando sua função de capacitar para o exercício de outros direitos: “[...]. Tal efeito derivado

somente pode se produzir se a educação cumprir suas funções de forma adequada. Sem dispor efetivamente dos direitos sociais – entre eles a educação -, os direitos civis e políticos são praticamente inviáveis. [...]” (p. 135-136). O autor espanhol ressalta ainda que a liberdade de expressão (direito civil) e a participação política (direito político) revelam-se pouco efetivas na ausência de um certo nível de educação (direito social). Nesse sentido, sustenta que os direitos sociais, de modo precípua, o direito à Educação, devem ser priorizados para que os demais direitos possam alcançar plena concretização:

[...] costuma-se admitir que o direito à educação tem uma importância superior a seu conteúdo, ao depender dele a possibilidade de exercer outros direitos, assim como o grau em que podem se realizar os direitos civis, políticos, sociais e econômicos. É como dizer que o direito à educação afeta as possibilidades de realização de uma pessoa, ao poder exercer plenamente a cidadania e a capacidade de se inserir como membro útil da sociedade. [...] (Gimeno Sacristán, 2007, p. 136).

A partir das considerações do autor, cumpre destacar que a Educação e o modo como esta é ofertada (seu conteúdo) são condições para a formação das pessoas para a luta e conquista dos demais direitos humanos. Em relação ao conteúdo ou funções da Educação, é premente resgatar o que o art. 205 da CF enfatiza como finalidades: “pleno desenvolvimento da pessoa, preparo para o exercício da cidadania e qualificação para o trabalho” (Brasil, 1988). Tais aspirações são integradas e relacionais, considerando que o desenvolvimento integral da pessoa só é viável em um ambiente democrático, onde é assegurado o pleno exercício da vida em sociedade, no usufruto de uma cidadania articulada com condições que permita à pessoa, colocar em ação, toda a sua capacidade produtiva e criativa pelo trabalho.

Chizzotti (2020) contribui para o debate ao destacar que é incumbência de todos e todas que se dedicam à Educação ter sempre em vista as finalidades expressas no texto do art. 205 da CF, para não sobrepor a tais objetivos, temas periféricos e secundários que confundem o processo de aprendizagem e desorganizam o projeto político pedagógico da educação escolar.

Nesse sentido, considerando a Educação e os elementos que dela derivam como condições *sine qua non* para a concretização dos demais direitos humanos, impõem-se a necessidade de uma Educação permeada pelos direitos humanos, a qual Uchôa (2022, p. 343) destaca como sendo

[...] uma educação **para e pela** cidadania, que nos convoca a lutar pela defesa da democracia, encarar e problematizar os conflitos decorrentes do convívio nos espaços plurais, visando a criação de uma cultura de respeito e afirmação do valor positivo das diferenças, orientada pelo princípio da alteridade.

Cumprido ponderar que uma educação orientada pelos direitos humanos tem como finalidade a construção de uma cultura de paz, temática de elevada relevância no país, sobretudo nos últimos anos, em que se observa uma sociedade que exalta a intolerância e o ódio tanto nas redes sociais quanto nas práticas cotidianas. Tais condutas são frequentemente “justificadas” por seus praticantes com base no princípio da liberdade de expressão, direito civil assegurado pela CF de 1988. Como reflexos dessa conjuntura violenta, presenciamos, com perplexidade, episódios de barbáries em ambientes educacionais; a título de exemplo, em 2023, ocorreram três casos de violências que culminaram nas mortes de uma professora<sup>4</sup>, crianças<sup>5</sup> e um adolescente<sup>6</sup>, que deixaram a sociedade e comunidade escolar consternadas e atônitas em todo o país.

Diante desse contexto, torna-se necessário resgatar a relevância dos direitos humanos na Educação e compreender as suas implicações para o Currículo, entendido como território de disputas em torno do fazer pedagógico (Arroyo, 2013). Tal fazer é sempre oriundo de bases curriculares; nesse aspecto, um currículo orientado por uma perspectiva crítica e humanista permite reflexões acerca das temáticas relacionadas aos direitos.

Silva, Basílio e Menezes (2024) enfatizam que a educação em Direitos Humanos designa um processo de desenvolvimento de conteúdos específicos necessários para se criar relações sociais dignas, livres da opressão, em que a interação humana é o elemento central. Na perspectiva da dinâmica escolar, o exercício de ensino e aprendizagem demanda o reconhecimento da urgência de tais temáticas e um olhar para a interculturalidade constituinte do *ethos* escolar.

## **DIREITOS HUMANOS E INTERCULTURALIDADE CRÍTICA NA EDUCAÇÃO**

---

<sup>4</sup> Disponível em: <https://www1.folha.uol.com.br/cotidiano/2023/03/adolescente-esfaqueia-professores-e-aluno-em-escola-de-sao-paulo.shtml>. Acesso em: 20 maio 2023.

<sup>5</sup> Disponível em: <https://www.estadao.com.br/brasil/ataque-em-creche-de-blumenau-tem-mortos/>. Acesso em: 20 maio de 2023.

<sup>6</sup> Disponível em: <https://g1.globo.com/jornal-nacional/noticia/2023/06/19/aluna-de-17-anos-morre-apos-ataque-a-escola-no-interior-do-parana.ghtml>. Acesso em: 17 jul. 2023.

Uchôa (2021) salienta que a Educação em Direitos Humanos, orientada pela construção de uma cultura de paz entre todas as pessoas e grupos socioculturais, pelo fortalecimento das instituições democráticas e garantia da dignidade humana, é um projeto político-prático convergente com a Educação Intercultural Crítica, que ao partir da diferença colonial, invisibilizada/subalternizada pelo poder hegemônico eurocêntrico, tem como horizonte a afirmação das identidades negadas, mediadas pelo diálogo intercultural, com vistas à democratização do saber e ao desenvolvimento da justiça social.

Constata-se, a partir do exposto, que a abordagem dos direitos humanos sob uma perspectiva intercultural configura-se como um exercício de afirmação do “valor irreduzível da diversidade humana” (Casali; Castilho, 2016, p. 11). Em seu fundamento, observa-se a superação do colonialismo que impôs uma lógica de monocultura nos processos de formação social.

Essa aproximação conceitual é também descrita por Genro e Zitzoski (2014) quando enfatizam que a discussão acerca dos Direitos Humanos supõe o reconhecimento da diversidade e pluralidade, bem como o respeito à alteridade, o que exige a compreensão de que a existência humana e a vida social devem ser mediadas pela intersubjetividade. Segundo os autores, os Direitos Humanos trazem consigo a superação da lógica civilizacional da modernidade eurocêntrica, a qual é marcada pela imposição de uma universalidade unívoca de poder, saber e ser, que dizimou povos, religiosidades, línguas e demais manifestações culturais; nesse sentido, defender Direitos Humanos é reconhecer o direito à vida na sua plenitude.

Gimeno Sacristán (2007) enfatiza que o desenvolvimento do Currículo deve ser baseado em princípios derivados dos direitos humanos, o que supõe: seleção de conteúdos culturais relevantes; desenvolvimento do protagonismo dos sujeitos educacionais; cumprimento de responsabilidades pelos gestores, docentes, familiares e alunos para a criação de um sistema de qualidade; e, criação de um sistema de ajuda para subsidiar aqueles/as que ficaram excluídos da educação, tendo em vista o cumprimento de uma verdadeira educação para todas as pessoas.

O autor ainda destaca que os direitos humanos no Currículo trazem consequências para a educação, as quais devem ser encaradas com compromisso e responsabilidade pelos que projetam as políticas educacionais e pelas pessoas que as praticam. Assim, por exemplo, o “direito à liberdade de pensamento, de consciência e religião” requer a sensibilização sobre o sentido relativo das culturas, bem como o

fomento ao respeito diante das diferenças, o exercício prático dessas virtudes, além de outros compromissos (Gimeno Sacristán, 2007).

O Currículo é o lugar e espaço-tempo em que a Educação se materializa, um percurso formativo, que se concretiza na confluência entre tempos, espaços, pessoas, tradições. “O Currículo resulta, assim, numa prática social que promove em cada sujeito o conhecimento dos bens produzidos socialmente e amplia sua inserção no mundo dos processos e dos produtos culturais [...]” (Casali, Uchôa, 2023, p. 14).

Quando a produção do Currículo é permeada pelos Direitos Humanos, isto é, pelo reconhecimento dos direitos fundamentais para a garantia da dignidade humana em sua totalidade, o que inclui os direitos civis, políticos, sociais e culturais e pela compreensão de que estes são indivisíveis, interdependentes e com pretensão de universalidade. E ainda sob a perspectiva da Interculturalidade crítica, é possível garantir uma formação discente e humana direcionada para a afirmação das diferenças e da diversidade sociocultural, visando a valorização do Outro, sobremaneira a alteridade negada pelos processos de colonização eurocêntrico, o que inclui os sujeitos e grupos vinculados às matrizes negras e indígenas, constitutivas das sociedades da América Latina.

O Currículo, sob a perspectiva da interculturalidade crítica, reafirma e valoriza os Direitos Humanos, ao problematizar as causas da invisibilidade decorrente da colonialidade do poder, saber e ser (Quijano, 2005; Lander, 2005; Maldonado-Torres, 2022); abrir-se para o intercâmbio e negociação mediado pelo diálogo entre pessoas, culturas e povos e o estabelecimento de relações intersubjetivas; ainda, ao afirmar uma luta contínua contra todos os processos opressores que redundam na negação/assimilação de povos, saberes e modos de vida. O Currículo, assim produzido, traz a noção da diferença para o debate educacional, questiona o essencialismo que caracteriza as políticas educacionais e reivindica a afirmação e reconhecimento das identidades outras.

A interculturalidade crítica, diferente da interculturalidade relacional<sup>7</sup> e funcional<sup>8</sup>, amplamente difundida na Europa e nos EUA, conforme assinala Walsh

---

<sup>7</sup> A interculturalidade relacional, segundo Walsh (2009), trata das relações entre as culturas, o contato entre elas, a troca de saberes, práticas compartilhadas, valores, tradições culturais distintas que sempre existiram na América, uma vez que as culturas sempre estiveram em contato.

<sup>8</sup> A perspectiva da interculturalidade funcional é pautada em uma visão de tolerância diante das diversidades, ela não questiona as desigualdades produzidas nas sociedades coloniais, contribuindo para a superioridade e dominação colonial (Walsh, 2009).

(2012), propõe romper com as estruturas coloniais, colocando em evidência as práticas e modos culturais diversos de pensar. Trata-se de um projeto de natureza política, social e ética, orientado para a transformação das estruturas de poder que ainda mantêm a desigualdade, subalternização, inferiorização de seres, saberes e modos de vida.

O exercício de um Currículo crítico em diálogo com os Direitos Humanos e a interculturalidade crítica ainda se apresenta como um desafio que exige uma superação da lógica colonizadora e de um olhar colonizado para o os Direitos Humanos como sendo uma tábua de salvação oriunda da Europa. Nesse ponto, Casali (2014) traz uma série de contribuições para refletir sobre a descolonização e direitos humanos na educação. Ele apresenta um ensaio crítico sobre a educação como afirmação e prática da efetivação e ampliação dos direitos humanos. Casali (2014) propõe a análise dos termos descolonização, direitos e educação numa perspectiva etimológica.

O colonialismo deriva do verbo latino *colore*, isto é, cultivar, habitar, morar, honrar, respeitar. Entretanto, na prática histórica, a colonização configurou-se como um processo de exploração, dominação e quase nenhum respeito. Nesse sentido, torna-se fundamental a descolonização do discurso para se conquistar a descolonização cultural. A noção de direito associa-se às ideias de leis e bons costumes; vinculando-se à ausência de erros e à busca pela certeza. A Educação, por sua vez, é entendida como processo de alteridade onde um outro/*alter* está sempre implicado na educação/alteração da condição dos educandos. Em linhas gerais, o colonialismo é apresentado como uma das formas mais brutais de violação aos Direitos Humanos. “Assim sendo, a descolonização como negação da negação equivale ao ato educativo que desaliena, emancipa (literalmente, *ex-manu-capere*: sai-da-mão-do-outro) e gera autonomia” (Casali, 2014, p. 261).

Casali (2014) sustenta que o que atualmente se denomina como Direitos Humanos já se encontrava presente nas tradições míticas de muitos e diversos povos. As mitologias, por retratarem, em grande medida, narrativas de quedas e promessas de restaurações futuras da justiça, da paz e prosperidade para todos, trazem em seu bojo a afirmação da dignidade humana, sendo, portanto, compreendidas por Casali como formulações originárias dos principais conteúdos dos Direitos Humanos.

Identificam-se elementos que compõem os Direitos Humanos provindos de matrizes religiosas, levando em consideração suas limitações e ações equivocadas

ao longo da história, por exemplo, o equilíbrio difundido pelo Taoísmo o que está ligado à integridade da vida e presente na figura da balança símbolo do Direito; o Hinduísmo e a produção da ideia de libertação como valor; o Jainismo e a defesa da solidariedade e da libertação não violenta (a *ahimsa*, de Ghandi); a compaixão com o sofrimento do outro da experiência budista; a contribuição judaico-cristã da igualdade de todos os seres humanos diante de um mesmo Criador, a justiça, o amor, a paz e o perdão; o Islamismo com o princípio da caridade sobre a base da submissão à ordem divina do mundo. Nota-se, nesse aspecto, que houve contribuição das práticas religiosas no desenvolvimento do que hoje se conhece como Direitos Humanos.

A América Latina também apresenta marcos significativos na defesa dos Direitos Humanos, como exemplifica o líder da Revolução Mexicana de 1910, Emiliano Zapata, ao afirmar que a terra deve pertencer àqueles que a cultivam com suas mãos e que as decisões devem ser tomadas sempre coletivamente. Em 10 de dezembro de 1948, enfim, se dá em Paris a assinatura da Declaração Universal dos Direitos Humanos da ONU. Ao sintetizar princípios de 1789 (Revolução Francesa) e de 1917 (Revolução Soviética), salienta Casali (2014, p. 266): “Era indispensável firmar algum acordo que evitasse a repetição da barbárie dos campos de concentração nazistas e da explosão de artefatos nucleares, como os que destruíram Hiroshima e Nagasaki”.

Uchôa (2021) corrobora a discussão ao citar Santos (2014), o qual pondera que a DUDH se constitui mais como uma derrota histórica do que propriamente uma vitória da humanidade, considerando que sua pactuação foi decorrente das violências ocorridas nas duas guerras mundiais do século XX e também porque foi produzida a partir da matriz liberal e ocidental, das sociedades metropolitanas e coloniais. Por essa razão, o autor português é enfático ao defender os direitos humanos numa perspectiva contra-hegemônica, que versa mais a realidade dos povos do sul global e para isso convoca,

[...] 1) afirmação de novos direitos, dentre eles: direito à terra, direito à água, direito à saúde coletiva etc.; 2) convocação de diferentes conceitos de representatividade pública, desmitificando a ideia de que as minorias devem se curvar às majorias; 3) articulação de lutas que se encontram separadas, dentre elas: luta ambiental com a luta dos povos indígenas e quilombolas, luta pelos direitos econômicos e sociais com a luta pelos direitos cívicos e políticos, luta pelos direitos individuais com a luta pelos direitos coletivos etc (Santos, 2014; Uchôa, 2021, p. 6).

Todos os Direitos Humanos (DH), isto é, aqueles que são fundamentais para a garantia da dignidade dos povos, tanto os inscritos na DUDH e nos demais pactos da ONU e da Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (Unesco) de 1966 (Pacto Internacional dos Direitos Civis e Políticos; Pacto Internacional dos Direitos Econômicos, Sociais e Culturais) quanto os propostos por Santos (2014), produzem impactos na Educação, uma vez que ao ser um direito, humano e social, a Educação exige a positivação de outros direitos, civis, políticos, sociais, econômicos, ambientais, culturais etc.

Casali (2014) sustenta a necessidade de uma ampla convergência intercultural de práticas de Direitos Humanos convergindo para uma universalidade análoga. Tal perspectiva fundamenta-se na esperança de que os Direitos Humanos venham a cumprir uma função emancipadora na História. Nesse sentido, Dussel (2007) enfatiza que os Direitos Humanos nascem de um processo de lutas cujos protagonistas são as próprias vítimas dos colonialismos e das exclusões do direito. Assim, uma educação descolonizada e de qualidade social implica um conjunto de **pré-condições, condições, práticas** e deve levar em conta um conjunto de resultados.

**Pré-condições:** a) o Estado de direito; b) a democracia representativa e participativa em pleno funcionamento; c) as políticas públicas contando com financiamento adequado, comprometidas com a mesma democracia; d) a efetividade dessas políticas no que se refere à formação inicial e continuada dos profissionais da educação; e) a garantia de inserção adequada desses profissionais no sistema de ensino; f) a remuneração digna dos profissionais da educação.

**Condições:** a) a disponibilidade de infraestrutura física adequada de escolas, em termos de acessibilidade a todos (proximidade física ou transporte gratuito), devidamente equipadas (salas de aula, biblioteca, laboratórios, salas de uso multifuncional, refeitório, pátio, quadras e equipamentos de esporte etc.) e condições adequadas de vestuário e alimentação dos alunos; b) um projeto pedagógico elaborado coletivamente e em permanente implementação, com participação da Comunidade; c) uma carreira docente transparente e efetiva; d) processos de avaliação transparentes do desempenho dos profissionais da educação; e) uma gestão democrática representativa e participativa, eficiente, eficaz e efetiva.

**Práticas:** São práticas do Direito Humano a uma educação de qualidade, entre outras: os exercícios cotidianos do Currículo, em tempo integral, que mobilizam todos os sujeitos e recursos da comunidade educativa (a comunidade escolar articulada com a comunidade do entorno), constituindo um ambiente educativo, em relações de ensino-aprendizagem que sejam experiências de valor vital em todas as dimensões, para todos: cognitivas, simbólicas, estéticas, políticas, corporais e intelectuais, comunicativas, criativas, responsáveis, participativas, prazerosas. Tais práticas devem ser experiências de descoberta e construção coletiva, integrada e

interdisciplinar de conhecimentos; que despertem e estimulem as potencialidades dos alunos; que permitam à comunidade educativa ser também uma comunidade aprendente em permanente desenvolvimento; que respeitem cada sujeito e cada grupo em suas identidades de gênero, idade, raça/etnia, condições físicas, mentais e psíquicas, orientação afetivo-sexual, formação e convicções políticas (Casali, 2014, p. 275).

Esse conjunto de pré-condições, condições e práticas em ação culminam na materialização dos direitos humanos numa perspectiva intercultural, que respeita, considera, defende e luta pela afirmação e valorização das diferenças e da diversidade sociocultural negadas e vitimadas pelo sistema colonial.

## **EDUCAÇÃO PARA E PELA CIDADANIA: O CURRÍCULO COMO ESPAÇO DE DIREITO**

Uma Educação **para** a cidadania compreende que os sujeitos devem ser preparados para o exercício de direitos e deveres no âmbito de um Estado democrático, definindo, assim, sua participação ativa na sociedade. Por sua vez, uma Educação **pela** cidadania, pressupõe que os ambientes educacionais, escolas, universidades etc., sejam concebidos como espaços de direitos, nos quais a cidadania se concretiza internamente pela positivação de direitos de estudantes, garantindo-lhes a participação plena na vida educacional.

A primeira concepção compreende a cidadania como um empreendimento a ser alcançado externamente, isto é, fora dos espaços educacionais. A segunda, por seu turno, concebe que tais espaços são lócus de cidadania, o que implica a necessidade de uma gestão democrática, que garanta a participação de toda a comunidade educacional, nos órgãos colegiados e instâncias deliberativas.

A Educação, enquanto direito objetivo garantido pela Constituição Federal de 1988, materializa-se nas práticas curriculares, as quais precisam ser promovidas **pelo** exercício da cidadania. Considerando que o Currículo constitui espaço de produção de identidades socioculturais, impõem-se que este se comprometa com a construção de uma sociedade cada vez mais democrática.

Como forma de exemplificar o exercício da educação para e pela cidadania, destacam-se as Ocupações de Escolas ocorridas em vários estados do país, tendo sua força maior entre os anos de 2015 e 2016, sobretudo no estado de São Paulo. Como evidenciam Uchôa, Chacon e Vilella (2019), as ocupações materializam o

processo de participação com o exercício de voz ativa dos estudantes na luta por assegurar a qualidade, acesso e permanência ao sistema de educação pública e, além disso, como voz que deveria ser ouvida nos processos de tomadas de decisões das decisões políticas.

A modo de contextualizar as ocupações,

No dia 23 de setembro de 2015, uma reportagem do jornal Folha de São Paulo anunciou um plano do Governo do estado de São Paulo, então comandado por Geraldo Alckmin, de implementar uma política de reorganização das escolas estaduais. A medida implicaria, dentre outras mudanças, no fechamento de 94 escolas e na mudança estrutural de outras 754 unidades, que passariam a ter um ciclo único. Nos dias que se seguiram ao anúncio, houve pronunciamento de sindicatos de professores e da Secretaria de Educação do Estado, algumas notas oficiais com tentativas de esclarecimento e um cenário que explicitou, antes de qualquer julgamento sobre o conteúdo da reforma, grave lacuna na capacidade de comunicação e diálogo do governo com a escola, em especial com os estudantes. Segundo números divulgados pela imprensa, e confirmados pela Secretaria de Educação, cerca de 311 mil alunos e 74 mil professores seriam diretamente afetados com as mudanças. Inconformados com as propostas e como a ausência de diálogo em sua formulação e implementação, um grupo de estudantes secundaristas de SP iniciou uma série de manifestações, que foram crescendo em número e impacto. Inicialmente, os estudantes foram às ruas. Relata-se cerca de duzentos atos de protestos entre o fim de setembro e início de novembro de 2015, na capital e no interior (Uchôa; Chacon; Vilella, 2019, p. 157).

Esse importante fenômeno social promovido pelas vítimas de uma negação curricular, configura-se como uma prática curricular crítica, na qual o currículo é concebido como espaço de afirmação do direito ao *ser mais*, na acepção de Freire (2015, p. 72): “Os oprimidos, nos vários momentos de sua libertação, precisam reconhecer-se como homens, na sua vocação ontológica e histórica de *ser mais*”. Ramacciotti (2010) observa que a perspectiva freireana reconhece que a natureza humana pode ser condicionada e programada por fatores sociais e culturais, mas não rigidamente determinada por estruturas ou princípios inatos. A autora salienta que a práxis de Paulo Freire se fundamenta precisamente na possibilidade de transformação da realidade social e na construção de um projeto educativo voltado à emancipação humana. “Nessa perspectiva, mulheres e homens constroem sua existência; tornam-se autores e testemunhas de sua história” (Ramacciotti, 2010, p. 21).

Portanto, a educação para os Direitos Humanos deve ser concebida como um processo que não se limita à transmissão de conteúdos voltados para a temática, mas

que se estrutura de modo integral, articulando forma e conteúdo em uma perspectiva crítica. Essa integração é condição necessária para a superação das indiferenças sociais e as diversas formas de exclusões sociais e culturais que impedem a interculturalidade. Nesse contexto, as ocupações de escolas potencializam essa discussão à medida que se tornaram, também, uma possibilidade de conviverem com as diversidades e multiculturalidades.

Em sua Tese de Doutorado, Chacon (2021) apresenta uma análise do movimento estudantil de ocupação das escolas públicas (2015-2016) no estado de São Paulo e enfatiza que a discussão curricular está presente em cada momento das ocupações à medida que urge sempre a pergunta: “De quem é a escola?”. Há muitos matizes que se fazem presentes nesse movimento histórico, sendo que em diálogo com a proposta deste artigo cabe destacar que nas ocupações há uma mobilização que faz uma crítica ao sistema educacional tomado por uma narrativa única e em diálogo com Dussel (2007) traz que nas ocupações há um verdadeiro processo de educação num sistema pedagógico além do eurocentrismo, uma educação pautada nos princípios ético-normativos pluriculturais.

A educação, nesse sentido, deveria ser pautada

[...] nos princípios ético-normativos pluriculturais, uma educação técnica e econômica apropriada para o próprio grau de desenvolvimento, que deveria ser autônomo e em primeiro lugar autocentrado, para depois poder competir com alguma possibilidade de êxito. Deveria ser uma educação na solidariedade com os mais necessitados, os que são vítimas do atual sistema ecológico, econômico e cultural, os mais pobres. Solidariedade que supera a mera fraternidade da Revolução burguesa. Solidariedade com as vítimas das instituições que devem transformar-se (Dussel, 2007, p. 146).

A educação em forma e conteúdo alinhada aos Direitos Humanos somente é possível quando se dá de forma horizontal, em diálogo e aberta às diversas expressões culturais que formam a sociedade, sendo a solidariedade a base que garante um olhar para o outro em suas mais variadas formas de ser e estar no mundo. As diferenças devem estar no centro das ações curriculares que se evocam críticas comunitárias promovendo uma “educação em que os processos históricos se relacionem com a vida concreta das pessoas, mas não numa perspectiva individualista e de emancipação apenas do sujeito” (Chacon; Nunes; Martins, 2025, p. 221).

## CONSIDERAÇÕES PARCIAIS

A Educação, quando orientada pelos Direitos Humanos, impõe ao currículo a necessidade de desenvolver conteúdos que possibilitem a criação de relações sociais pautadas na dignidade e na valorização da interação humana, como destacado por Silva, Basílio e Menezes (2024). Nesse horizonte, a educação intercultural crítica assume papel central ao promover a inter-relação entre as pessoas e seus diferentes grupos culturais, empreendendo uma luta perene com o rompimento das estruturas de poder que perpetuam desigualdades e inferiorizam pessoas, saberes e modos de vida (Walsh, 2009).

A partir dessas premissas, compreende-se que a Educação, enquanto direito fundamental e condição para a efetivação dos demais direitos, deve ser garantida sob condições que promovam o pleno exercício da cidadania, ou seja, a partir de conteúdos que desencadeiam uma formação integral na forma e no conteúdo.

As práticas curriculares, nesse sentido, devem ser orientadas **pele** exercício da cidadania, concebendo o Currículo como espaço privilegiado de afirmação de direitos, o que supõe uma gestão educacional efetivamente democrática, na qual os estudantes possam participar de forma ativa e crítica dos processos de tomada de decisão. Essa participação não se restringe ao âmbito escolar, mas constitui condição para a formação cidadã e democrática, capaz de ampliar a efetividade de direitos nas demais esferas da vida em sociedade.

## REFERÊNCIAS

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

BOBBIO, Norberto. **A era dos direitos**. Rio de Janeiro: Elsevier, 2004.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Brasília: Presidência da República, [1988]. Disponível em: [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/constituicao/constituicao.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm). Acesso em: 17 jul. 2023.

BRASIL. **Decreto nº 591, de 6 de julho de 1992**. Atos Internacionais. Pacto Internacional sobre Direitos Econômicos, Sociais e Culturais. Promulgação. Brasília: Presidência da República, [1992]. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/decreto/1990-1994/d0591.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/1990-1994/d0591.htm). Acesso em: 18 jul. 2023.

CANDAU, Vera Maria Ferrão. Multiculturalismo e educação: desafios para a prática pedagógica. *In*: MOREIRA, Antônio Flávio Barbosa; CANDAU, Vera Maria (orgs.). **Multiculturalismo**: diferenças culturais e práticas pedagógicas. Petrópolis: Vozes, 2008. p. 13-37.

CARBONARI, Paulo César. Educação em Direitos Humanos: esboço de reflexão conceitual. *In*: BITTAR, Eduardo C. B. (org.). **Direitos humanos no século XXI**: cenários de tensão. Rio de Janeiro: Forense Universitária; São Paulo: Andhep; Brasília: Secretaria Especial dos Direitos Humanos, 2008. p. 152-163.

CASALI, Alípio Márcio Dias. Descolonização e Direitos Humanos na Educação. **Revista de Educação Pública**, v. 23, n. 53/1, p. 259–279, 2014. Disponível em: <https://periodicoscientificos.ufmt.br/ojs/index.php/educacaopublica/article/view/1617>. Acesso em: 17 jan. 2026.

CASALI, Alípio Márcio Dias; PEREIRA, Sueli Borges. O Reconhecimento mútuo como conceito e como política curricular. *In*: CASALI, Alípio Márcio Dias; CASTILHO, Suely Dulce de (orgs.). **Diversidade na educação**: implicações curriculares. São Paulo: Educ, 2016. p. 19-39.

CASALI, Alípio Márcio Dias; CASTILHO, Suely Dulce de (orgs.). **Diversidade na educação**: implicações curriculares. São Paulo: Educ, 2016.

CASALI, Alípio Márcio Dias, UCHÔA, Márcia Maria Rodrigues. Currículo e Fronteiras: intertextos. **Revista e-Curriculum**, São Paulo, v. 21, p. 1-22, 2023. Disponível em: <https://doi.org/10.23925/1809-3876.2023v21e58786>. Acesso em: 30 ago. 2023.

CHACON, Jerry Adriano Villanova; NUNES, Hugo; MARTINS, Luis Paulo. Cabo Verde e Brasil: uma educação para além dos colonialismos. *In*: PRUDENTE, Celso Luiz; ALMEIDA, Rogério de; NETO, João Clemente de Souza (orgs.). **Cabo Verde no imaginário brasileiro**. São Paulo: Feusp, 2025. p. 220-235. Disponível em: <https://www.livrosabertos.abcd.usp.br/portaldelivrosUSP/catalog/view/1751/1598/6432>. Acesso em 18 de jan. 2026.

CHIZZOTTI, Antonio. As finalidades dos sistemas de educação brasileiros. **Revista Educação em Questão**, Natal, v. 58, n. 55, p. 1-19, e-19288, jan./mar. 2020. Disponível em: <https://periodicos.ufrn.br/educacaoem-questao/article/view/19288/12485>. Acesso em: 20 jan. 2021.

DALLARI, Dalmo de Abreu. **Direitos humanos e cidadania**. 2. ed. São Paulo: Moderna, 2004.

DUSSEL, Enrique. **20 Teses de Política**. São Paulo: Expressão Popular /Buenos Aires, Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales – Clacso, 2007.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. 59. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2015.

GENRO; Maria Elly Herz; ZITKOSKI, Jaime José. Educação e direitos humanos numa perspectiva intercultural. **Revista da FAEEDA – Educação e Contemporaneidade**, Salvador, v. 23, n. 41, p. 237-245, jan./jun. 2014. Disponível em: <https://www.revistas.uneb.br/index.php/faeeba/article/view/840/0>. Acesso em: 14 mar. 2024.

GIMENO SACRISTÁN, José. Proposta de diretrizes para o desenvolvimento do currículo baseado no direito à educação. *In*: GIMENO SACRISTÁN, José. **A educação que ainda é possível**: ensaios sobre uma cultura para a educação. Porto Alegre: Artmed, 2007. p. 133-152.

LANDER, Edgardo (org.). **A colonialidade do saber**: eurocentrismo e ciências sociais - Perspectivas latino-americanas. Buenos Aires: Clacso, 2005.

MALDONADO-TORRES, Nelson. **Sobre a colonialidade do ser**: contribuições para o desenvolvimento de um conceito. Rio de Janeiro: Via Verita, 2022.

ONU. Organização das Nações Unidas. **Declaração Universal dos Direitos Humanos**. 1948. Disponível em: <https://www.unicef.org/brazil/declaracao-universal-dos-direitos-humanos>. Acesso em: 02 jul. 2023.

ONU. Organização das Nações Unidas. **Pacto Internacional dos Direitos Econômicos, Sociais e Culturais**. 1966. Disponível em: <https://www.oas.org/dil/port/1966%20Pacto%20Internacional%20sobre%20os%20Direitos%20Econ%C3%B3micos,%20Sociais%20e%20Culturais.pdf>. Acesso em: 17 jul. 2023.

QUIJANO, Aníbal. Colonialidade do poder, eurocentrismo e América Latina. *In*: LANDER, Edgardo (org.). **A colonialidade do saber**: eurocentrismo e ciências sociais - Perspectivas latino-americanas. Buenos Aires: Clacso, 2005. p. 107-130.

RAMACCIOTTI, Angélica Santos. **A prática de diálogo em Paulo Freire na educação on-line, uma pesquisa bibliográfica digital**: aproximações. Dissertação (Mestrado em Educação: Currículo) - Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2010. Disponível em: [http://www.sapientia.pucsp.br/tde\\_busca/arquivo.php?codArquiv o=11091](http://www.sapientia.pucsp.br/tde_busca/arquivo.php?codArquiv o=11091). Acesso em: 26 ago. 2025.

SILVA, Cristóvão Teixeira Rodrigues; BANDEIRA, João Adolfo Ribeiro; MENEZES, Antonio Basilio Novaes Thomaz de. Educação para uma Cultura de Direitos Humanos: compartilhamento intersubjetivo de valores. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, v. 40, 2024. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.1590/0102-4698-35867>. Acesso em: 01 ago. 2025.

UCHÔA, Márcia Maria Rodrigues. Educação em Direitos Humanos e Educação Intercultural: apontamentos e aproximações freireanas. **Educação**, Santa Maria, v. 46, 2021. Disponível em: <https://periodicos.ufsm.br/reeducacao/article/view/44454>. Acesso em: 01 out. 2021.

UCHÔA, Márcia Maria Rodrigues. Educação e direitos humanos: um diálogo em defesa da dignidade humana. *In*: BOTTEGA, Clarissa *et al.* **Educação e Direitos**. Vol. 1. Deerfield Beach: Pembroke Collins, 2022. p. 336-350.

UCHÔA, Márcia Maria Rodrigues; CHACON, Jerry Adriano Villanova; VILELLA, Mariana. As ocupações escolares de 2015 e 2016 pela leitura da Ética da Libertação. **Revista Teias**, Rio de Janeiro, v. 20, n. 57, p. 156–174, 2019. Disponível em: <https://www.e-publicacoes.uerj.br/revistateias/article/view/42967>. Acesso em: 18 jan. 2026.

WALSH, Catherine. **Interculturalidad crítica y educación intercultural**. Quito: Universidad Andina Simón Bolívar / Abya Yala, 2009. Disponível em: <https://sermixe.org/wp-content/uploads/2020/08/Lectura10.pdf>. Acesso em: 11 de set. 2025.

WALSH, Catherine. Interculturalidad y (de)colonialidad: Perspectivas críticas y políticas. **Visão Global**, Joaçaba, v. 15, n. 1-2, p. 61-74, jan./dez. 2012. Disponível em: <https://periodicos.unoesc.edu.br/visaoglobal/article/view/3412>. Acesso em: 11 de set. 2025.