

A INTERCULTURALIDADE COMO FERRAMENTA PARA DESCOLONIZAR A EDUCAÇÃO – REFLEXÕES A PARTIR DA AÇÃO ‘SABERES INDÍGENAS NA ESCOLA’¹

AGUILERA URQUIZA², Antonio H.
Universidade Federal do Mato Grosso do Sul (UFMS)

RESUMO

A partir de nossa experiência com professores indígenas na educação superior em Mato Grosso do Sul, especialmente, nos últimos anos, com a formação continuada, através da Ação ‘Saberes Indígenas na Escola’, assim como também de uma aproximação ao pensamento pós-colonial, o presente texto objetiva contribuir para o debate no que se refere à problematização do poder, da racionalidade eurocêntrica nos efeitos de verdade e validade do saber ocidental, analisando se esta interfere na educação indígena, na perspectiva de se construir propostas de formação intercultural de professores indígenas, como também, na construção de uma pedagogia no sentido de pedagogizar a diferença. Analisamos sob a ótica da interculturalidade, a política de formação continuada dos professores indígenas, entendida aqui como uma educação diferenciada direcionada a esses professores, como parte de um projeto estatal de formação para a autonomia e a cidadania. A perspectiva pós-colonial permite-nos reforçar a importância de análises que conjuguem os aspectos da dominação e da resistência. Abordamos a perspectiva crítica da interculturalidade na

1 Agradeço nesse texto, as contribuições de Micilene T. Ventura (A Ação ‘Saberes Indígenas na Escola’ e a formação de professores a partir do referencial do território) e, especialmente, a interlocução com Valéria Calderoni, ambas envolvidas com o tema dos estudos conhecidos como modernidade/colonialidade, ou ainda, estudos pós-coloniais.

2 Doutor em Antropologia pela Universidade de Salamanca (Espanha). Atualmente professor do Programa de Pós-Graduação em Antropologia Social e do Programa de Direitos Humanos da UFMS, assim como professor colaborador do Programa de Pós-Graduação em Educação da UCDB. Líder do Grupo de Pesquisa (CNPq) Antropologia, Direitos Humanos e Povos Tradicionais. Coordenador da Rede/UFMS da Ação ‘Saberes Indígenas na Escola’ (UFMS, UCDB, UEMS e UFGD).

educação indígena que considera as identidades culturais de cada povo como possibilidade de deslocamento epistêmico em sua formação. O trabalho tem como fio condutor o conceito da interculturalidade, e destaca autores que dão sustentação teórica a este caminho investigativo: Walsh (2009), Fleuri (2003), Mato (2009), Bhabha (2003) entre outros. Adotou-se como procedimento técnico-metodológico para este caminho investigativo a revisão bibliográfica, assim como a possibilidade de privilegiar entrevistas com professores indígenas, trazendo algumas inquietações desses sujeitos formados pelo programa de educação intercultural e a Ação ‘Saberes Indígenas na Escola’. Este estudo procura demonstrar o aspecto complexo e ambivalente da construção de uma educação intercultural em MS, indicando como as relações de poder, saber, ser são indicativos da produtividade no campo educacional. Apontamos a interculturalidade como possibilidade de relações menos assimétricas na educação, como uma possibilidade de descolonização epistêmica em busca de uma forma de ser, viver e saber outra, o que indica uma flexibilização epistêmica, possibilitando estratégias políticas pedagógicas outras. Assim propomos uma formação intercultural em todos espaços tempos como possibilidade de se respeitar as diferenças e alteridade.

Palavras-chave: Interculturalidade. Educação indígena. Formação. Saberes indígenas.

ABSTRACT

Based on our experience with indigenous teachers in higher education in Mato Grosso do Sul, especially in recent years, through continuing education, through the Action INDIGENOUS KNOWLEDGE IN SCHOOL, as well as an approach to postcolonial thought, the present paper aims to contribute to the debate regarding the problematization of power, of Eurocentric rationality in the effects of truth and validity of Western knowledge, analyzing whether it interferes in indigenous education, in the perspective of constructing proposals for intercultural training of indigenous teachers, as also, in the construction of a pedagogy in the sense of pedagogizing the difference. We analyze from the point of view of interculturality, the policy of continuous training of indigenous teachers, understood here as a differentiated education directed to these teachers, as part of a state project of formation for autonomy and citizenship. The postcolonial perspective allows us to reinforce the importance of analyzes that combine the aspects of domination and resistance. We approach the critical perspective of interculturality in indigenous education that considers the cultural identities

of each people as a possibility of epistemic displacement in its formation. The work has as its guiding principle the concept of interculturality, and highlights authors who give theoretical support to this research path: Walsh (2009), Fleuri (2003), Mato (2009), Bhabha (2003) among others. It was adopted as a technical-methodological procedure for this research route the bibliographic review, as well as the possibility of privileging interviews with indigenous teachers, bringing some concerns of these subjects formed by the intercultural education program and the Action Indigenous Knowledge in School. This study seeks to demonstrate the complex and ambivalent aspect of the construction of an intercultural education in MS, indicating how the relations of power, knowing, and being are indicative of productivity in the educational field. We point to interculturality as a possibility of less asymmetric relations in education, as a possibility of epistemic decolonization in search of a way of being, living and knowing another, which indicates an epistemic flexibilization, enabling other pedagogical political strategies. So we propose intercultural training in all times as a possibility to respect differences and otherness.

Key words: Interculturality. Indigenous education. Formation. Indigenous knowledge.

INTRODUÇÃO

A partir da experiência com a formação inicial e continuada de professores indígenas em Mato Grosso do Sul, o presente texto procura problematizar a possibilidade do diálogo intercultural, articulada a algumas inquietações epistêmicas resultantes de nossas pesquisas e de práticas pedagógicas junto aos povos indígenas. Quando falamos em diálogo, no âmbito desse texto, entendemos com Fleuri (2005), tratar-se de um diálogo que exige “construir contextos relacionais” entre diferentes, assim como exige também, a interação e a reciprocidade intencional entre os sujeitos envolvidos.

Dessa maneira, a formação intercultural dos professores indígenas será entendida aqui como uma das estratégias utilizadas para a formação do direito dos povos indígenas à educação, entendendo-a como possibilidade de diálogo com o entorno social não indígena, ou ainda, vista como uma possibilidade de descolonização epistêmica em busca de uma forma de ser, viver e saber “outra”.

A interculturalidade pode ser entendida, a partir da contestação do paradigma multiculturalista anglo-saxão que buscava

como projeto universal a convivência harmônica entre as culturas diferentes e o tratamento contemplativo da diversidade cultural. Os princípios da proposta intercultural são aqui percebidos como ferramentas pedagógicas para construirmos uma possibilidade de diálogo entre os saberes, assim, concebemos a possibilidade da interculturalidade, de decolonizar³ nosso pensamento como propõe Walsh (2009).

O local a partir do qual falamos é a realidade do estado de Mato Grosso do Sul, única rede da Ação ‘Saberes Indígenas na Escola’ presente em um único Estado. Esta região é caracterizada por uma colonização tardia e violenta, marcada ainda por fazer fronteira com dois países e cinco estados brasileiros, o que acaba uma situação mais intensa de mobilidade humana e migrações, neste processo de encontro de culturas diferentes que compõem a história do povo brasileiro. Trata-se de uma região pequena geograficamente, mas em que a população indígena é considerada a segunda maior do país, imersa em uma agenda socioeconômica predominantemente dominada pela hegemonia do agronegócio exportador de *comodities*. Nesta realidade, os conflitos se acirram. Pois, como nos faz pensar Abramowicz (2006): se por um lado há o discurso de que nós somos um povo único, que somos brasileiros, uma nação singular com indivíduos culturalmente diversificados e em constituição *miscigenada*, ambivalentemente, vivenciamos em nossas relações cotidianas e pedagógicas, práticas que subalternizam alguns segmentos da população, como as relações entre os indígenas e os afrodescendentes e os demais seguimentos da sociedade nacional.

Referindo-nos ao tratamento da diversidade e diferença cultural em Mato Grosso do Sul, este se encontra numa constante tensão entre o mesmo e o outro, e é nesta tensão, neste campo de disputa que estão sendo construídas as propostas interculturais para a formação inicial e continuada de professores indígenas. Neste contexto não basta reconhecer que somos diferentes, que há uma diversidade, é preciso ir além e entender a diferença do outro em sua alteridade. E, ao reconhecê-la, contestar os saberes hegemônicos, analisando os jogos de poder e saber que ainda imperam.

3 Descolonizar e Decolonizar são entendidos pelos autores pós-coloniais como sinônimos. A orientação decolonial proposta por Walsh, busca questionar, rever as “[...] estruturas sociais, políticas e epistêmicas da colonialidade” (WALSH, 2009, p. 24).

Nesse contexto teórico-metodológico, o objeto deste artigo é problematizar o poder da racionalidade eurocêntrica e seus efeitos, analisando as práticas de formação intercultural de professores indígenas. Na atualidade, a formação inicial de professores indígenas em Mato Grosso do Sul acontece através de dois cursos de magistério (Ára Verá, para os Guarani e Kaiowá, e, o Povos do Pantanal, para os demais povos e, dois cursos de Licenciatura Intercultural: *Teko Arandu* (UFGD) e Povos do Pantanal (UFMS). A Ação ‘Saberes Indígenas na Escola’ ocupa o espaço da formação continuada.

Em termos de procedimento teórico-metodológico, adotamos nesse texto a revisão bibliográfica, privilegiando o contato e as entrevistas com professores indígenas, trazendo algumas inquietações destes, nos processos de formação de professores indígenas.

Neste artigo analisamos, sob a ótica da interculturalidade, uma política de formação continuada, fundamentada na necessidade da prática de uma educação diferenciada, direcionada a indígenas, como parte do projeto estatal de formação para a cidadania.

O texto inclui a introdução e uma rápida contextualização dos povos indígenas e suas experiências recentes. Em um segundo momento, discutimos a interculturalidade como ferramenta pedagógica para descolonizar os saberes na formação de professores. Posteriormente, apresentamos o movimento dos professores indígenas por uma educação superior intercultural e as ações específicas para a formação destes professores. Com as falas de professores indígenas analisamos se a formação vivenciada na universidade possibilita e/ou torna possível o processo de descolonização dos saberes. Tecemos alguns apontamentos sobre a problemática que se propõe para reflexão.

Os povos nativos de Mato Grosso do Sul e a Ação ‘Saberes Indígenas na Escola’

O Estado possui mais de 80 mil indígenas, das etnias Guarani-Ñandeva, Guarani-Kaiowá, Terena, Kadiwéu, Kinikinau, Guató, Atikun e Ofaié. O povo Kamba, oriundo da Bolívia e que atualmente vive em Corumbá/MS, ainda não é reconhecido pela FUNAI. Todos eles, exceto os Kadiwéu, vivem em contextos marcados pela perda territorial e correspondente confinamento em terras indígenas reduzidas, com os recursos naturais profundamente comprometidos, que não oferecem mais condições para a sua sustentabilidade.

Significativa parcela da população indígena regional vive, hoje, em espaços urbanos, verificando-se uma intensa inserção no entorno regional, como assalariados, em precárias condições, nas usinas de produção de açúcar e álcool e, na atualidade, muitos dentro das próprias aldeias, como professores, servidores em escolas, postos da FUNAI, agentes de saúde, entre outros. Nessa região, devem ser considerados, também, os profundos impasses e conflitos verificados nos processos relativos à recuperação dos territórios tradicionais e que acabam impulsionando os jovens para a busca de novos espaços e possibilidades no entorno regional, sobretudo nas cidades.

A partir do seu contexto de subalternidade, os povos indígenas passam a ver na continuidade da escolarização, uma pequena porta de esperança para as novas gerações, de poderem ser inseridas (integradas) na economia de mercado e na sociedade capitalista, de maneira menos assimétrica. Dessa forma, entendemos que a escolarização é um movimento comunitário e societal, de busca de alternativas de futuro e de caminhar em direção à construção de autonomia, gestão de seus territórios e articulação por retomarem parte dos territórios tradicionais perdidos em passado recente.

O movimento dos professores indígenas se acentua no final da década de 1990, e, algumas condições foram importantes para a afirmação das iniciativas voltadas para a formação inicial e continuada desse seguimento. Dentre essas iniciativas podemos pontuar: fortalecimento dos movimentos indígenas e indigenistas; as lutas pela retomada dos territórios tradicionais (fizeram com que os indígenas ao se unirem em fóruns próprios, discutissem outras demandas de suas comunidades); a legitimação da educação escolar indígena como modalidade educativa da educação básica, instituída na LDBEN nº 9394/1996, na lei nº 13.005/2014 (Plano Nacional de Educação). Regionalmente citamos a lei de cotas na UEMS (Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul), com 10% para indígenas, no final de 2003, assim como o Programa Rede de Saberes, criado em 2005 entre UEMS e UCDB e que depois se estende para a UFMS e UFGD, com o objetivo da “permanência de indígenas no ensino superior”, contando com financiamento da Fundação Ford. Além dessas iniciativas citadas, voltamos para o ordenamento jurídico nacional que foi sendo alterado e, diretamente favorecendo os povos indígenas em seu direito à educação de qualidade e gratuita, em todos os níveis. Podemos citar, também, no que se refere a uma legislação específica, o Parecer 14/99/CNE/CEB,

o qual orienta a elaboração das Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Escolar Indígena (2005), e a lei nº 12.416/2011, que altera a LDB, a qual dispõe sobre a oferta de educação superior a povos indígenas no Brasil.

Cabe ressaltar que boa parte desses avanços no ordenamento jurídico referente à educação e aos povos indígenas foi resultado de intensa mobilização do movimento indígena, de Igrejas e outros setores da sociedade civil. Um dos principais avanços pode ser constatado na Constituição Federal, de 1988, a qual incluiu, pela primeira vez, um capítulo específico tratando dos direitos indígenas e, o que é mais importante, excluiu a perspectiva integracionista e etnocêntrica, reconhecendo o direito à diferença e à autonomia dos povos indígenas. Cabe destacar, ainda, a relevância de novas formulações legais no âmbito internacional, assumidas pelo Brasil, em especial, a Convenção 169, de 1989, da Organização Internacional do Trabalho, OIT, aprovada pelo Brasil, em 2004, e que reconhece como princípio básico, também, a autonomia indígena na formulação e implementação de seus projetos de futuro, que passam pela defesa de seus territórios e de seus modos de viver.

Passados quase 30 anos desde a promulgação da Constituição Federal de 1988, persiste uma enorme dificuldade em superar uma visão profundamente monocultural e colonialista, que marcou a relação histórica do Estado Brasileiro com os povos indígenas. Mesmo assim, podemos constatar a importância da guinada epistemológica produzida pela Constituição Federal de 1988, referente à educação indígena em nosso país.

Importantes deslocamentos podem ser verificados, em especial, no campo da educação escolar, por força do que vem disposto na mesma Constituição Federal e na LDB (1996)⁴, vamos reconhecendo o direito indígena a projetos político-pedagógicos próprios, nos quais os processos próprios de aprendizagem e a língua materna ocupam um espaço de grande relevância, não mais enquanto “língua de trânsito” para o português, mas como língua própria, que expressa um complexo sistema de comunicação. Nessa mesma perspectiva, segue a Resolução nº 3/99, do Conselho Nacional de Educação, fixando diretrizes e prevendo normas e ordenamentos jurídicos próprios para as escolas indígenas.

4 A LDB garante uma “educação escolar bilíngue e intercultural aos povos indígenas” (art. 78 e 79) e a utilização das línguas maternas para o ensino de alunos de comunidades indígenas (art. 32).

Assim, a educação passa a ser considerada pelos indígenas, como espaço estratégico e relevante em seus esforços de melhorar suas condições de inserção, diálogo e de enfrentamento nesses novos territórios, sem abrir mão da afirmação de suas múltiplas identidades e projetos de autonomia. Atualmente, temos no Estado, ao redor de 350 acadêmicos indígenas, em dois cursos de licenciatura específica, e aproximadamente 600 acadêmicos em outros cursos regulares. Ainda é muito forte a procura pela formação inicial de professores indígenas, tendo em vista as demandas de suas aldeias. É nesse contexto que se insere a Ação “Saberes Indígena na Escola”, como uma política de formação continuada para os professores indígenas, a partir de outras bases didático-pedagógicas e epistêmicas, como por exemplo, a relação com os territórios etnoeducacionais, as quais iremos ressaltar na sequência desse presente trabalho.

A Ação ‘Saberes Indígenas na Escola’ (ASIE) foi instituída em 30 de outubro de 2013 pela Portaria nº 1.061, a qual, em seu parágrafo 1º a caracteriza como “[...] uma das ações do Programa Nacional dos Territórios Etnoeducacionais”, o qual propõe a organização da educação escolar indígena tendo como referência os territórios tradicionais e não a divisão política tradicional do Estado brasileiro. Este elemento é importante, pois relaciona definitivamente o tema da educação indígena com o tema dos territórios tradicionais.

Em termos organizacionais, a Ação ‘Saberes Indígenas na Escola’ é operacionalizada por universidades, organizadas em redes, por meio de parcerias com os executivos dos estados e municípios. No estado de Mato Grosso do Sul, a Rede/MS desta ação está composta por quatro instituições de ensino superior: Universidade Católica Dom Bosco - UCDB, Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul - UEMS, Universidade Federal da Grande Dourados - UFGD e Universidade Federal de Mato Grosso do Sul - UFMS.

Com relação aos aspectos operacionais, a ASIE possui uma coordenação geral da rede e uma coordenação de cada núcleo, correspondente a cada universidade. Em cada núcleo há as seguintes funções: supervisor (pessoa encarregada da operacionalização e logística das atividades, assim como das avaliações), professores formadores (pesquisador indígena, conteudista e formador), responsáveis pela discussão e repasse dos conteúdos das formações, orientador de estudos (indígena responsável em acompanhar diariamente as atividades de um grupo de 10 professores em sala de aula), professores alfabetizadores (aqueles professores indígenas que estão em sala de aula, e agrupados em grupos de 10). Além destes, há

ainda, os coordenadores da ação, nos municípios e na Secretaria de Educação do Estado, pessoas responsáveis em fazer a interlocução da Ação ‘Saberes Indígenas na Escola’ com o poder executivo.

A ação foi regulamentada no mesmo ano de 2013 pela Portaria nº 98, da Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão (SECADI), a qual definiu diretrizes complementares para a ação. Segundo o artigo 1º, parágrafo 1º da referida Portaria, a ação “[...] integra o Eixo Pedagogias Diferenciadas e Uso das Línguas Indígenas do Programa Nacional dos Territórios Etnoeducacionais Indígenas” (BRASIL, 2013b, p. 28), e é voltada especificamente para a formação de professores indígenas, conforme explicita o artigo 4º:

A formação continuada dos professores que atuam na educação básica em escolas indígenas deverá abarcar uma perspectiva bilíngue/multilíngue, capaz de contemplar a complexidade etno-sociolinguística dos povos indígenas atendidos, e realizar-se com base nos seguintes eixos: I - letramento e numeramento em línguas indígenas como primeira língua; II - letramento e numeramento em Língua Portuguesa como primeira língua; III - letramento e numeramento em línguas indígenas ou Língua Portuguesa como segunda língua ou língua adicional; e IV - conhecimentos e artes verbais indígenas (BRASIL, 2013b, p. 28).

No mesmo período de publicação da Portaria nº 1.061, no final de 2013, foi dado início à Ação ‘Saberes Indígenas na Escola’ no Estado de Mato Grosso do Sul, com a constituição dos quatro núcleos (UCDB, UEMS, UFGD e UFMS), e esta foi envolvendo, aos poucos, a totalidade dos professores indígenas do estado, originalmente organizados em dois Territórios Etnoeducacionais: Cone Sul (povos de língua guarani e o grupo de terena que vive na aldeia Jaguapiru em Dourados/MS) e Povos do Pantanal (com as demais etnias do Estado: Ofaié, Guató, Terena, Kadiwéu e Kiquinau)⁵. Estabeleceu-se a dinâmica de que cada núcleo, coordenado por uma universidade, organizaria seu próprio ritmo de

5 O povo Atikum, grupo originalmente oriundo de Pernambuco e vivendo atualmente em terra do povo Terena no Município de Nioaque/MS, não tem participado dessas políticas de formação de professores.

atividades, viagens, formações e encontros e semestralmente haveria atividades formativas organizadas pela Rede/MS.

A Portaria nº 98/2013 especifica que a formação continuada deverá ser presencial, com carga horária de 200 horas anuais, para os orientadores de estudo, e 180 horas anuais, para os professores das escolas indígenas. Assim, as Instituições de Ensino Superior (IES) deverão proporcionar encontros de formação aos professores formadores e aos orientadores de estudo, os quais, por sua vez, deverão ser os responsáveis pelo repasse da formação aos professores cursistas vinculados às escolas indígenas. O mesmo documento define (BRASIL, 2013b § 2º), que no conteúdo da carga horária de formação também “deverão ser considerados os tempos destinados à investigação, experimentação e produção de materiais específicos” (BRASIL, 2013b, p. 28).

A Ação ‘Saberes Indígenas na Escola’ insere-se no bojo das estratégias do governo federal, por intermédio do Ministério da Educação (MEC), que instituiu, no início de 2013 o Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa - PNAIC, o qual tem como finalidade garantir a alfabetização plena de crianças com até 8 anos de idade em todo o território brasileiro. Tal pacto constitui-se em um compromisso formal entre Instituições de Ensino Superior - IES, Secretarias e Conselhos Estaduais e Municipais de Educação, que têm a responsabilidade de propiciar formação continuada para os professores alfabetizadores.

No entanto, por tratar-se de uma política universalizadora, o PNAIC não se preocupou com a realidade e as particularidades, dentre outras, dos povos tradicionais no Brasil e em especial, da educação escolar indígena. Muitas críticas chegaram ao MEC, acerca da especificidade da educação escolar indígena e a necessidade da instituição de um programa adaptado à realidade desses povos. Dessa forma, em outubro de 2013, por meio da portaria nº 1.061, conforme mencionado acima, foi instituída a Ação ‘Saberes Indígenas na Escola’, sendo em seguida iniciada em Mato Grosso do Sul.

Em linhas gerais, podemos dizer que se trata de uma ação que busca promover a formação continuada de professores da educação escolar indígena, especialmente daqueles que atuam nos anos iniciais da educação básica nas escolas indígenas; oferecer recursos didáticos e pedagógicos que atendam às especificidades da organização comunitária, do multilinguismo e da interculturalidade que fundamentam os projetos educativos nas comunidades indígenas;

oferecer subsídios à elaboração de currículos, definição de metodologias e processos de avaliação que atendam às especificidades dos processos de letramento, numeramento e conhecimentos dos povos indígenas; fomentar pesquisas que resultem na elaboração de materiais didáticos e paradidáticos em diversas linguagens, bilíngues e monolíngues, conforme a situação sociolinguística e de acordo com as especificidades da educação escolar indígena (BRASIL, 2013b).

Quanto à dinâmica do projeto, foram instituídas as equipes dos Núcleos, com suas várias atribuições: coordenação, supervisor, professor formador (conteudista, pesquisador indígena e formador), coordenador da ação, professor orientador. Todos nessas equipes estão em função da formação continuada dos professores alfabetizadores, aqueles que estão nas salas de aula nas aldeias.

Dessa forma, as atribuições dos sujeitos que fazem parte da Ação ‘Saberes Indígenas na Escola’ referem-se especificamente à metodologia de formação e a produção e aplicação dos materiais produzidos nas salas de aula de escolas indígenas.

Nesses mais de três anos de atuação da Ação ‘Saberes Indígenas na Escola’, a partir dos quatro núcleos, coordenados pelas quatro IES públicas e comunitária de Mato Grosso do Sul (UCDB, UEMS, UFGD e UFMS), o alcance do projeto foi sendo ampliado. O núcleo da UFMS, por exemplo, responsável pelo Território Etnoeducacional Povos do Pantanal, quando de seu início no final de 2013, cadastrou tão somente três aldeias: Cachoeirinha, Bananal e Dois Irmãos do Buriti.

Na atualidade, podemos dizer que a Ação ‘Saberes Indígenas na Escola’ atende à quase totalidade das escolas e dos professores indígenas do Estado. Somando-se as equipes de trabalho e os professores alfabetizadores, chegamos a quase mil e quinhentos professores cadastrados no SISIndígena (Plataforma do MEC – Sistema de Informações).

Quando da elaboração do primeiro projeto a ser enviado ao MEC, constatamos que não se constitui um consenso, entre professores indígenas e comunidades das aldeias, a necessidade da escolarização bilíngue. Dessa forma, as ações de formação continuada desenvolvidas no início da Ação, apresentaram um desafio adicional: fornecer subsídios que demonstrassem aos professores e suas comunidades acerca das implicações implícitas na valorização da língua materna indígena para seu processo de escolarização e para a manutenção dos aspectos culturais e territoriais, assim como da história das populações indígenas.

A interculturalidade como descolonização da educação⁶

Para o MEC a prioridade inicial dada às práticas de alfabetização (letramento e numeramento) de crianças que se encontram no primeiro ciclo de alfabetização visa contribuir para reduzir a distorção idade-série na educação básica e para elevar o índice de desenvolvimento desse nível de ensino no Brasil. Quando tratamos, no entanto, da realidade dos povos indígenas, deparamo-nos com uma diversidade imensa de realidades, que vai desde aldeias com uma escolaridade institucionalizada há anos e em todos os níveis da educação básica e em que a língua portuguesa é a primeira língua, até a realidade de aldeias com apenas as séries iniciais da educação fundamental e em que a língua indígena é a primeira língua, situação de aldeias em que algumas famílias (são cada vez menos) enviam seus filhos para a alfabetização na escola formal, apenas após os 8, 9 ou 10 anos de idade, segundo eles, por motivos culturais e de segurança”. Sendo assim, não cabem os objetivos do MEC de redução da “distorção idade-série na educação básica e para elevar o índice de desenvolvimento desse nível de ensino no Brasil”.

Quando transpomos estas exigências legais/técnicas e “traduzimos” o projeto para as demandas concretas dos povos indígenas, significa que a Ação deseja muito mais do que atender apenas ao primeiro ciclo de alfabetização. Uma ação como o “Saberes Indígenas na Escola” incide em um dos elementos mais importantes das culturas indígenas, a língua, e todo o universo de símbolos e significados a ela atrelados, especialmente os temas da identidade étnica e os territórios tradicionais.

Assumimos o fato de que as línguas indígenas possuem uma relação estreita com a posse dos territórios tradicionais. Por isso, não é mera coincidência a situação de que os três povos indígenas com as línguas mais ameaçadas de extinção no estado de Mato Grosso do Sul, por exemplo, são as que menos asseguraram historicamente seus territórios tradicionais: os Ofaié, os Guató e o povo Kiquinau.

Dessa forma, um dos elementos que desafiam a equipe de coordenação desse projeto é compreender como a formação continuada de alfabetizadores bilíngues e a produção de materiais

6 Parte desse item tem por base texto originalmente apresentado no 7º SBECE (Seminário Brasileiro de Estudos Culturais e Educação), Canoas/RS, 12 a 14/06/17: AGUILERA URQUIZA, A. H. & CALDERONI, V. A. M. O. *A interculturalidade como ferramenta para (des) colonizar*.

didáticos para as comunidades indígenas têm influenciado a concepção de língua, cultura e valorização dos saberes entre os professores que atuam na escola, a partir da sua prática em sala de aula, assim como a relação com os territórios tradicionais. Na verdade, ao longo desse período de atuação do projeto, temos constatado significativas mudanças nesses elementos, presentes no cotidiano dos professores e professoras indígenas: maior valorização e visibilidade para elementos da cultura, território, saberes tradicionais etc.

É a partir desse contexto que ampliamos a discussão para a relação entre o conceito e prática da interculturalidade e a Ação ‘Saberes Indígenas na Escola’.

Ao problematizar a escola na aldeia, Bergamaschi (2010, p. 134) afirma que “Gestada na modernidade ocidental, inspirada na ciência moderna - que ordena e fragmenta o conhecimento - é portadora de um projeto educativo para a formação do cidadão imbuído de uma identidade nacional”. Entretanto, apesar de ser filha da modernidade ocidental, acreditamos que a escola possa ser ressignificada e utilizada como ferramenta de descolonização desse modelo de conhecimento ainda marcado pelo eurocentrismo. É possível produzir uma compreensão acerca de como a formação intercultural mobilizam saberes tradicionais e interferem nas práticas pedagógicas desses professores.

Neste tópico apresentamos a noção de interculturalidade que embasa nossas escolhas, as quais não têm a pretensão de esgotar nossas reflexões. As perspectivas que moldam nossos olhares produzem conhecimentos e as escolhas metodológicas encontram-se permeadas de implicações teóricas, pois” [...] as palavras sempre têm marcas, produzem significações e reproduzem simbolismos” (CALDERONI, 2011). Trata-se de colocar sob suspeita as verdades e as polaridades das narrativas colonizadoras, de refletir sobre suas construções discursivas, distanciar dos discursos unívocos. Assim, começamos por defender a pluralidade e dinamicidade das culturas, assim como a necessidade da adaptação das políticas públicas emanadas com ênfase homogeneizador.

Como possibilidade de um deslocamento epistêmico, elencamos nesta discussão os conceitos de colonização, interculturalidade, entre outros, pois a *naturalização* dessas categorias tem sido precisamente objeto de grande contestação, a partir dos pesquisadores pós-coloniais, por entenderem que seria problematizando-as que compreenderíamos que a dominação territorial de nosso país, que para além de territorial

foi também epistemológica, “educacional e pedagógica” (SILVA, 2007, p. 128), permitindo-nos um descentramento da hegemonia do pensamento ocidental (europeu), como também nos possibilitaria sermos interculturais.

A Educação Intercultural que discutimos consiste “[...] na perspectiva epistemológica da complexidade que pode ser entendida como o desenvolvimento de contextos educativos que permitem a articulação entre diferentes contextos subjetivos, sociais e culturais” (FLEURI, 2001, p.146). Esta ferramenta pedagógica pode permitir a problematização dos discursos eurocêntricos dominantes construídos pelas formas epistêmicas ocidentais na estranheza dos ocidentais em relação às diferenças apresentadas pelos povos indígenas.

A interculturalidade passa a ser uma alternativa para tecermos as tramas de nossa cultura, de descentrar as narrativas eurocêntricas dominantes, como possibilidades de ultrapassarmos as raízes coloniais presentes pela colonialidade⁷ ainda vigente. Na compreensão de que um espaço intercultural é um espaço complexo, advogamos pela perspectiva intercultural. Lembramos aqui que o conceito de interculturalidade é uma das bases da atual educação indígena, a qual deve ser ainda específica, diferenciada, bilíngue e comunitária (LDB, 1996; Resolução 03 e Parecer 14/99)

Refinando um pouco mais o conceito, entendemos com Fleuri (2005) que numa perspectiva intercultural há a interação intencional entre culturas diferentes. A ênfase na relação intencional entre sujeitos de diferentes culturas constitui o traço característico da relação intercultural, este espaço pode permitir um distanciamento do pensamento colonial, da colonialidade.

Nesse sentido, os processos de colonização de países como o Brasil trazem consigo uma relação com os povos colonizadores, ou seja, uma longa trajetória e histórias de encontros marcados pela “[...] pasada y presente subalternizacion de pueblos, lenguajes y conocimientos” (WALSH, 2007, p. 51). A análise histórica e

7 Quijano (2007) apresenta-nos uma distinção bastante interessante de colonialismo e colonialidade. Para o autor são dois conceitos relacionados, porém distintos. O colonialismo se refere a um padrão de dominação e exploração no qual o controle da autoridade política, dos recursos de produção e do trabalho de uma população. Já a colonialidade surge como algo que transcende as particularidades do colonialismo histórico e que não desaparece com a independência ou descolonização. Com a colonialidade há continuidade das formas coloniais de dominação.

decolonial nos ajuda a compreender o peso dessas marcas de colonialidade ainda presentes em nosso imaginário e, sobretudo, em nossas relações do cotidiano, perpassadas pela assimetria.

Face à persistência da colonização epistêmica, conforme a obra de Serge Gruzinski (2003), desde a “colonização do imaginário das sociedades indígenas”, e do racismo institucional, e conseqüentemente das relações coloniais, chamamos a atenção para a necessidade de pedagogicamente construirmos diálogos interculturais, entendendo que estes nos possibilitam uma revisão, ou mesmo, reinvenção do projeto societal de produção de saber histórico, em que pudéssemos analisar as fontes orais, e outros artefatos da experiência humana para além dos institucionalizados.

A interculturalidade, no campo epistêmico como proposição paradigmática, põe em discussão e em dúvida, as múltiplas certezas e postulados, de uma totalidade teórica dominante, que impregna o processo de construção de conhecimentos em nossa sociedade. Quando propomos, por exemplo, que se “inclua os saberes indígenas na escola”, questionamos a forma como se vai propor esta “inclusão”, pois geralmente essa prática discursiva, apenas reafirma a assimetria e o poder hegemônico dos conhecimentos ditos “científicos”, ou acadêmicos. Nesse contexto, não se trataria da “inclusão” de um saber de menor valia, ou subalterno, mas apenas “um outro saber”, com outra lógica epistêmica, o qual o diferencia por um lado, e por outro lado o coloca em pé de igualdade com outras formas de saberes e conhecimentos.

Entendemos, dessa forma, tratar-se de um posicionamento metodológico e epistêmico, de inclusão do “outro”, do discurso, do que está fora dos cânones e lógicas eurocêntricas. Nesse sentido, podemos acrescentar as reflexões de Boaventura de Sousa Santos, em especial quando trata das Epistemologias do Sul (SOUSA SANTOS, 2009), ou seja, a constatação de que ao longo da modernidade, a produção do conhecimento científico foi configurada por um único modelo epistemológico (eurocêntrico), como se o mundo fosse monocultural, o que acabou gerando o que ele chama de “epistemicídio”, qual seja, a destruição de boa parte dos saberes locais, a prática da inferiorização do “outro” nativo, desperdiçando-se, dessa forma, em nome do projeto colonial, a riqueza de perspectivas presentes na diversidade cultural, assim como nas diferentes visões de mundo desses povos ameríndios.

Mato (2009a) argumenta que “Esta forma de ver a produção e validade do conhecimento, dividida em dois mundos em que um

deles é possuidor de verdades absolutas, é tão antiga como a crença na superioridade da civilização ocidental [...]” (MATO, 2009a, p. 78). Pensamos, assim, na articulação da cultura com a educação, numa pretensão de que a partir da problematização dos processos coloniais, e partindo dos princípios aqui abordados, abrimos a possibilidade de inventarmos outros modos de pensar nossas relações culturais que subjazem a todas estas questões que nos impedem de sermos interculturais.

Assim, a *descolonização do imaginário*, ou a decolonialidade que aqui propomos é entendida “[...] como uma ferramenta que ajude a visibilizar estes dispositivos de poder e como estratégia que tenta construir relações – de saber, ser, poder e da própria vida – radicalmente distintas” (WALSH, 2009, p. 23). Em outras palavras, torna-se necessário superar os paradigmas colocados pela colonialidade, tendente ao “pensamento único”, monocultural, para apostarmos em práticas de decolonialidade, a partir do exercício do diálogo intercultural. Historicamente,

As linhas cartográficas “abissais” que demarcavam o Velho e o Novo Mundo na era colonial subsistem estruturalmente no pensamento moderno ocidental e permanecem constitutivas das relações políticas e culturais excludentes mantidas no sistema mundial contemporâneo. A injustiça social global estaria, portanto, estritamente associada à injustiça cognitiva global, de modo que a luta por justiça social global requer a construção de um pensamento “pós-abissal” (SOUSA SANTOS, 2007, p. 71).

Assim, conforme esse autor, superar a injustiça social global é, ao mesmo tempo, superar a injustiça cognitiva, superando os processos históricos de colonialidade. A prática da interculturalidade, como princípio epistêmico que recoloca o saber do “outro” na pauta de possibilidades, apresenta-se como caminho privilegiado para a construção de saberes pós-coloniais e, como consequência, para a descolonização da educação.

A educação intercultural e a Ação ‘Saberes Indígenas na Escola’

Quando falamos em interculturalidade ligada à formação docente indígena e ou à educação escolar indígena, nós a conectamos

à questão dos conhecimentos, o que remete à possibilidade de um trabalho intercultural com professores índios e não índios. Seguramente que a proposta de interculturalidade não deveria ser aplicada apenas às escolas indígenas, mas a toda forma de educação formal.

Assim, pensar e atuar de forma intercultural na educação formal significam assumir certos riscos, pois necessariamente deverá haver práticas de transgressão. Como afirma Walsh (2007, p. 52):

Construir criticamente a interculturalidade requer transgredir e desmontar a matriz colonial presente no capitalismo e criar outras condições de poder, saber, ser, estar e viver, que apontem para a possibilidade de conviver numa nova ordem e lógica que partam da complementaridade e das parcialidades sociais.

Voltamos, dessa forma, e a partir do afirmado pela autora, ao questionamento anterior: como seguir entendendo a prática da interculturalidade, sugerindo apenas a “inclusão” de conhecimentos tradicionais no contexto da educação formal ou da universidade? Se a relação continua assimétrica entre essas formas legítimas de conhecimento, essa pretensa “inclusão” será mais uma prática de subalternidade, com remendos de diálogo intercultural.

Nesse sentido, podemos dizer que, mesmo com todo processo de desconstrução e construção da escola indígena, baseada em recente ordenamento jurídico, observa-se que não se rompeu de todo, com a colonialidade do saber, não possibilitou a desconstrução epistêmica das imposições da lógica hegemônica eurocêntrica. Na prática, o que constatamos, seja na educação básica, mas especialmente na superior, são tímidas iniciativas de inserção de fragmentos de elementos dos conhecimentos tradicionais indígenas, porém, sem questionar a autonomia e legitimidade destes conhecimentos. A percepção é de que se torna necessário pedir licença para “incluir” alguns conteúdos, reforçando, como dissemos, a relação de subalternidade epistêmica. Nesse sentido perguntamos: como efetivar a prática de uma educação intercultural? Ou ainda: uma proposta de interculturalidade poderá descolonizar a educação?

Defendemos que a formação intercultural dos professores indígenas, como no caso da Ação ‘Saberes Indígenas na Escola’, deve ser entendida como uma busca pela consolidação de direitos e

valores de cidadania em consonância com o ordenamento jurídico vigente, fruto de movimentos e protagonismos reivindicatórios das comunidades indígenas. Nesse contexto se inserem, com autonomia, as cosmologias e epistemes dos povos indígenas, como outra forma de conhecimento, exigindo uma relação simétrica com o conhecimento hegemônico eurocêntrico.

No entanto, nos encontros de formação, elaboramos alguns questionamentos aos professores indígenas, como por exemplo: *porque vocês buscaram os saberes ocidentais na universidade?*

De acordo com a professor RM (2015)⁸: “muitos conhecimentos vêm de fora da aldeia, precisamos conhecer eles, muitos são importantes, veja nossa história, quanto perdemos por não conseguirmos dialogar, entender a lógica dos não índios”. E acrescenta: “hoje trabalhamos na escola com os dois saberes, antigamente era só o de fora, hoje queremos os dois. A fala do professor LCR é mais específica acerca desse tema:

Ter os dois saberes é muito importante para nós indígenas lutarmos pela escola indígena. Tem questões que ficam ruim também, hoje eu não tenho muito tempo para plantar, o próprio sistema da educação tirou de mim, só que como coisa boa contribuiu de outra forma, de enxergar outro lado. A questão das políticas, da questão da educação escolar indígena, da luta do povo indígena. Com a questão Guarani e Kaiowá, com a questão da legislação, o espaço dentro da aldeia, ajudou a entrar nessa luta, em compensação tirou o outro ritmo que eu tinha de plantar minha roça. Mas sem os dois saberes como vamos dialogar com os não índios (LCR, 2015).

Cabe aqui a reflexão acerca da “difícil tarefa” de se construir uma escola indígena, a partir do modelo ocidental. Isso aparece de forma contundente na fala do professor LCR (2015), quando afirma que a escola no “espaço dentro da aldeia, ajudou a entrar nessa luta, em compensação tirou o outro ritmo que eu tinha de plantar minha roça. Mas sem os dois saberes como vamos dialogar com os não índios”. Trata-se de um desafio ainda não resolvido, no âmbito da

8 Entrevistas realizadas pela professora Valéria Calderoni, no contexto de elaboração da sua tese de doutorado (CALDERONI, 2016).

formação de professores indígenas, a partir da proposta de uma educação intercultural.

No decorrer dessas análises, instigou-nos a percepção do professor LCR (2015), trata-se de uma consciência política que nos faz lembrar de Said (2011, p. 37) quando este afirma que “[...] os cruzamentos entre cultura e imperialismo são irresistíveis” e acrescentaríamos, irreversíveis. Ir em busca da construção de relações interculturais também não deve ser entendida como uma forma consensual e harmoniosa, pois não é.

Esta atitude epistemológica não é uma atitude de consenso, pois está em constante tensão, visto que há existência de relações de poder que fazem com que os professores busquem se apropriar dos saberes ocidentais, como afirmamos, de forma subalterna. Há espaços de resistência, mas há também uma forte imposição cultural que faz com que os professores índios precisem recorrer a estes saberes ocidentais.

Como podemos observar na fala do professor LCR a uma busca por “[...] enxergar outro lado”, ou seja, por ter que conviver com os não índios precisam compreender a lógica ocidental.

A dimensão da interculturalidade está hoje colocada como um dos aspectos desejáveis para os professores indígenas. Essa preocupação em se afirmar como interculturais aparece da politização, da conscientização de uma condição nata, não há como negar os atravessamentos híbridos que vivemos. Ou seja, as comunidades indígenas já estão se relacionando com a sociedade não-indígena, e vice-versa desde o momento do contato. Assim, os atravessamentos culturais acontecem, mesmo quando não os legitimamos.

A convivência com os professores indígenas permite-nos afirmar que estão abertos ao diálogo intercultural, porém, necessitam de um maior aprofundamento epistêmico em relação ao entendimento do que vem a ser a interculturalidade. Ou seja, um desafio à Ação ‘Saberes Indígenas na Escola’.

A colonização epistemológica centrada no projeto etnocêntrico e eurocêntrico foi eficiente, pois a repressão colonial e o colonialismo tiveram consequências avassaladoras os povos indígenas. E a “ausência” de formação intercultural acaba comprometendo ainda mais a prática com vistas a uma *práxis* descolonizadora. Não permitindo ver as marcas da colonização e o entendimento de que se trata de saberes eurocêntricos, colocados como universais que precisam ser revisionados (BHABHA, 2003).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Entendemos que há necessidade de buscarmos epistemologias interculturais, pois a educação indígena pode possibilitar a educação intercultural a qual constrói um modelo epistêmico diferente das escolas formais existentes, com modelos europeus, eurocêntricas, fundadas em tempos coloniais com padrões de construção de conhecimento também europeu.

A exigência da interculturalidade faz com os professores indígenas busquem os saberes ocidentais, mas ambivalentemente, reafirmam cada vez mais os saberes indígenas. Parece-nos que buscar fortalecer a condição da interculturalidade é uma das estratégias políticas pedagógicas que os professores desenvolveram para resistir às imposições hegemônicas culturais.

Objetivando compreender a complexidade que envolve a construção dos saberes na educação indígena, na perspectiva de se estabelecer uma proposta de formação continuada para os professores indígenas de Mato Grosso do Sul, como também, na construção de uma pedagogia no sentido de pedagogizar a diferença na escola indígena, constatamos que a Ação ‘Saberes Indígenas na Escola’ é um projeto, que pela primeira vez, parte da realidade cultural e sociolinguística desses povos, assim como atua em todos os níveis, envolvendo os professores indígenas, como protagonistas na construção e sistematização dos conhecimentos, assim como na elaboração dos materiais didáticos.

A Ação ‘Saberes Indígenas na Escola’ tem demonstrado dessa forma, constituir-se em espaço privilegiado para, a partir da interculturalidade, desconstruir as formalidades da educação eurocêntrica e, ao mesmo tempo, fortalecer o efetivo diálogo entre culturas, com o protagonismo dos povos indígenas e seus projetos de autonomia. Torna-se possível, dessa forma, utilizar a prática da interculturalidade, como ferramenta para descolonizar a educação formal e ensaiar novos projetos de autonomia dos povos indígenas, através da concretização desse projeto.

Ressaltamos que a formação intercultural e continuada dos professores indígenas, empreendida pela Ação ‘Saberes Indígenas na Escola’, é percebida aqui, como uma das estratégias utilizadas para a formação do direito dos povos indígenas à educação e à autonomia, entendendo-as como possibilidade de diálogo com a modernidade, vista assim, como uma possibilidade de descolonização epistêmica em busca de uma forma de ser, viver e saber outra.

Apontamos a interculturalidade como fio condutor na construção de um currículo onde outras lógicas epistêmicas de conhecer e de viver a vida possam ser reconhecidas, em que o diálogo entre as culturas possa ser entendido como um espaço-tempo de tradução e negociação entre grupos e sujeitos de culturas diferentes, na perspectiva de construir um saber descolonizado que leve em conta a heterogeneidade das identidades que compõem um estado como o nosso.

A interculturalidade deve ser vista como política de fortalecimento dos saberes tradicionais, mas também como estratégia de convivência com a diferença entre os povos, pautada pelos princípios de respeito às diferenças. No contexto da educação em países colonizados como o nosso, entendida como um aparelho reprodutor da civilização europeia e ocidental, poderá vir a constituir-se em relações menos assimétricas se houver a incorporação da educação intercultural no sentido de transformá-la em elemento funcional na formação dos professores indígenas como possibilidade de um diálogo real de saberes legítimos e em relação simétrica.

Pode-se concluir, portanto, que há a necessidade de uma ruptura epistemológica que leva a hierarquização dos saberes, hierarquização esta construída no projeto societal de nossa colonização e ainda vigente pela colonialidade do ser, poder saber e viver (QUIJANO, 2012). Assim, defendemos a importância de uma formação intercultural para os povos indígenas em Mato Grosso do Sul, uma formação no âmbito da Ação ‘Saberes Indígenas na Escola’, em uma perspectiva da interculturalidade crítica, no sentido de construirmos as pedagogias e currículos interculturais (NASCIMENTO & AGUILERA URQUIZA, 2010), pois esta provoca deslocamentos epistêmicos e atende às demandas de um espaço também inter constituído de complexidades e as ambivalências.

Esta formação intercultural permite aos professores índios perspectivas de análise de sua realidade, deslocando-os dos processos epistêmicos coloniais, possibilitando construir uma mudança política e pedagógica no seu fazer docente. Esta formação carece de ser vista como um território cultural, no qual a cultura escolar seja, constantemente, contestada e ressignificada, pois ela participa ativamente da formação e consolidação da cultura de seu entorno social.

Provisoriamente, fechamos esta reflexão com a afirmação de Costa (2003, p.212), “Quando aprendi todas as respostas, mudaram as perguntas”. A autora nos provoca a pensar sobre a suposta

superioridade de nossas certezas e de como estamos imbricados pelas construções discursivas e culturais. Então, algumas questões nos inquietam: como encontrar um equilíbrio entre os conteúdos que contribuem para o diálogo com a sociedade envolvente, e, ao mesmo tempo, ao fortalecimento dos saberes tradicionais indígenas na escola?

Sem pretender esgotar os desafios e as possibilidades aqui discutidas, propomos a formação intercultural em todos os espaços tempos, como possibilidade de se respeitar as diferenças e alteridade dos povos indígenas inegavelmente presentes nas sociedades contemporâneas.

REFERÊNCIAS

ABRAMOWICZ, Anete. *Trabalhando a diferença na educação infantil*. São Paulo: Moderna, 2006.

BHABHA, H. *O local da cultura*. Belo Horizonte: UFMG, 2003.

BERGAMASCHI, Maria Aparecida. *Tradição e memória nas práticas escolares kaingang e guarani*. Currículo sem Fronteiras, v.10, n.1, pp.133-146, Jan/Jun 2010.

BRASIL. Portaria nº 1.061, de 30 de outubro de 2013. Institui a Ação ‘Saberes Indígenas na Escola’. *Diário Oficial da União*, Brasília, 2013a.

BRASIL. Portaria nº 98, de 6 de dezembro de 2013. Regulamenta a Ação ‘Saberes Indígenas na Escola’ e define suas diretrizes complementares. *Diário Oficial da União*, Brasília, 2013b.

CALDERONI, Valéria A. M. O. *Nas tramas da igualdade e diferença frente à alteridade dos povos indígenas*. Dissertação de Mestrado – UCDB – Universidade Católica Dom Bosco, Campo Grande, 2011.

_____. *Professores indígenas e educação superior: traduções e negociações na escola indígena Nãdejara da aldeia Te’yikue, Caarapó/MS*. Tese de Doutorado. UCDB, Campo Grande, 2016.

COSTA, Marisa. V. Repercussões da Cultura Contemporânea no Currículo e na Docência - Armando uma Perspectiva para Ver e Pensar. *Formação de educadores: desafios e perspectivas*. Org. BARBOSA, Raquel Lazzari, L. São Paulo, 2003.

FLEURI, Reinaldo. M. *Desafios à educação Intercultural no Brasil*. In: Reinaldo Matias Fleuri. (Org.). *Intercultura: Estudos emergentes*. 1ª ed. Ijuí: Unijuí, 2001, v. 1, p. 128-150.

_____. *Intercultura e Educação* (1ª ed. brasileira). Revista Brasileira de Educação, Rio de Janeiro, n. 23, p. 16-35, 2003.

_____. Reinaldo Matias; SOUZA, Maria Izabel Porto de Souza. *Entre limites e limiares de culturas: educação na perspectiva intercultural*. XI ENDIPE: *Encontro Nacional de Didática e Prática de Ensino – Igualdade e Diversidade na Educação*. 26 a 29 de maio, 2005 – Goiânia/GO. Publicado em CD Room.

GRUZINSKI, Serge. *A Colonização do imaginário*. Sociedades indígenas e ocidentalização no México espanhol séculos XVI-XVIII. Companhia das Letras, SP, 2003.

MATO, Daniel. Diferenças Culturais, Interculturalidade e Inclusão na Produção de Conhecimentos e Práticas Socioeducativas. CANDAU, Vera Maria (org.). *Educação Intercultural na América Latina: entre concepções, tensões e propostas*. Rio de Janeiro: 7 Letras, 2009a.

_____; Diversidad cultural e interculturalidad en educación superior. Problemas, retos, oportunidades y experiencias en América Latina. In: MATO, Daniel (Coord.). *Diversidad Cultural e Interculturalidad en Educación Superior Experiencias en América Latina*. México: Colección Cuadernos Interculturales/Calle, 2009b.

NASCIMENTO, A. C.; AGUILERA URQUIZA, A. H. *Currículo, Diferenças e Identidades: tendências da escola indígena Guarani e Kaiowá*. *Revista Currículo sem Fronteiras*, v.10, n.1, pp.113-132, Jan/Jun 2010.

QUIJANO, Aníbal. Colonialidad del poder y clasificación social. In: CASTRO-GÓMEZ, S.; GROSGOUEL, R. (Orgs.). *El giro decolonial*. Reflexiones para una diversidad epistémica más allá del capitalismo global. Bogotá: Universidad Javeriana-Instituto Pensar, Universidad Central-IESCO, Siglo del Hombre Editores, 2007. p. 93-126.

_____; Colonialidade, Poder, Globalização e Democracia. *Revista Novos Rumos*. V. 17, nº 37, 2012, pp.04-28.

SAID, Edward W. *Territórios sobrepostos, histórias entrelaçadas*. In: Edward W. Said. *Cultura e imperialismo*. São Paulo: Companhia das Letras, 2011. p. 34-116.

SILVA, Tomaz Tadeu da. (org.) *Documentos de identidade: uma introdução às teorias do currículo*. 2ª ed., 11ª reimp. - Belo Horizonte: Autêntica, 2007.

SOUZA SANTOS, Boaventura; MENESES, Maria Paula. (Org.) *Epistemologias do Sul*. Coimbra: Almedina, 2009. 532 pp.

_____. *Para além do pensamento abissal*. Das linhas globais a uma ecologia de saberes. In. *Revista Novos Estudos*, 79, CEBRAP: novembro de 2007; p. 71-94.

WALSH, Catherine. Interculturalidad y colonialidad del poder. Um pensamento y posicionamiento “outro” desde la diferencia colonial. In: CASTRO-GOMEZ, Santiago;

GROSFOGUEL, Ramón (Org.). *El giro decolonial: Reflexiones para una diversidad epistêmica más Allá del capitalismo global*. Bogotá: Siglo del Hombre/lesco-Pensar, 2007.

_____. Interculturalidade Crítica e Pedagogia Decolonial: in-surgir, re-existir e re-viver. In: CANDAU, V. M. (Org.) *Educação Intercultural na América Latina: entre concepções, tensões e propostas*. Rio de Janeiro: 7 Letras, 2009.