

Dossiê: “Inter/multiculturalidade e formação de professores”

Fronteiras étnico-culturais e fronteiras da exclusão e o diálogo com as culturas ancestrais: uma construção difícil, mas possível

Adir Casaro Nascimento*

* Doutora em Educação. Professora do PPGE/UCDB.
E-mail: adir@ucdb.br

“O acesso das populações indígenas à educação superior era [é] apenas o início de um longo e complexo desafio. É preciso que a instituição acadêmica reconheça que está diante de outras formas de conhecimento, igualmente relevantes, que devem merecer respeito e valorização se, se pretende estabelecer um diálogo entre saberes e culturas.”

“A questão dos saberes tradicionais na formação do profissional é: [...] As demandas indígenas são coletivas e a universidade precisa se preparar para dialogar com os saberes e não apenas sobre exclusão/inclusão.”

(ANTONIO BRAND)¹

“[Brand] Transformou a universidade em espaço de visibilidade para os povos indígenas com a realização de eventos nacionais e internacionais sobre temas como diversidade cultural, sustentabilidade, educação, conhecimentos tradicionais e presença indígena na academia. Dessa forma, os índios passaram a participar de discussões num ‘novo espaço’, nunca antes por eles ocupado”.

(PEREIRA, 2012, p. 239)

¹ Registro feito por André Lázaro, durante a primeira reunião do Grupo Estratégico de Análise da Educação Superior (GEA-ES), maio de 2012. MEC/Brasília (LÁZARO, 2013).

Começar a apresentação deste dossiê com as falas de Antonio Brand², e sobre ele, tem sentido por ter sido o grande mentor e articulador da realização dos SEMINÁRIOS INTERNACIONAIS: FRONTEIRAS ÉTNICO-CULTURAIS E FRONTEIRAS DA EXCLUSÃO, que teve a sua primeira edição em 2002. Talvez, a sua intenção primeira tenha sido abrir um espaço para uma discussão acadêmica sobre o processo de construção das identidades/diferenças e dos “horizontes históricos” (CUSICANQUI, 2013) das populações indígenas, mas que, com a criação da linha de pesquisa “Diversidade Cultural e Educação Indígena”, no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Católica Dom Bosco (UCDB), o evento amplia esta discussão para as identidades afro-descendentes, de gênero, dos movimentos sociais populares, entre outras. O FRONTEIRAS faz parte de um conjunto de ações³ que Brand e mais um grupo de pesquisadores

² Antonio Jacó Brand, doutor em História, professor e pesquisador do PPGE/UCDB e coordenador do NEPPI/UCDB. Faleceu no dia 3 de julho de 2012, em Porto Alegre, RS.

³ Fazem parte deste conjunto de ações o Núcleo de Estudos e Pesquisas dos Povos Indígenas (NEPPI); a Revista TELLUS, especializada na temática indígena; bolsas para acadêmicos indígenas nos cursos de graduação (eventos que antecedem a realização do FRONTEIRAS); a criação da Linha de pesquisa “Diversidade Cultural e Educação Indígena no PPGE”; o Programa REDE DE SABERES – permanência de indígenas no ensino superior; Observatório da Educação Escolar Indígena/CAPES/MEC/INEP (ações implementadas a partir de 2003).

e estudiosos da questão indígena implementaram, em especial, na UCDB com o objetivo de oportunizar o acesso e a permanência dos povos indígenas e de sua autonomia no contexto acadêmico.

A presença dos povos indígenas⁴, notadamente no Programa de Pós-Graduação em Educação, e de nossa intenção de “aprender a ouvir as vozes dos que vivem nas fronteiras étnico-culturais e da exclusão: um exercício cotidiano e decolonial” (BACKES; NASCIMENTO, 2011, p. 25), tem nos instigado

[...] recorrentemente a pensar sobre outros tempos e espaços, sobre o que significa viver, sobre como é possível construir outras narrativas identitárias. Instigam-nos também a pensar em como resistir, subverter, ressignificar práticas de colonização e de subordinação (BACKES; NASCIMENTO, 2011, p.26).

Questões estas que fazem parte do nosso dia a dia e que norteiam/desnor-teiam as nossas leituras de mundo, as nossas ressignificações e reorientação de nossa episteme, agora atravessadas por outras epistemes, trazidas por aqueles

⁴ No PPGE/UCDB, em especial na Linha de Pesquisa Diversidade Cultural e Educação Indígena, além dos alunos indígenas temos, também, alunos afro-descendentes, de movimentos populares e, ainda, os que pesquisam a presença da interculturalidade na educação escolar. Neste texto a nossa atenção está centrada na presença dos alunos indígenas e na provocação que esta presença nos faz de pensar na possibilidade de construção de outras narrativas, de revisar nossas práticas e linguagens.

que foram silenciados, subalternizados e, sobretudo, indicam o lugar que ocupamos nessa relação tão tensa e, ao mesmo tempo, tão enriquecedora. Uma relação sempre aberta ao imprevisível, em uma interminável construção, desconstrução e reconstrução de fronteiras. Relação, em condições diferentes, entre sujeitos (nós não índios e eles, índios) profundamente marcados pelo legado eurocêntrico colonizador e, ainda, que vivemos na colonialidade e que, de certo modo, a decolonialidade é um processo a ser vivido por ambos os lados.

Dentro desse contexto amplo de espaços e vivências, ensaiando a construção de uma interculturalidade crítica (WALSH, 2013), e sempre resvalando, escorregando no que também a autora chama de interculturalidade funcional e interculturalidade relacional, destaco aqui, de maneira mais pontual, as experiências vividas com a presença dos acadêmicos indígenas no PPGE/UCDB, neste possível “diálogo com as culturas ancestrais” que, a todo o momento, agonizam os nossos discursos acadêmicos ainda muito sustentados pela modernidade, ao mesmo tempo em que infiltram os seus saberes, mesmo que hibridizados, no espaço considerado “sagrado” da academia.

A necessidade de articular a ciência ocidental com os conhecimentos ancestrais dos povos indígenas e grupos étnicos (GRÜMBERG, 2005; WALSH, 2009) envolve a prática de “tradução e negociação” (BHABHA, 1998), de diálogo identitário (HALL, 1997) e inter-

cultural (CANDAU, 2009; SILVA, 2000), entre outros estudiosos que envolvem colonialismo, colonialidade e lutas por descolonização. Tendo este contexto como cenário, a questão de fundo é fazer emergir um debate com novas configurações em torno da produção de conhecimento, outras formas constituídas de saber e suas relações com os campos disciplinares instituídos pela e na modernidade.

A presença indígena nas IES tem provocado uma tensão no espaço acadêmico, no sentido de considerar o conhecimento a partir da diferença, de outras lógicas epistemológicas que não a produzida pela cultura ocidental e imposta como condição única de compreensão e concepção de mundo. Gera instabilidades de cunho epistemológico e metodológico que dão consistência aos desafios de pensar relações tais como: culturas locais, culturas híbridas e globalização; o território acadêmico com as diversas formas de produção de conhecimento; a academia e a produção de conhecimento sobre as diferenças; a universidade como espaço público requisitado pelos índios como garantia de sustentabilidade étnica e de reelaboração de conhecimento a partir de lógicas de compreensão de mundo, como âncoras para a produção de alternativas de sustentabilidade econômica (NASCIMENTO, 2006).

A linha de pesquisa Diversidade Cultural e Educação Indígena, desde sua criação em 2004, já recebeu 15 acadêmicos indígenas, 10 que já concluíram e cinco em andamento no curso (quatro

mestrandos e um doutorando). Esses alunos indígenas trazem, de certa maneira, outros saberes, saberes hibridizados, construídos nos processos de negociação e/ou articulação, atravessados por outros marcos epistemológicos e produzidos na esteira de um contínuo jogo de forças e, nesse sentido, o grande desafio para nós, sempre foi: como criar um ambiente de rigorosidade acadêmica, capaz de subverter a “norma” estabelecida de “cientificidade”, de hierarquização e assimetria entre os chamados conhecimentos universais (legitimados como o certo e o bom para todos atingirem a civilidade moderna) e os saberes outros (senso comum, populares, tradicionais, folclóricos, exóticos, obscuros, inferiores e, em alguns casos satanizados...)? Ou seja, como não respeitar os conhecimentos trazidos, apenas como ponto de partida, para depois abandoná-los, ou seja, “acolhê-los”, capturá-los uma vez mais e afetá-los com um “outro” discurso colonizador? Como abrir espaço para os saberes/culturas ancestrais e produzir legitimidade para estas culturas, legitimando-as para o diálogo em condições iguais, apesar das suas diferenças. Onde estava/está a diferença: no conteúdo, método, na forma, no uso...?

Construindo/desconstruindo sempre fomos intensificando os nossos diálogos com os indígenas mediados por autores como Bhabha, Brand, Stuart Hall, Canclini, Gauthier, Fleuri, Walsh, Candau, Mignolo, Escobar, Fanon, Freire, Meliá, Quijano, Boaventura Souza Santos entre outros, bem como as reflexões de

latino-americanos de ancestralidade indígena.

Neste campo de reflexões, as discussões giram em torno de: multi/interculturalismo; homogeneização/monocultura; naturalização e desnaturalização das relações sociais; espaços entre fronteiras culturais: entre lugares, terceiro espaço, não polaridades, binarismos; diálogo entre saberes: a presença de epistemes outras na construção do conhecimento; colonização, pós-colonização, colonialidade, decolonialidade, descolonização; relações epistemológicas entre o norte e o sul; a modernidade e a organização colonial do mundo; negociação, articulação, hibridação, tradução, tradição; alteridade, outridade; subalternização, ocultação, silenciamento; epistemologias e espiritualidade; as ciências sociais e os estudos do *outro*: os metarrelatos, a normatividade em contraposição ao primitivo, arcaico, pré-moderno.

É interessante registrar os impactos conceituais e identitários que os estudos provocam. Depoimentos como⁵: - “a gente se acha com os autores porque têm histórias semelhantes a nossa e isso ajuda a compreender melhor os conflitos de identidade que temos. A gente se vê no entre-lugares, no terceiro espaço, não vivemos nas polaridades das culturas”; - “é possível reconhecer os conhecimen-

⁵ Depoimentos registrados durante as aulas ou reuniões do grupo de pesquisa e que, embora sejam enunciados por um deles, há sempre uma concordância e reforço dos demais indígenas presentes no grupo.

tos tradicionais com ‘carga’ de conhecimento teórico também, de poder ser visível e se manter em um espaço não indígena”;

- “percebo a necessidade de desconstrução daquilo que foi colocado como verdade”. Esta percepção é sempre acompanhada da constatação de que esse é um “processo dolorido”, pois “é preciso desacreditar naquilo que foi dito e imposto”, ou seja, infiltrado como verdade absoluta e que fixou a ideia de inferioridade e incapaz. A desconstrução traz a insegurança, mas a perspectiva de construir o jeito de ser alimenta positivamente o processo;

- “a cultura é dinâmica, se movimenta e ressignifica. A cultura tem que ser cultivada e nutrida para sobreviver. Tem que ser buscada no e pelo próprio grupo. Buscar as respostas revigoradas e ampliadas dentro daquilo que é possível negociar”.

- “desenvolve a sensibilidade de enxergar o outro, promove o reconhecimento de diversos saberes, outros saberes”;

- “as experiências vividas no processo de colonização e, por isso, não é só uma questão teórica”;

- “os indígenas mais jovens não têm maturidade construída no esforço para dialogar com os conhecimentos tradicionais, com a cultura ancestral, porque isto não se constrói fora do contexto, ou seja, o trânsito entre o passado e o futuro, o físico e o espiritual, sentir que os ancestrais estão aqui. Ouvir e entender os ventos, a chuva, o sol, a lua. O ocidente tira essa sensibilidade de sentir

perceber: transitar neste espaço é uma realidade”;

- “desafios da construção do diálogo intercultural/ancestral porque não conhecemos o caminho, a lógica com a qual um conhecimento foi produzido pelos ancestrais. Conhecimentos no campo da agricultura, da medicina, da astronomia, da matemática entre outros”. Citam como exemplos a domesticação de alguns alimentos, o conhecimento medicinal das ervas.

- “a Linha III é um espaço acadêmico que permite o registro dos sentimentos (nas discussões, nas dissertações, nas teses, nos artigos)”.

Nesse contexto, somos sempre surpreendidos por perguntas e/ou contestações às teorias, até então, nunca presentes em nossos estudos. Os textos, as teorias em determinados momentos provocam certa irritação epistemológica nos alunos indígenas que nos permitem evidenciar pelo menos duas situações: 1- apesar de todo projeto de colonização/subalternização/ocultação da pluralidade de saberes no processo histórico de produção da modernidade, os saberes, quando permitidos, se fazem presentes e 2- como já apontaram colegas do Programa (PAVAN; LOPES; BACKES, 2014, p. 169) relatando suas experiências de construção de um diálogo intercultural com indígenas, “É preciso sempre colocar em xeque as teorias e ressignificá-las [...] aprendemos que as teorias não devem ser vistas como inquestionáveis”.

No bojo dessas questões teóricas colocadas, o Programa tem agora o índio

como pesquisador, não mais como o outro a ser conhecido, mas alguém que tem que descentrar, estranhar a sua própria história, vivências e fazer a “antropologia de si mesmo”, a etnografia dele e de seu povo. Ele não é mais o informante nem o “objeto” a ser observado e descrito. É notável o fato de que todas as dissertações e projetos de teses defendidas ou em andamento no PPGE estão articuladas com seu povo, com a sua comunidade. “Assim a gente vai ter mais força para lutar pelo nosso povo”. Dialogando com a teoria da academia dizem “lutar contra a subalternização que já aconteceu e que ainda acontece e poder fazer a decolonização do saber, do poder e do ser”, parafraseando Walsh (2010).

Isso tem sido o grande desafio para construir este diálogo: subverter o olhar, a escuta, a narrativa, a compreensão. Como permitir isso sem encarcerar em nossos métodos, em nossa linguagem, em nossos textos? Como orientar sem engessá-los em nossas prescrições, em nossas receitas? Como acreditar que eles, os índios, vão fazer ciência, mas com outro olhar, com outra linguagem, com outra lógica? Como fazer tudo isso sem perder a rigorosidade que a produção de conhecimento exige? E mais, como colocar em crise, conhecimentos já produzidos pelo outro autorizado e legitimado pela academia? Como dar validade aos conhecimentos que vêm da inspiração, da intuição, da ancestralidade e que ficam arraigados na memória, no imaginário, por mais que ele tenha sido violentado, que ainda seja escondi-

do e envergonhado? Como aprender e produzir com eles, os indígenas

[...] outras maneiras de ler, indagar e investigar, de olhar, saber, sentir, escutar e estar que desafiam a razão única da modernidade ocidental, tensionam nossos próprios marcos disciplinados de estudos e interpretação, e façam questionar desde e com racionalidades, conhecimentos, práticas e sistemas civilizatórios e de viver radicalmente distintos. (WALSH, 2010, p. 222).

Como temos um espaço, de certa forma, privilegiado, a linha de pesquisa III, como dizem os alunos: “dos índios, dos afro e dos amigos dos índios e dos afro”, e os objetos de pesquisa são todos relacionados aos problemas concretos de suas comunidades, temos feito um grande exercício de não nos colocarmos no lugar deles e impor a pertinência dos autores e a nossa própria pertinência de pensamento e dizer para eles quem são eles. Temos feito uma vigilância epistemológica no sentido de escutar as suas diferenças e articular a teoria com as suas diferenças. Reteorizar a teoria ou até mesmo colocar em crise aquela teoria que, em nossa leitura, daria conta da reconstrução “radical do ser, do poder e do saber” (OLIVEIRA; CANDAU, 2010, p. 24). Reconhecemos haver um dado de ancestralidade nas leituras que eles fazem que nós “filhos do ocidente” não conseguimos perceber, pois somos capturados pelas armadilhas dos “conhecimentos universais” universalizados pelo poder de homogeneizar

e esconder a pluralidade que todo texto tem, que afeta o leitor a depender de sua identidade. Por outro lado, sem perder a rigorosidade, como diz Eliel Benites (2014, p. 3), nos agradecimentos de sua dissertação, a linha de pesquisa III

[...] em suas lições cotidianas de pensar e fazer reflexão, pautadas por uma postura sempre muito rigorosa, lúcida e crítica, são fonte inesgotável de inspiração. Sem um ambiente de intenso e elevado debate intelectual, essa pesquisa não teria frutificado, no qual pude exercitar, com liberdade, minhas ideias.

No esforço intencional de construir o diálogo com as culturas ancestrais, desde a academia, as ações desenvolvidas na UCDB, em suas mais diferentes atividades têm feito o exercício, enquanto espaço ambivalente e fronteiro, de ouvir as vozes dos “ancestrais” (reza-dores, os anciãos, lideranças políticas, outros pesquisadores indígenas com mais experiência neste conflituoso e tenso diálogo), bem como de priorizar a presença indígena nos projetos que tratam da questão indígena, como é o caso de um dos Observatórios da Educação, que define suas bolsas prioritariamente para indígenas e contempla as ações de pesquisa e extensão nas comunidades indígenas e, também, do Grupo de Pesquisa Educação e Interculturalidade/CNPq, em que todos os participantes, indígenas ou não, têm como temática de pesquisa, a questão indígena.

Na tentativa de subverter a cristalização, a normatividade da academia,

temos ousado, especificamente com relação às pesquisas de pós-graduação: permitir o texto na língua indígena (com tradução); realizar as bancas de defesas nas aldeias permitindo a apresentação do trabalho para a comunidade na língua indígena, e a última experiência que tivemos e que nos afetou muito, foi a participação de uma mestre tradicional, uma sábia da aldeia, como parte efetiva da banca, fazendo as suas considerações na língua indígena (impressionante como se transforma, se empodera quando passa a falar na língua) e avaliando junto aos demais membros da banca.

Nessa direção, lembrando Brand, a demanda para o ensino superior e a pós-graduação *stricto sensu* tem se caracterizado como novo elemento na luta por autonomia e construção de políticas de sustentabilidade dos povos indígenas de Mato Grosso do Sul, na contemporaneidade. A universidade passa a ser entendida como um espaço a mais de diálogo e negociação entre lógicas e formas distintas de entender o ser humano e suas relações com a natureza. Como lembra Pereira (2012, p. 239),

Com o apoio de Brand, os acadêmicos indígenas encontraram na academia um espaço favorável à investigação dos conhecimentos praticados pelos especialistas de suas próprias culturas, que, na maioria dos casos, não passam pelo letramento. Nesse sentido, os pesquisadores indígenas não se viam constrangidos à repetição de conhecimentos alheios à realidade

de suas comunidades, mas foram estimulados e preparados para a prática da interculturalidade, na conexão e trânsito entre o sistema de conhecimento indígena e o sistema de conhecimento da academia.

Chegar à universidade significa apropriar-se de ferramentas que permitam aos índios protagonizar a reescrita de suas histórias, uma outra história até então não alcançada pelo cânone escolares/acadêmicos, bem como inverter o ponto de partida para a busca de alternativas de solução para os problemas contemporâneos. (NASCIMENTO; BRAND; AGUILERA URQUIZA, 2011). Como aponta Escobar (2005, p. 133), “como transformar o conhecimento local em poder, e este conhecimento - poder em projetos e programas concretos?” Ou seja, como aprender a

[...] articular saberes no sentido de conhecimentos acumulados, modos de produção de conhecimentos, e modos de comunicação; sua forte vinculação com os entornos sociais dos quais fazem parte; aprender precisamente as maneiras nas quais [práticas] (as) interculturais conseguem articular pesquisa com docência, com extensão e com vinculação com a comunidade? (MATO, 2010, p. 4).

Essa tem sido a nossa “experiência de aprender a ouvir as vozes dos que estão posicionados nas fronteiras da exclusão” (BACKES; NASCIMENTO, 2011, p. 25).

Entraves? Somos filhos da modernidade!!! Escorregamos em nossa

superioridade e universalidade quando escrevemos, quando falamos, quando olhamos. Sim, temos uma linguagem corporal carregada por preconceitos, desconfianças, certezas. “Acolhemos”, “respeitamos” a diferença ao mesmo tempo em que escondemos a infiltração dos saberes outros em nossas identidades... Ainda brigamos com o nosso cartesianismo, iluminismo, materialismo...

É nessa perspectiva, de abrir espaços e tempos para a construção de diálogo entre saberes e de ressignificar as nossas práticas de formação, nossa e daqueles que aqui chegam, que os Seminários Internacionais Fronteiras Étnico-culturais e Fronteiras da Exclusão, coordenados pela Linha de Pesquisa Diversidade Cultural e Educação Indígena, a Linha III, têm sido realizados em toda a sua trajetória. Com o evento de 2012, em sua quinta edição, o FRONTEIRAS comemora os seus 10 anos com a temática “Inter/multiculturalidade e formação de educadores”, buscando intensificar, entre outras questões: a reflexão e o diálogo entre pesquisadores e representantes de movimentos sociais de diferentes estados do Brasil e de diferentes países sobre inter/multiculturalidade e formação de educadores, e o incentivo à articulação entre conhecimentos acadêmicos e as outras formas de conhecimento tendo em vista a formação de educadores numa perspectiva inter/multicultural. Nesse sentido, este dossiê, que contempla as reflexões em torno da temática do V Seminário, está organizado com oito artigos e a Resenha, cujos

autores, que vivem atravessados teoricamente e como práticas de vida (acadêmica ou não) pela inter/multiculturalidade, participaram da programação do evento como palestrantes e observadores da dinâmica metodológica do seminário e deram os seus pareceres no sentido de qualificar os próximos seminários. Muitos desses autores são parceiros históricos na trajetória do FRONTEIRAS, desde a sua primeira edição.

O primeiro artigo do dossiê é de Bartomeu Meliá, antropólogo jesuíta espanhol radicado no Paraguai, da Universidad Católica N. Sra. de la Asunción e Cepag/Asunción estuda e convive com o povo Guarani há mais de 50 anos no Paraguai, traz para nossa reflexão uma problematização sobre “Las trampas de la interculturalidad”. Tendo como eixos as relações entre a cultura, identidade e interculturalidade, Meliá, de uma forma detalhada e didática, descreve o que chama de “La piel de la interculturalidad” como realizar o fundamento da primeira e primordial interculturalidade que consiste no exercício que o interlocutor tem que fazer de mirar-se no outro, ver o mesmo e ver o diferente, pois “La interculturalidad supone el reconocimiento pleno de la diferencia de la piel del otro y no hay interculturalidad cuando la piel del otro, especialmente lo que dice con su lengua – que precisamente llamamos lengua – es negada, despreciada e incluso maltratada. Pero tampoco hay interculturalidad cuando uno mismo no quiere reconocer y amar su propia piel, la cubre y la disfraza”.

O segundo artigo do dossiê, “Delimitación de fronteras territoriales interculturales a partir de experiencias colegiadas de formación”, de Rossana Stella Podestá Siri, Investigadora de la Benemérita Universidad Autónoma de Puebla y Profesora de la Universidad Pedagógica Nacional-211, apresenta o processo de construção do que chama de “una escuela de pensamiento”, que tem como objetivo a formação de identidades de todos que participam da proposta, indígenas e não indígenas, baseada na “interaprendizaje intercultural”. Ancora a sua experiência em modelos de formação decolonial, “basada en la fuerza de los conocimientos indígenas sin dejar de relacionar los saberes occidentales”. Podestá Siri conclue observando que “El re-posicionamiento es permanente, los diálogos entre actores son cruciales dependiendo de los momentos”, evidenciando que a construção da interculturalidade é um processo permanente e contínuo e que está sempre atravessado por tensões e conflitos, embora enriquecedor.

Héctor Muñoz Cruz, professor-investigador em sociolinguística, políticas da linguagem e educação bilíngue em regiões indoamericanas, da Universidad Autónoma Metropolitana-Iztapalapa, México, é o autor do terceiro artigo do dossiê, que tem como título “Desarrollo educativo intercultural: fronteras jurídicas e institucionales permeadas, pero transiciones etnoculturales y sociolingüísticas en juego social”. Nesse artigo Héctor Muñoz Cruz ao problematizar as

relações entre as transações socioculturais e sociolinguísticas, os estudantes indígenas e a educação escolar e a produção da interculturalidade, observa que “Uno de los retos fundamentales de la educación intercultural es comprender adecuadamente las dinámicas del bilingüismo social, de la comunicación intercultural de facto y las innovadoras configuraciones de las identidades” e aponta para o fato de que as comunidades indígenas têm adotado um comportamento de ordenamento sociocultural e sociolinguístico diferenciado do que preveem as normas vigentes nos processos reais da educação escolar e, nesse sentido, observa que as mudanças educacionais que têm acontecido nos últimos anos têm obedecido a um ordenamento hierárquico que pressupõe: primeiro os processos políticos, segundo, os processos econômicos e, em terceiro lugar, o trabalho sobre a cultura.

Na sequência, o quarto artigo é uma produção de Reinaldo Matias Fleuri, parceiro histórico do FRONTEIRAS, pesquisador do Instituto Federal Catarinense/bolsista Capes e da Universidade Federal de Santa Catarina/pesquisador produtividade/CNPq que apresenta parte dos resultados da pesquisa em rede desenvolvida no âmbito do projeto integrado de Pesquisa: “Educação intercultural: decolonizar o saber e o poder, o ser e o viver”, com financiamento do CNPq no período de 2010-2014, sob o título Interculturalidade, identidade e decolonialidade desafios políticos e educacionais. Fleuri organiza o seu artigo, a

partir de estudos recentes que “problematizam o modelo político de Estado-Nação e estudam suas implicações na vida e nas políticas dos povos indígenas na América Latina, considerando que o reconhecimento dos povos originários como sujeitos de sua história implica rever criticamente o imaginário produzido no processo colonizatório sustentado pelas culturas hegemônicas globalizadas”. A partir desses estudos e tendo a interculturalidade como eixo central, começa por apontar que este é um conceito ainda em debate, mas que se apresenta como um desafio da colonialidade e que, em contraponto com a justiça coloca o Estado-Nação em cheque. Na sequência destaca os estudos que apontam a relação entre a interculturalidade e as políticas educacionais indígenas, bem como, a possibilidade de reconsiderar as identidades indígenas. Analisa os estudos que aprofundam a discussão entre a interculturalidade e decolonialidade na prática educativa. Como conclusão, traz os estudos que veem a educação intercultural como uma possibilidade de descolonizar o poder e o saber.

Ahyas Siss e Otair Fernandes professores e pesquisadores da Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro (UFRRJ), parceiros institucionais desde a edição de 2006 do Seminário, em especial Ahyas Siss e Aloisio Monteiro, colaboram com o quinto artigo para este dossiê. O artigo “Formação de professores na perspectiva de uma educação culturalmente diversificada: breves considerações” concentra a sua

atenção na temática do V Seminário, ou seja, a formação de educadores em uma perspectiva inter/multicultural. Formar educadores cujas identidades são produzidas no seio de “sociedades caracterizadas não apenas pela diversidade cultural e desigualdade social mas, sobretudo, por possuírem uma herança escravista e colonial que a estrutura e às suas relações, como é o caso da sociedade brasileira”, é para os autores um dos mais importantes desafios. Nessa perspectiva, destacam a atuação dos Núcleos e Estudos Afro-brasileiros e Indígenas (NEABIs) nos processos de formação de professores que os institui como atores fundamentais nos processos de “deconstrução das desigualdades sociais e etnicorraciais que contribuem para exclusão de grande parcela da população afrodescendente dos bens construídos socialmente”, e entre eles certamente está a educação.

O sexto artigo, “Inter/multiculturalidade e formação continuada de educadores: O protagonismo do movimento social negro por uma Pedagogia Decolonial”, é de autoria de Eugenia Portela de Siqueira Marques, professora e pesquisadora da Universidade Federal de Dourados (UFGD). Tendo com suporte “as lutas e pressões protagonizadas pelo Movimento Negro brasileiro que historicamente reivindicou o direito à educação para a população afro-brasileira”, a autora discute a formação de educadores na perspectiva da inter/multiculturalidade ancorada nos teóricos pós-coloniais e nas legislações que colocam em questão

a lógica hegemônica e homogeneizadora da cultura ocidental e eurocêntrica, que se impôs e inviabilizou “outras lógicas e outros saberes”. Para Marques “o desafio posto é ressignificar as marcas deixadas pela colonialidade” nos currículos, nos processos de formação inicial e continuada dos educadores. Nesse sentido, a “decolonização epistêmica deve ser uma das estratégias que possibilitarão a pedagogia decolonial”.

“Direitos humanos e educação intercultural: As fronteiras da exclusão e as minorias sub-representadas – os indígenas no ensino superior”, de autoria de Antonio H. Aguilera Urquiza, antropólogo, professor e pesquisador da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul e professor colaborador do PPGE/UCDB, é o sétimo capítulo do dossiê. Participante ativo dos Seminários Fronteiras, Aguilera Urquiza, tendo como referência o campo teórico dos Estudos Culturais e Estudos Pós-coloniais e a realidade dos indígenas do Mato Grosso do Sul, faz suas reflexões sobre a situação dos estudantes indígenas nas Instituições de Ensino Superior do estado, em especial, no que refere às relações de saberes, aos direitos básicos destas sociedades e às condições de acesso e permanência na Universidade, tendo como perspectiva o “diálogo intercultural como direito humano básico das minorias”.

Fecha a sessão de artigos, o texto “Estudos curriculares no Brasil: o (não) lugar dos conceitos de interculturalidade, multiculturalismo, hibridismo, raça, etnia e gênero”, José Licínio Backes,

professor e pesquisador da Linha III – Diversidade Cultural e Educação Indígena / PPGE/UCDB e um dos organizadores dos Seminários Fronteiras. Tendo como campo empírico os trabalhos apresentados no Grupo de Trabalho Currículo (GT 12) da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPEd) no período 2008-2012, totalizando 69 trabalhos, Backes observa que o foco de análise dos trabalhos está no “(não) lugar dos conceitos de hibridismo, interculturalidade, multiculturalismo, raça, etnia e gênero no campo do currículo, cuja centralidade ou não produz um conjunto de efeitos para esse campo”. No decorrer das análises, o autor evidencia, pelo menos, duas situações: 1- “os conceitos são utilizados mais como adjetivos para qualificar diferentes realidades do que como substantivos e que o seu significado é pouco explicitado nos trabalhos apresentados”; 2- “pouca presença (não-centralidade) dos conceitos e temáticas de gênero e relações étnico-raciais, bem como de questões ligadas à interculturalidade e ao multiculturalismo no campo do currículo”. Backes termina o texto, coerente com o campo teórico que sustenta a sua análise, compreendendo que essas evidências são “fruto das relações de poder” e, por isso, coloca a verdade em agonia, perguntando: “não será por que, produtos da lógica colonial e da colonialidade (QUIJANO, 2002; WALSH, 2013), nós, educadores, continuamos pensando que relações étnico-raciais devem ser discutidas por grupos subalternizados e que relações de gênero

devem ser debatidas por mulheres e sujeitos fora da heteronormatividade?”

Finalmente como parte do dossiê, Genivaldo Frois Scaramuzza, professor da Universidade Federal de Rondônia (UNIR), Departamento de Educação Intercultural e doutorando em Educação pela UCDB, realiza a resenha do livro *Metodologias de Pesquisas Pós-Críticas em Educação*, organizado por Dagmar Estermann Meyer e Marlucy Alves Paraíso e publicado pela Editora Mazza Edições, Belo Horizonte, 2012. Scaramuzza observa que os capítulos que compõem a obra estruturam-se de forma harmônica, e que, “apesar de versarem elementos e estratégias de pesquisas distintas, não perdem a coerência com a perspectiva pós-crítica que apresentam. Produzem a flexibilização dos instrumentos, das ferramentas de pesquisas, contestando o ‘caráter normativo dos métodos de pesquisas’ canônicos contidos nos manuais”. O resenhista alerta, ainda, que os textos têm em comum um modelo de exposição “Pedagógico no sentido de que permite pensar as metodologias como possibilidade de condução da pesquisa para além das regras estabelecidas por premissas fixas e caminhos certos, mas, como uma forma de produzir pesquisas mais abertas, sem, contudo, perder a rigorosidade de uma ciência séria”.

Sabemos que o modelo atual de universidade não foi pensado para atender a todos/as, mas sim, é herdeira da matriz eurocêntrica, de um tipo de hegemonia não apenas sociocultural e

econômica, mas também, epistêmica. É nesse ponto que a presença de indígenas nas universidades começa a questionar o que chamamos de hegemonia do “cientificismo”, ao trazer, em sua bagagem, os saberes secularmente acumulados e utilizados por suas comunidades e ancestrais.

Referências

BHABHA, H. *O local da cultura*. Belo Horizonte: UFMG, 1998.

BACKES, J. L.; NASCIMENTO, A. C. Aprender a ouvir as vozes dos que vivem nas fronteiras étnico-culturais e da exclusão: um exercício cotidiano e decolonial. *Revista Série-Estudos - Periódico do Programa de Pós-Graduação em Educação da UCDB, Campo Grande, MS*, n. 31, p. 25-34, jan./jun. 2011.

BENITES, Eliel. *OGUATA PYAHU* (uma nova caminhada) no processo de desconstrução e construção da educação escolar indígena da Aldeia Te'Yikue. 2014. 170f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Católica Dom Bosco – UCDB, Campo Grande, MS, 2014.

CANDAU, Vera Maria (Org.) *Educação Intercultural na América Latina: entre concepções, tensões e propostas*. Rio de Janeiro: 7Letras, 2009.

CUSICANQUI, S. R. Sobre a busca por “un outro mundo posible”. *Conversa del Mundo*. 2013. Entrevistador: Boaventura de Souza Santos. Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=xjgHfSrLnpU>>. Acesso em: 12 mar. 2014.

ESCOBAR, Arturo. O lugar da natureza e a natureza do lugar: globalização ou pós-desenvolvimento? In: LANDER, Edgardo (Org.). *A colonialidade do saber: eurocentrismo e ciências sociais – perspectivas latino-americanas*. Buenos Aires: Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales – CLACSO, 2005.

GRÜMBERG, George. Las experiencias con una maestria en Antropología social en un contexto multiétnico y con una amplia participación indígena: MAS de URACCAN, Bilwi, Región Autónoma del Atlántico Norte (RAAN), Nicaragua. *Revista Tellus*, Campo Grande, MS, ano 5, n. 8/9, p. 73-78, 2005.

HALL, Stuart. A centralidade da cultura: notas sobre as revoluções culturais do nosso tempo. *Educação e Realidade*, Porto Alegre, v. 22, n. 2, p. 15-46, jul./dez. 1997.

LÁZARO, A. A questão indígena. In: AGUILERA URQUIZA, A. H.; NASCIMENTO, A. C. *Rede de Saberes: políticas de ação afirmativa no ensino superior para indígenas no Mato Grosso do Sul*. Rio de Janeiro: FLACSO, GEA, UERJ, LPP, 2013.

MATO, Daniel. Monocultural universities offer very few possibilities of integrating teaching personnel and research within the community. In: *Bulletin IESALC Reports On Righer Education*, n. 201, p. 01-07, jan. 2010. Disponível em: <http://www.iesalc.unesco.org.ve/index.php?option=com_content&view=article&id=1474:entrevista>. Acesso em: 20 jul. 2012.

NASCIMENTO, A. C. Populações indígenas, universidade e diferença. In: MONTERO, F. M. de; MÜLLER, M. L. R. *Educação na interface da relação Estado/Sociedade*. Cuiabá, MT: EdUFMT, 2006. p. 171-181.

NASCIMENTO, A. C.; BRAND, A. J.; AGUILERA URQUIZA, A. H. Acadêmicos. Indígenas em Mato Grosso do Sul: negociação entre saberes para a construção da autonomia. In: SISS, A.; MONTEIRO, A.; DUPRET, L. (Org.). *Educação e debates etnicorraciais*. Rio de Janeiro, RJ: Quartet/EDUR, 2011.

OLIVEIRA, L. F.; CANDAU, V. M. F. Pedagogia decolonial e educação antirracista e intercultural no Brasil. *Educação em Revista*, Belo Horizonte, v. 26, n. 01, p. 15-40, abr. 2010.

PAVAN, R.; LOPES, M. C. L. P.; BACKES, J. L. A construção de um diálogo intercultural com indígenas por meio da pesquisa-ação não convencional. *Acta Scientiarum. Education*, Maringá, v. 36, n. 1, p. 163-173, jan./jun. 2014.

PEREIRA, L. M. Contribuições de Antonio Brand para a história indígena, para o indigenismo e para a consolidação das instituições de pesquisa em Mato Grosso do Sul. *Revista Tellus*, Campo Grande, MS, ano 12, n. 23, p. 235-241, jul./dez. 2012.

QUIJANO, A. Colonialidade, poder, globalização e democracia. *Revista Novos Rumos*, Marília, SP, v. 17, n. 37, p. 4-25, maio/ago. 2002.

SILVA, Tomaz Tadeu da. A produção social da identidade e da diferença. In: SILVA, Tomaz Tadeu da (Org.). *Identidade e diferença: a perspectiva dos Estudos Culturais*. Petrópolis: Vozes, 2000.

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

_____. Estudos (inter)culturais na chave descolonial. *Tabula Rasa*, Bogotá, Colômbia, n. 12, p. 209-227, Enero/Junio, 2010.

_____. Interculturalid y (de)colonialidad: Perspetivas críticas y políticas. *Visão Global*, Joaçaba, SC, v. 15, n. 1-2, p. 61-74, 2013.

Recebido em fevereiro de 2014

Aprovado para publicação em abril de 2014