A LUTA POLÍTICA PARA A CONSTRUÇÃO DE CURRÍCULOS INTERCULTURAIS E DECOLONIAIS PELOS INDÍGENAS

José Licínio Backes

Universidade Católica Dom Bosco – UCDB

Resumo

O artigo analisa a percepção de professores indígenas com mestrado em Educação sobre conquista, protagonismo e resistência de seus povos para construção de um currículo intercultural e decolonial. Foram entrevistados professores indígenas com mestrado em Educação de diferentes etnias do Brasil, e a análise pautou-se nas reflexões teóricas da interculturalidade crítica e decolonialidade. A análise mostrou que, para os indígenas, o currículo intercultural e decolonial é um projeto, uma construção, algo que está sendo conquistado com o protagonismo e resistência dos povos indígenas. Com isso, reforçam sua percepção de que sua existência como povo, cultura e identidade se deve à sua histórica luta de não se dobrarem à lógica ocidental. Salienta-se que neste momento, de virada conservadora, a luta dos povos indígenas mostra cotidianamente que é possível educar na diferença, sem discriminar, valorizando e respeitando as identidades e as diferenças culturais.

Palavras-chave: Escola indígena. Currículo. Interculturalidade. Decolonialidade.

Abstract

This paper analyzes how Indigenous teachers with master's degree in Education have regarded the achievements, protagonism and resistance of their people in the construction of an intercultural, decolonial curriculum. Indigenous teachers of different Brazilian ethnicities, with master's degree in Education, were interviewed. The analysis has been based on the theoretical reflections on critical interculturality and decoloniality. The analysis has shown that, for the Indigenous teachers, the intercultural, decolonial curriculum is a project, a construction, something that has been achieved through the protagonism and resistance of the Indigenous people. They emphasize their perception that their existence in terms of people, culture, and identity is due to their historical struggle not to comply with the western logic. At this moment of conservative turn, it should be highlighted that the struggle of Indigenous people has shown on a daily basis that it is possible to educate in difference, with no discrimination, by valuing and respecting cultural identities and differences.

Keywords: Indigenous school. Curriculum. Interculturality. Decoloniality.

Introdução

Os povos indígenas, por meio da luta, há anos vêm construindo um currículo voltado para suas culturas, identidades e conhecimentos, isto é, um currículo intercultural e decolonial. Essa luta adquiriu novos contornos com a Constituição de 1988 (Brasil, 1988), que garantiu aos indígenas o direito a uma escola indígena, intercultural, diferenciada e bilíngue. Com isso, diferentes povos têm se organizado para construir essa escola e currículo.

O objetivo deste artigo, fruto de pesquisa com apoio do CNPq (Edital Produtividade, 2016), é analisar a percepção de professores indígenas com mestrado em Educação sobre a luta e criação de um currículo intercultural e decolonial. Para tanto, foram entrevistados professores indígenas com mestrado em Educação de diferentes etnias do Brasil. A análise pautou-se nas reflexões teóricas da interculturalidade crítica e decolonialidade.

Para dar conta desse objetivo, em um primeiro momento do artigo, situamos a análise, trazendo a discussão teórica de interculturalidade crítica e de decolonialidade. A interculturalidade crítica é compreendida como um componente “[...] ético e político orientado à construção de democracias em que redistribuição e reconhecimento cultural sejam assumidos como imprescindíveis para a realização da justiça social” (Candau; Russo, 2010, p. 164). Já a decolonialidade, mais do que um projeto acadêmico, “[...] consiste também numa prática de oposição e intervenção, que surgiu no momento em que o primeiro sujeito colonial do sistema mundo moderno/colonial reagiu contra os desígnios imperiais que se iniciou em 1492” (Bernardino-Costa; Grosfoguel, 2016, p. 17). Particularmente, neste artigo, ao trazerem-se como perspectivas de análise a interculturalidade e a decolonialidade, privilegiam-se as lutas e resistências em favor das diferentes formas de ser, viver, conhecer e conviver dos povos indígenas.

No segundo momento do artigo, trazemos as falas de indígenas sobre o processo de construção de escolas e currículos interculturais e decoloniais. Essas falas são analisadas com base nas reflexões teóricas da interculturalidade e decolonialidade. Salienta-se que, assim como os indígenas sempre apontam, a escola indígena não pode lidar só com o conhecimento indígena; ela precisa dialogar com os conhecimentos ocidentais, ainda que esse diálogo tenha sido sistematicamente dificultado em função da lógica do conhecimento ocidental, que se pretende superior e único. Essa pretensa superioridade, Santos (2008, p. 28) tem denominado de fascismo epistemológico: “o fascismo epistemológico existe sob a forma de epistemicídio, cuja versão mais violenta foi a conversão forçada e a supressão dos conhecimentos não ocidentais levadas a cabo pelo colonialismo europeu e que continuam hoje sob formas nem sempre subtis”. Apesar desse fascismo epistemológico e de sua lógica de ignorar, massacrar e eliminar as outras epistemologias (epistemicídio), os povos indígenas têm construído pontes para estabelecer um diálogo entre seus conhecimentos e os conhecimentos ocidentais.

Considerando essa necessidade de diálogo, no artigo, além de trazermos a problematização da escola indígena propriamente dita, também refletimos sobre as escolas não indígenas, pois se reconhece que as experiências interculturais e decoloniais em construção das escolas indígenas podem oferecer-nos pistas promissoras para construir uma

escola e um currículo não discriminatórios. Dito de outra forma, temos muito a aprender com as experiências interculturais e decoloniais das escolas indígenas.

Espera-se que o artigo contribua para mostrar a relevância da luta dos povos indígenas em defesa de sua cultura e identidade por meio da construção de escolas interculturais e decoloniais e dar-lhe maior visibilidade. Espera-se, ainda, que sirva como subsídio para a criação de currículos interculturais e decoloniais nas escolas não indígenas, em diferentes contextos e com diferentes grupos culturais, pois se reconhece que tais currículos são fundamentais para a construção de escolas que venham ao encontro dos interesses dos grupos populares, valorizando suas culturas e conhecimentos.

Situando a Análise

O artigo inscreve-se nos estudos da interculturalidade crítica e da decolonialidade (Candau, 2016; Walsh, 2009, 2010, 2013). Segundo esses estudos, as hierarquias que caracterizam a lógica ocidental de produção de conhecimento não se sustentam epistemologicamente. Elas se mantêm por uma questão política, pela assimetria de poder construída no contexto colonial, que perdura até o contexto atual por meio da colonialidade do poder, do conhecer e do ser.

Nessa assimetria de poder, a raça foi utilizada como mecanismo de distinção e hierarquização. A raça é “[...] uma construção mental que expressa a experiência básica da dominação colonial e que desde então permeia as dimensões mais importantes do poder mundial, incluindo sua racionalidade específica: o eurocentrismo” (Quijano, 2005, p. 227).

Entretanto, essa colonialidade não é definitiva. Ela pode e está sendo desconstruída por meio da luta dos movimentos sociais – neste artigo, com destaque para o movimento indígena. Nessa luta, assume um papel central a construção de uma escola com um currículo indígena, intercultural e decolonial.

Cabe salientar que, para analisar o currículo das escolas indígenas e visibilizar como a luta desses povos tem sido para construí-lo para transformar as realidades indígenas, a discussão que recorrentemente tem sido feita inscreve-se no campo da interculturalidade e da decolonialidade. A interculturalidade crítica

[...] estimula processos coletivos e, nesse sentido, colabora para a formação de subjetividades inconformistas, que sejam capazes de questionar o *status quo* e favorecer a construção de dinâmicas socioculturais orientadas ao reconhecimento dos diferentes grupos subalternizados e discriminados, e a construir a justiça social e cognitiva. (Candau, 2016, p. 31).

Nessa perspectiva, há o reconhecimento de que, desde a colonização, a escola para os indígenas e os currículos estiveram ligados à imposição da cultura ocidental, desqualificando os modos indígenas de ser, viver, conhecer e conviver. Porém, a escola ocidental sempre teve a resistência dos povos indígenas, que, na Constituição de 1988 (Brasil, 1988), tiveram

reconhecido o direito a uma escola indígena, intercultural, diferenciada e bilíngue. Com esse direito adquirido, a luta passa a ser pela efetivação, visto que, não raras vezes, o poder público nega esse direito e insiste em impor uma escola que não vem ao encontro dos interesses, da identidade e da cultura indígenas. A escola indígena intercultural luta sistematicamente contra a “[...] a exclusão, negação e subalternização ontológica e epistêmico-cognitiva dos grupos e sujeitos racializados” (Walsh, 2009, p. 23).

Na perspectiva da interculturalidade, vale apontar que, apesar de o termo ter surgido no contexto da luta dos povos indígenas (Candau; Russo, 2010), tem sido utilizado muitas vezes de forma superficial, sem a devida carga de luta e justiça social que o gestou. Nesse sentido, nos últimos anos, tem sido necessário caracterizar a interculturalidade para que continue tendo seu potencial crítico e transformador. Walsh (2013), reconhecendo que, no contexto da América Latina, muitos governos conservadores têm adjetivado algumas políticas educacionais de interculturais, argumenta que é preciso caracterizar a interculturalidade para explicitar quais são as lutas políticas e epistêmicas que ela envolve. Para tornar o termo mais preciso, a autora sustenta que três formas de interculturalidade podem ser observadas no contexto atual: a relacional, a funcional e a crítica.

A interculturalidade relacional reconhece que as culturas estão sempre em relação; no caso dos povos indígenas, desde o período da colonização, suas culturas estão em relação com a cultura ocidental. Trata-se de uma perspectiva que não explicita as assimetrias de poder e as relações de subordinação e inferiorização, nem a injustiça nelas presente. É uma perspectiva que, apesar de reconhecer a existência de várias culturas e as relações entre elas, não contribui para a transformação das relações sociais de opressão e subordinação, tampouco para a valorização das culturas e identidades indígenas.

Já a interculturalidade funcional, de modo semelhante à anterior, reconhece a existência de várias culturas, mas também não questiona as assimetrias e subalternizações. Ela se insere no contexto do neoliberalismo, e o Estado implementa algumas políticas compensatórias para os grupos diferentes, porém, não com o intuito de acabar com a injustiça e a desigualdade, mas para cooptá-los e arrefecer a luta dos povos injustiçados. Ela tem a função de controlar e inibir, por meio de políticas paliativas, as demandas por redistribuição, transformação e justiça social.

Por fim, temos a interculturalidade crítica. Ela traz no seu bojo a histórica luta dos povos indígenas pelo reconhecimento de sua cultura, a denúncia das injustiças, a crítica e luta pela desconstrução da colonialidade, que se mantém e se atualiza cotidianamente. Luta, ainda, pelo fim do neoliberalismo, modelo econômico e cultural que se funda na desigualdade e na injustiça social. A interculturalidade crítica questiona as assimetrias de poder que existem desde o período colonial e se mantém no contexto da colonialidade. Utilizando a expressão de Santos (2007), é possível dizer que se trata de relações abissais de poder que se articulam com relações epistemológicas abissais, as quais, por sua vez, produzem realidades sociais abissais. Essas assimetrias precisam ser colocadas em xeque, isto é, é preciso desconstruir a epistemologia *euro-usa-cêntrica* (Walsh, 2013). Portanto, diferentemente das duas primeiras perspectivas, que não questionam o modelo econômico e cultural vigente e seu *status quo*, a interculturalidade crítica opõe-se radicalmente a eles e defende a construção de outra

sociedade, uma sociedade alicerçada na justiça social, onde todos os povos e culturas tenham sua dignidade garantida. Essa sociedade não está dada; ela está sendo construída pelas lutas sociais, com destaque para as lutas dos povos indígenas. Desse modo, a interculturalidade crítica é sempre um projeto inconcluso e inacabado.

Nesse sentido é que se depreende que a interculturalidade crítica é centralmente um projeto marcado pela luta decolonial. Colocar-se como projeto decolonial implica reconhecer que vivemos em um contexto de colonialidade, como argumentam, entre outros, Quijano (2005) e Walsh (2009, 2010, 2013). Para os autores, o fim do período colonial não significou o fim das relações de poder criadas no contexto do período colonial. Com o fim do período colonial propriamente dito, deu-se início à colonialidade, isto é, as relações de poder (abissais) mantiveram-se com o término do período colonial e, no contexto atual, continuam a estruturar as relações sociais das sociedades latino-americanas. Segundo esse padrão de poder, baseado em uma suposta hierarquia racial, os brancos estão em vantagem em relação a negros e indígenas. Com isso, as injustiças sociais e as desigualdades sociais tendem a ser vistas, na ótica desse padrão de poder, como efeito das inaptidões e incapacidades dos povos subalternizados de aderirem à cultura hegemônica. Trata-se de uma forma, como diria Santos (2008), de fascismo epistemológico que nega as epistemologias dos outros povos e culturas, desqualificando-as e posicionando esses povos como incapazes, primitivos, incivilizados, atrasados. Como o próprio autor aponta, “[...] mais do que não conhecer os outros saberes, recusa reconhecer sequer que eles existam” (Santos, 2008, p. 27).

Porém, os povos indígenas, historicamente, têm resistido a essa violência simbólica. A escola e o currículo, inicialmente instrumentos coloniais e, por muito tempo, também de colonialidade, ao serem protagonizados pelos próprios indígenas, baseando-se na interculturalidade crítica e decolonial, tornam-se espaços/tempos privilegiados do projeto intercultural crítico e decolonial, como mostram as recentes pesquisas realizadas em escolas indígenas. Trata-se de estudos que salientam a luta desses povos, que, apesar do contexto extremamente adverso e das condições abissais de poder, conseguem ressignificar as escolas e os currículos, aproximando-os da interculturalidade crítica e decolonial.

Os resultados da pesquisa que apresentamos neste artigo situam-se nesse contexto e contribuem para dar visibilidade a experiências curriculares interculturais e decoloniais. Reconhece-se que a construção desses currículos se dá no próprio processo, não sem tensões e conflitos, mas com a perspectiva de que essa luta tem sido fundamental para mostrar que é possível transformar as relações de poder e a sociedade, construindo-a sob a ótica da justiça social.

A Construção de Currículos Interculturais Críticos e Decoloniais

Para refletir sobre o processo de construção de currículos interculturais e decoloniais, foram entrevistados vários indígenas que concluíram a Pós-Graduação em Educação – Nível Mestrado. Trata-se de alunos, conforme foi possível verificar pelas entrevistas realizadas, que procuraram um curso de pós-graduação não para se dobrarem à cultura ocidental, mas

como forma de fortalecer a sua cultura e identidade, vindo na escola, por meio da construção de um currículo intercultural e decolonial, como um espaço/tempo ímpar para esse propósito.

Ao todo, foram entrevistados 11 alunos indígenas, mas neste artigo não foi possível trazer a fala de todos, e serão mencionados apenas cinco deles. São de diferentes etnias (Terena, Guaraní, Tuyuca) e de diferentes estados do Brasil. Todos eles, após concluírem seus mestrados, mantêm profunda relação com as suas comunidades e escolas, atuando como docentes, na formação de professores indígenas ou na assessoria para elaboração de políticas para as escolas indígenas.

Esses indígenas foram entrevistados no segundo semestre de 2017 na universidade. Vigiamos-nos para desenvolver uma escuta atenta e intercultural, ou seja, uma escuta “[...] do que é inédito. Este é um grande desafio, pois frequentemente somos capturados em lógicas de repetição que nos fazem ouvir o que sempre ouvimos, perguntar o que sempre perguntamos e pensar o que sempre pensamos” (Sousa, 2015, p. 87). As falas são analisadas sob a perspectiva qualitativa, em conformidade com as reflexões teóricas da interculturalidade crítica e decolonialidade.

As falas dos cinco sujeitos indígenas citados neste artigo mostram como eles têm efetivamente construído currículos interculturais e decoloniais, estabelecendo um diálogo, sempre que possível, entre conhecimentos ocidentais e indígenas, sem deixar de reconhecer as dificuldades, os limites, os dilemas, as assimetrias produzidas pela lógica ocidental que marcam a relação entre os conhecimentos. Para preservar o anonimato, utilizamos apenas letras para nomear os entrevistados e também não identificaremos suas etnias e gênero.

Embora os indígenas não estabeleçam uma hierarquia entre os conhecimentos indígenas e ocidentais, as hierarquias estão presentes, pois foram impostas pelo colonizador, mas os indígenas lutam contra elas. Essa é uma característica marcante dos indígenas que possibilita a construção da interculturalidade crítica, uma vez que, a rigor, em nenhuma das entrevistas, observamos neles a preocupação de dizer que um conhecimento é superior ou inferior: para os indígenas, os conhecimentos são diferentes e têm relevância, dependendo do contexto ou do problema a ser resolvido.

Outra questão que também está muito presente nas falas dos indígenas é a necessidade de interculturalizar e decolonizar a escola, pois ela foi, durante séculos, um instrumento de imposição da cultura ocidental. Para os indígenas, transformar o currículo da escola para que se torne um espaço/tempo de afirmação da cultura, do conhecimento e da identidade indígenas é algo que se dá no processo e envolve uma luta cotidiana. Ao mesmo tempo, eles sabem da necessidade de lidar com os conhecimentos da cultura ocidental:

Todas as escolas indígenas têm como um dos objetivos fortalecer a sua cultura, seus saberes, suas metodologias, conteúdos, forma de avaliação, produção de materiais, manejos também do meio ambiente, como gerenciar isso. Por outro lado, como nós estamos hoje conectados com o mundo maior, um dos objetivos é também aprender outras disciplinas, outras línguas. Sobre isso, não tem nenhuma dúvida (Indígena A).

Ao trazermos para o centro a questão da escola indígena protagonizada pelos indígenas, cabe lembrar que, no contexto das escolas não indígenas, a escola continua sendo predominantemente monocultural, embora algumas transformações estejam ocorrendo em função da legislação, que obriga a inclusão da cultura e história indígenas nas escolas. Lima e Carie (2013) destacam os impactos da obrigatoriedade da inclusão de disciplinas direcionadas à cultura indígena, suas contribuições e especificidades. Segundo os autores, as narrativas indígenas presentes na disciplina de História, além de provocarem os alunos a compreenderem melhor as culturas indígenas, podem levá-los a compreensões mais ampliadas sobre a sua própria identidade cultural, incluindo a presença indígena na sociedade brasileira contemporânea de modo efetivo.

Ainda assim, como aponta Thiél (2013), no espaço escolar não indígena, continuam frequentes os repertórios da herança literária europeia. Eles continuam aparecendo como referência obrigatória nas escolas, sendo comum o desconhecimento, por parte dos docentes, de obras de origem indígena; se as conhecem, são vistas como tendo qualidade inferior ou com pouco valor estético.

Apesar de algumas mudanças, como explicam Costa e Silva (2010), os indígenas ainda são marginalizados em nossa construção histórica nas escolas. Ainda não há respeito e reconhecimento das diferenças e especificidades dos modos de saber e ser dos povos indígenas. Nas escolas, ainda hoje, eles costumam ser vistos apenas como figurantes, e não como protagonistas da história. Por isso, “[...] na prática, a dominação cultural não foi interrompida, mas está inserida na lógica daqueles movimentos que lhe fazem oposição” (David; Melo; Malheiro, 2013, p. 120).

A resistência protagonizada pelos indígenas é no sentido de desconstruir as marcas coloniais dessa escola que foi inicialmente introduzida nos contextos indígenas. Daí a necessidade de afirmar as suas culturas, saberes e metodologias, como destacado pelo indígena A, sem deixar de lidar com os conhecimentos ocidentais.

Embora tenha sido criada como um mecanismo de imposição da cultura ocidental, se a escola não indígena continua sendo um espaço de discriminação das culturas e identidades dos povos indígenas, ao ser apropriada por eles, sobretudo a partir da Constituição Federal de 1988 (Brasil, 1988), passa a ser uma instituição capaz de favorecer seus interesses:

[...] a escola apresenta-se como um espaço decisivo para a emancipação econômica e política dos povos indígenas. O desafio maior tem sido garantir um ensino significativo, reflexivo e fomentador de autonomia, adaptado às diferenças socioculturais. (Silva; Silva; Silva, 2017, p. 3).

Como mostram as falas dos indígenas, aos poucos, a escola distancia-se da perspectiva colonial e assimilacionista. As práticas pedagógicas atualmente desenvolvidas nas escolas indígenas priorizam a afirmação da identidade indígena, contribuindo para a sua autonomia, ou seja, a escola vem sendo transformada, ressignificada, priorizando as identidades e os conhecimentos indígenas.

Entretanto, esse processo de construção de um currículo intercultural e decolonial nunca está concluso. Todos os indígenas entrevistados falam da luta, do processo, reconhecendo que há “práticas importantes”, mas o conhecimento indígena ainda ocupa disciplinas alternativas. O currículo indígena ainda é um currículo paralelo ao currículo central, e os conhecimentos ocidentais continuam sendo mais valorizados:

O currículo está sempre em construção, é uma luta constante. O conhecimento indígena ainda está nas disciplinas alternativas, língua guarani, práticas agrícolas, práticas culturais, e na prática se valoriza mais a base comum. Eu penso que o conhecimento indígena não deve estar numa disciplina, mas ser central. Por exemplo, o conhecimento matemático é só um instrumento para poder conhecer, e o conhecimento indígena deve ser a lógica principal. Esse é o desafio maior ainda na escola indígena. Mesmo assim, há práticas importantes. A escola indígena está sendo construída constantemente, mas ainda não são centrais, ainda são práticas paralelas. Estamos lutando para que o conhecimento indígena seja central nos currículos. (Indígena B).

Como observado pelo indígena B, a língua indígena (no caso, o guarani) ainda não é central e aparece como disciplina alternativa. No entanto, há uma mudança radical em relação ao modelo bilíngue utilizado no processo de colonização e assimilação. Na escola protagonizada pelos indígenas, o bilinguismo, antes utilizado como estratégia de imposição da cultura ocidental, passa a ser visto como elemento fundamental para a cultura e identidade indígenas, ao mesmo tempo em que permite manter contato com o não indígena, com o intuito de garantir direitos. Por meio de uma escola intercultural, os indígenas afirmam a sua cultura. A escola intercultural pressiona o modelo escolar tradicional e dialoga com a diversidade linguística e cultural: “a experiência de escolas interculturais indígenas desenvolvidas no continente incluíram uma nova dimensão sobre a ideia mesma de cultura no espaço escolar” (Candau; Russo, 2011, p. 64). As escolas indígenas veem o uso da língua materna como essencial para a afirmação de seus valores e conhecimentos.

Bergamaschi e Sousa (2015, p. 155) ressaltam que, nesse processo de criação da escola específica e bilíngue, os povos indígenas tiveram o poder de decisão na implantação de cada escola, sendo obrigação do Estado oferecer os recursos necessários:

[...] estados e municípios são convocados a assumir suas responsabilidades em relação à educação escolar indígena. Cabe apenas aos povos indígenas a decisão de aceitar ou rejeitar a implantação de um etnoterritório, sendo que, de todos os processos de consulta e levantamento já realizados, não houve nenhuma rejeição expressa.

A educação escolar indígena suscita, então, o empoderamento das etnias, a afirmação de suas identidades, pois “possibilita revisitar, reconhecer e reinventar a identidade étnico-cultural” (Bergamaschi; Sousa, 2015, p. 159). Os povos indígenas, com a proposta intercultural crítica e decolonial, estão conseguindo construir outra escola: uma escola que

afirma os conhecimentos e a cultura indígenas. Não que seja uma escola sem problemas, mas esses problemas continuam geralmente ligados aos não indígenas, sobretudo, pela falta de estrutura e recursos, que o Estado não disponibiliza.

A escola, o currículo não é intercultural, ele está se tornando intercultural. A escola está na comunidade, ela é todo um pensamento, uma implantação europeia. Ela está na comunidade, e a gente tem que saber como utilizá-la a nosso favor. Nós temos que discutir e fazer encaminhamentos para inserir a interculturalidade, para inserir os saberes indígenas, a cultura, a valorização da identidade. Mas os conhecimentos ocidentais também estão lá. A escola ocidental está consolidada. A escola indígena está engatinhando. Então, temos que articular a escola com nossa cultura. Mas é difícil, porque, como articular e negociar algo que está consolidado com algo que está engatinhando? Mas estamos conseguindo, estamos lutando para isso. (Indígena C)

Se, como afirma o indígena C, o currículo da escola indígena não é intercultural, mas está se tornando intercultural, no contexto das escolas não indígenas, muito menos ainda se pode afirmar que temos escolas interculturais. Entretanto, as discussões sobre a interculturalidade têm contribuído para questionar os processos de discriminação e preconceito que circulam nas escolas, com destaque para os povos indígenas.

Thiél (2013, p. 1177), em seu artigo, traz a ideia de leitura do outro como prática da interculturalidade, por meio da inserção e valorização da literatura indígena nas escolas não indígenas:

A leitura dos mais variados gêneros textuais e em especial da literatura proporciona, então, o conhecimento da pluralidade cultural do país, o que implica promover também a liberdade e igualdade de expressão, o exercício da cidadania e, conseqüentemente, o distanciamento de pré-julgamentos baseados em visões estereotipadas e pejorativas do outro e de sua cultura.

A diversidade de leituras permite expandir os horizontes. O encontro com o outro pode representar um choque que nos faz repensar onde estamos e, ocasionalmente, pode deslocar-nos para compreender que o *outro* também tem direito a uma existência digna, que sua diferença não deve ser motivo de discriminação: “o estrangeiro desestabiliza a ordem, instaura uma espécie de caos e provoca uma realocização individual ou coletiva. De certa forma, talvez possamos dizer que a condição de estrangeiridade conduz à não estagnação da condição humana” (Thiél, 2013, p. 1185).

O encontro com o outro, com a alteridade, afeta-nos e, se baseado na ótica da interculturalidade crítica e decolonial, produz uma visão do outro não como inferior, nem como superior, mas com alguém que, mesmo radicalmente diferente, é igual no seu direito de existir: “[...] o narrador indígena desafia o leitor pelos caminhos que levam a uma revisão de conhecimentos sobre as culturas nativas, pois o outro age sobre quem o lê” (Thiél, 2013, p. 1187).

David, Melo e Malheiro (2013, p. 118) apresentam a interculturalidade como uma proposta educativa que “[...] passa pelo diálogo entre os diferentes grupos sociais e culturais; passa pelo reconhecimento do outro, incluindo seus saberes e valores”. Esse diálogo intercultural, como aponta Vargas (2017), baseia-se na diferença, sem pretensões de apagá-la ou suprimi-la. Todos têm o direito de viverem sua diferença, sem serem discriminados em função dela. Essa perspectiva intercultural tem servido de subsídio para pensar um currículo e uma escola para os não indígenas, para que todos possam aprender a conviver com as diferenças culturais sem discriminar, estereotipar, inferiorizar. Nesse sentido, pode-se dizer que, mesmo que os próprios indígenas afirmem que suas escolas ainda não são interculturais, elas têm um processo muito mais em vias de se tornarem interculturais do que as escolas não indígenas.

Pode-se destacar também que, ao reconhecerem que a escola intercultural é uma luta em curso, os indígenas se aproximam de Walsh (2013, p. 66) quando aponta que a interculturalidade é um “[...] projeto político, social, ético e também epistêmico – de saberes e conhecimentos – projeto que fortalece a transformação de estruturas, condições e dispositivos de poder que mantêm a desigualdade, a racialização, a subalternização” de determinados grupos humanos, seus conhecimentos e modos de ser e viver. No contexto das escolas indígenas propriamente ditas, a interculturalidade tem sido pensada como estratégia de afirmação dos conhecimentos tradicionais, em diálogo com os conhecimentos ocidentais. Segundo Souza e Bruno (2017, p. 210), o aluno indígena vive a interculturalidade em todo o seu processo de constituição.

O processo de produção dos alunos indígenas é dialógico, cheio de vida, de sentido, de significados, seja ao expressar a sua cultura, através da oralidade, da observação, da imitação, da produção, seja por dialogarem com a cultura não indígena, da qual possuem contatos diários pela proximidade de suas aldeias com a cidade.

A educação intercultural crítica e decolonial para os povos indígenas, como já apontado, tem sido vista como forma de questionar o processo de imposição e colonização ao qual os povos indígenas foram submetidos. Nessa perspectiva, ela não pode ser considerada como uma proposta governamental ou simples reconhecimento da diversidade, mas como “[...] un proyecto nacional decolonial, que nos lleve a pensarla como una demanda que nos permitiría superar nuestra mirada racista y excluyente” (Vargas, 2017, p. 937).

Trata-se, nunca é demais lembrar, de um processo de afirmação da cultura indígena em contato com a cultura ocidental: “la interculturalidad crítica en la educación responde a una lógica de negociación interna permanente y en tensión entre lo culturalmente endógeno y lo exógeno” (Baronnet, 2015, p. 15), ou, como escrevem Abbonizio e Ghanem (2016, p. 892), “em diálogo entre conhecimentos ditos universais e indígenas”. Nesse diálogo e tensão permanentes, os indígenas têm sido protagonistas, afirmando suas culturas e identidades. A interculturalidade crítica é um imperativo no contexto atual. A “[...] busca de uma construção intercultural entre conhecimentos indígenas e não indígenas, [é necessária] uma vez que não

é possível pensar no isolamento ou na ausência de comunicação entre os diversos povos (Lima; Carie, 2013, p. 47).

A dificuldade de transformar o currículo da escola indígena, interculturalizando-o e decolonizando-o, como o indígena C apontou, está ligada à história de imposição da escola. A escola foi uma imposição ocidental e é uma instituição ocidental consolidada, ao passo que a escola indígena, voltada para a sua cultura e identidade, é uma luta mais recente. Como disse o indígena C, a escola indígena está engatinhando. Apesar da assimetria de poder que caracteriza a luta (escola ocidental consolidada X escola indígena em construção), há um processo de ressignificação em curso. A assimetria de poder, embora dificulte o processo de interculturalização e decolonização, não o inviabiliza.

A percepção do indígena C de que a escola indígena ainda está engatinhando vem ao encontro da análise de Bergamaschi (2007, p. 201), que destaca que às vezes a escola indígena pode parecer muito igual à escola ocidental, mas, “observando atentamente a vida na aldeia e as atividades desenvolvidas na escola, aparece, aos poucos, a força criadora de outros modos do dizer e do fazer escolar”.

Assim como as três falas anteriores, a do indígena D também aponta a interculturalidade como um projeto que está em construção nos currículos, reconhecendo que isso envolve a defesa dos interesses dos povos indígenas. Porém, também implica acessar os conhecimentos da cultura ocidental, posto que esses conhecimentos circulam nas escolas e nas comunidades:

A gente trabalha muito a questão da interculturalidade. Primeiro porque os outros conhecimentos hoje fazem parte da comunidade. Até mesmo outros elementos como a tecnologia, outros conhecimentos, eles perpassam a comunidade. Estamos lutando para construir uma escola que defenda as questões indígenas, nossos conhecimentos, nossos direitos, a autonomia, a sustentabilidade (Indígena D).

A defesa das questões indígenas, de seus conhecimentos e direitos torna-se uma questão central, pois, historicamente, seus conhecimentos “[...] são negados, reduzidos a crenças, opiniões, magia, entendimentos intuitivos que, na melhor das hipóteses, podem se tornar objeto ou matéria-prima para a investigação científica” (Candau, 2016, p. 25).

O fato de se trabalharem os conhecimentos ocidentais nos currículos das escolas indígenas não significa que a perspectiva trabalhada seja a ótica ocidental. Trata-se de um processo por meio do qual os conhecimentos ocidentais são ressignificados e passam a ter outro sentido no currículo, como podemos ver na fala do indígena E:

Um exemplo bem claro é amanhã: dia da Independência do Brasil. Não há o que comemorar. Não tem por que cantar hino. Não há por que fazer homenagem. Amanhã é dia de luta, de resistência, de dançar, fazer danças tradicionais, pintar o corpo, de cantar, coisas nossas. A comemoração da independência é algo a ser desconstruído. Tem escola que amanhã vai para a rua e marcha com os alunos. Eu, particularmente, acho isso um absurdo. (Indígena E).

A questão do currículo para os povos indígenas é central para a afirmação de suas identidades e culturas. De modo sistemático, os povos indígenas têm lutado para implementar em suas escolas um currículo intercultural crítico e decolonial que rompa com as marcas do currículo imposto pelo colonizador, que pretendia infundir seu modo de ser, viver e conviver como o único legítimo.

O indígena E, quando afirma que “tem escola que amanhã vai para a rua e marcha com os alunos”, mostra que tem ciência de que os currículos das escolas indígenas tendem a padronizar e pasteurizar as culturas não ajustadas à cultura hegemônica (branca, heterossexual, masculina, cristã), compreendendo a diferença como um obstáculo a ser removido. Como afirmam David, Melo e Malheiro (2013), é fundamental considerar que a igualdade no acesso à educação não é conquistada simplesmente por meio da igualdade de acesso ao currículo hegemônico. É necessário que esse currículo esteja direcionado para a concepção crítica de políticas de igualdade vinculadas com as políticas de identidade. Importa desconstruir o currículo hegemônico e construir os currículos na perspectiva intercultural crítica e decolonial, questionando-se os processos de discriminação e afirmando-se as diferenças e as culturas de cada povo.

Com base na fala do indígena E, pode-se afirmar também que, para construir um currículo que valorize e respeite as especificidades, é necessário que a diversidade esteja presente de forma efetiva, isto é, as diversas culturas indígenas devem ser centrais no currículo. Nesse sentido, pode-se destacar a Lei 11.645/08 (Brasil, 2008), que alterou a LDB (Brasil, 1996) e tornou obrigatória a inclusão de estudos sobre a história e cultura indígena nas escolas, o que contribui para mudar a mentalidade de que as culturas indígenas “pararam no tempo”, são atrasadas e vivem à margem da sociedade. Costa e Silva (2010) mostram que essa Lei não se refere apenas a mais uma disciplina no currículo, mas significa uma direção para que todas as outras disciplinas introduzam a questão em relação à colaboração dos índios na cultura brasileira. Ou seja, é importante em todo o currículo estudar as contribuições dos povos indígenas, legitimando suas lutas, suas identidades, suas diferenças, seus conhecimentos, suas culturas.

Pode-se dizer, ainda, que a fala do Indígena E se aproxima de Gobbi e Tassinari (2009) quando estas afirmam que, apesar da obrigatoriedade dos estudos sobre a cultura indígena nas escolas, a realidade está um tanto quanto longe disso e que se trata de um processo progressivo e dinâmico. Gobbi e Tassinari (2009) indicam que, mesmo com a intenção do reconhecimento das diversas culturas, o que ainda marca os currículos, principalmente os livros didáticos e a formação de professores, é a perspectiva da homogeneização. Em alguns casos, nos livros didáticos, como apontam as autoras, não foi raro encontrar entendimentos estereotipados dos saberes indígenas, desconsiderando-os, desmerecendo seus saberes e, dessa forma, perpetuando preconceitos e estereótipos.

A fala do indígena E mostra que, no contexto das escolas indígenas propriamente ditas, a luta é no sentido de criar um currículo diferenciado, decolonial e intercultural crítico que coloque os conhecimentos, a história e as culturas indígenas no centro, para que não mais seja um instrumento de imposição da cultura ocidental, como tem sido desde o período da colonização. As políticas curriculares “[...] tradicionalmente foram orientadas por princípios

assimilacionistas em que a educação escolar esteve a serviço da integração dos índios à ordem sócio-histórica, cultural e econômica da sociedade envolvente” (Oliveira; Nascimento, 2012, p. 766). Os currículos das escolas indígenas, protagonizadas pelos próprios indígenas,

[...] a partir do paradigma da educação diferenciada, com a produção e o consumo de materiais didáticos próprios, propiciaram o surgimento de espaços formalizados – e, muitas vezes, ritualizados – não só de reflexão a respeito de formas de expressão cultural indígena, mas também de produção de formulações acerca da diferença cultural. (Grupioni, 2013, p. 77).

Para que efetivamente os currículos possam ser construídos na perspectiva da interculturalidade crítica e decolonial e possam estender-se a toda a educação básica, os indígenas organizam-se e lutam cotidianamente: “ligadas às demandas da EEI surgidas nos últimos treze anos, estas apontam para a necessidade da oferta de toda a educação básica nos contextos escolares indígenas, em conformidade com os projetos societários e de escolarização de cada povo” (Oliveira; Nascimento, 2012, p. 776). No contexto atual, os currículos interculturais críticos e decoloniais têm sido mais frequentes nos anos iniciais de escolarização, mas a luta dos povos indígenas busca conseguir que toda a educação básica esteja baseada em currículos interculturais. Para que isso seja possível, a autonomia é fundamental: “ao reivindicarem legitimamente a autonomia de seus processos próprios de educação, apropriando-se étnica e culturalmente da escola que conhecemos, os povos indígenas não contradizem suas tradições” (Bergamaschi; Sousa, 2015, p. 159). Essa luta permanente pela autonomia tem possibilitado a construção de currículos voltados para os seus conhecimentos e culturas, afirmando sua identidade étnico-cultural, ao mesmo tempo em que se questiona a imposição de um currículo oficial, como na comemoração da Independência do Brasil, em que ainda prevalece a ideia de desfile cívico. Na ótica indígena, é ressignificada e torna-se um dia de luta em favor de uma escola intercultural e de valorização de sua identidade e cultura.

Nesse sentido, a experiência contada pelo indígena E mostra como os currículos das escolas indígenas, mesmo quando lidam com o conhecimento ocidental, não reproduzem apenas a verdade do colonizador. Há uma ressignificação atravessada pela ótica da cultura e da luta do movimento indígena, mostrando que, apesar das dificuldades e das condições abissais de poder e conhecimento que marcam essa luta, estão, como eles mesmos destacam, construindo um currículo intercultural crítico que, como vimos, traz no seu bojo o imperativo da decolonização.

Considerações Finais

A pesquisa soma-se a tantas outras que mostram que os indígenas têm conseguido, graças à sua luta histórica, construir escolas e currículos cada vez mais articulados com os

princípios da educação intercultural crítica e decolonial. A escola indígena, ao mesmo tempo em que contribui para fortalecer a cultura e identidade indígenas, tem servido para provocar nos não indígenas uma reflexão sobre a necessidade de considerar as diferenças como constitutivas da humanidade, sem pretender eliminá-las.

A existência e o processo de construção das escolas indígenas por diferentes etnias no contexto atual contêm experiências que nos indicam que é sempre possível resistir a uma cultura e a um modelo de currículo que homogeneiza e pretende impor um modo de ser, viver e conhecer como único válido.

As falas dos entrevistados, cuja total riqueza foi impossível trazer para o artigo, mostram a coragem e a luta de diferentes povos que, apesar de séculos de tentativa de imposição de um modelo ocidental por meio do uso da violência física e simbólica, estão construindo uma escola e um currículo intercultural crítico e decolonial. Ao mostrarem que o currículo intercultural e decolonial é um projeto, uma construção, algo que está sendo conquistado com o protagonismo dos povos indígenas, reforçam sua percepção de que sua existência como povo, cultura e identidade se deve à sua histórica luta de não se dobrarem à lógica ocidental. Hoje essa luta inclui a decolonização do currículo da escola, interculturalizando-o e colocando os conhecimentos indígenas como centrais.

Por fim, registra-se que, neste momento, em que no Brasil se assiste a uma avalanche conservadora que pretende impor um currículo único, heteronormal, sexista e branco, a luta dos povos indígenas mostra cotidianamente que é possível educar na diferença, sem discriminar, valorizando e respeitando as identidades e as diferenças culturais.

Referências

- ABBONIZIOI, Aline; GHANEMII, Elie. Educação escolar indígena e projetos comunitários de futuro. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 42, n. 4, p. 887-901, out./dez., 2016.
- BARONNET, Bruno. La Educación Zapatista como Base de la Autonomía en el Sureste Mexicano. **Educación & Realidade**, Porto Alegre, v. 40, n. 3, p. 705-723, jul./sept. 2015.
- BERGAMASCHI, Maria Aparecida. Educação escolar indígena: um modo próprio de recriar a escola nas aldeias guarani. **Cadernos Cedes**, Campinas, v. 27, n. 72, p. 197-213, maio/ago. 2007.
- BERGAMASCHI, Maria Aparecida; SOUSA, Fernanda Brabo. Territórios etnoeducacionais: ressitando a educação escolar indígena no Brasil. **Pro-Posições**, Campinas, v. 26, n. 2, p. 143-161, mai./ago. 2015.
- BERNARDINO-COSTA, Joaze; GROSGOUEL, Ramón. Decolonialidade e perspectiva negra. **Revista Sociedade e Estado**, Brasília, v. 31, n. 1, p. 15-24, jan./abril. 2016.
- BRASIL. Constituição (1988). **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF: Senado Federal: Centro Gráfico, 1998.
- BRASIL. **Lei 11.645/08 de 10 de Março de 2008**. Diário Oficial da União, Poder Executivo, Brasília, 2008.
- BRASIL, **LDB. Lei 9394/96** – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Diário Oficial da União, Poder Executivo, Brasília, 1996.
- CANDAU, Vera Maria Ferrão; RUSSO, Kelly. Interculturalidade e educação na América Latina: uma educação plural, original e complexa. **Revista Diálogo Educacional**, Curitiba, v. 10, n. 29, p. 151-169, jan./abr. 2010.

- CANDAU, Vera Maria; RUSSO, Kelly. Interculturalidade e educação da América Latina: uma construção plural, original e complexa. In: CANDAU V. M. (org) **Diferenças Culturais e Educação**: construindo caminhos. Rio de Janeiro: 7Letras, 2011.
- CANDAU, Vera Maria. Sociedade multicultural e educação: tensões e desafios. In: CANDAU, V. M. (org.). **Didática crítica intercultural**: aproximações, Petrópolis: Vozes, 2012.
- CANDAU, Vera Maria Ferrão. “Ideias-força” do pensamento de Boaventura Sousa Santos e a educação intercultural. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, v. 32, n.01, p. 15-34, jan./mar. 2016.
- COSTA, Wanderleya Gonçalves; SILVA, Vanisio Luiz. A desconstrução das narrativas e a reconstrução do currículo: a inclusão dos saberes matemáticos dos negros e dos índios brasileiros. **Educar em Revista**, Curitiba, n. 36, p. 245-260, 2010.
- DAVID, Moisés; MELO, Maria Lúcia; MALHEIRO, João Manoel da Silva. Desafios do currículo multicultural na educação superior para indígenas. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, n v 39, n. 1, p. 111-125, jan./mar. 2013.
- GOBBI, Izabel; TASSINARI, Antonella Maria Imperatriz; Políticas públicas e educação para indígenas e sobre indígenas. **Educação**, Santa Maria, v. 34, n. 1, p. 95-112, jan./abr. 2009.
- GRUPIONI, Luís Donisete Benzi. Quando a Antropologia se defronta com a Educação: formação de professores índios no Brasil. **Pro-Posições**, Campinas, v. 24, n. 2 (71), p. 69-80, maio/ago. 2013.
- LIMA, Pablo Luiz de Oliveira; CARIE, Nayara Silva. Narrativas Maxacali: Possibilidades para o ensino de cultura e história indígena. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, v. 29, n. 03, p. 41-62, set. 2013.
- OLIVEIRA, Luiz Antonio; NASCIMENTO, Rita Gomes do. Roteiro para uma história da educação escolar indígena: notas sobre a relação entre política indigenista e educacional. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 33, n. 120, p. 765-781, jul.-set. 2012.
- QUIJANO, Anibal. Colonialidade do poder, eurocentrismo e América Latina. In: LANDER, Edgar. (Org.). **A colonialidade do saber**: eurocentrismo e ciências sociais – perspectivas latino-americanas. Buenos Aires: Clacso, 2005. p. 227-278.
- SANTOS, Boaventura de Sousa. Para além do pensamento abissal: das linhas globais a uma ecologia de saberes. **Novos Estudos**, São Paulo, CEPRAP, s.v., n. 79, p. 71-94, 2007.
- SANTOS, Boaventura de Sousa. A filosofia à venda, a douda ignorância e a aposta de Pascal. **Revista de Ciências Sociais**, Coimbra, Universidade de Coimbra, s.v., n. 80, p. 11-43, mar. 2008.
- SILVA, Maria de Nazaré Moraes; SILVA, Marília de Nazaré Ferreira; SILVA, Walkyria Passos Magno. Autonomia Parkatêjê para preservar sua língua nativa: ME IKWY TEKJÊ RI. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 38, nº. 140, p.809-825, jul.-set., 2017
- SOUSA, Edson Luiz André de. Entrevistar. In: FONSECA, Tania Mara Galli; NASCIMENTO, Maria Livia; MARASCHIN, Cleci. **Pesquisar na diferença**: um abecedário. Porto Alegre: Sulina, 2015. p. 87-88.
- SOUZA, Ilma Regina Castro Saramago de; BRUNO, Marilda Moraes Garcia. Ainda Não Sei Ler e Escrever: alunos indígenas e o suposto fracasso escolar. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 42, n. 1, p. 199-213, jan./mar. 2017.
- THIÉL, Janice Cristine. A Literatura dos Povos Indígenas e a Formação do Leitor Multicultural. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 38, n. 4, p. 1175-1189, out./dez. 2013.
- TURRA, Omar; FERRADA, Donatila. Formación del profesorado en la lengua y cultura indígena: una histórica demanda educativa en contexto Mapuche. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 42, n. 1, p. 229-242, jan./mar. 2016.
- VARGAS, Jorge Luis Yangali. Derroteros de la educación peruana en el XXI: interculturalizar, decolonizar y subvertir. **Ensaio: Avaliação de Políticas Públicas**, Rio de Janeiro, v.25, n. 97, p. 918-942, out./dez. 2017.

- WALSH, Catherine. Estudios (inter)culturales en clave de-colonial. **Revista Tábula Rasa**, Bogotá, Universidad Colegio Mayor de Cundinamarca, s.v., n. 12, p. 209-227, jun. 2010.
- WALSH, Catherine. Interculturalidade crítica e pedagogia decolonial: in-surgir, re-existir e re-viver. In. CANDAU, Vera Maria (Org.). **Educação intercultural na América Latina**: entre concepções, tensões e propostas. Rio de Janeiro: 7 Letras, 2009. p. 12-43.
- WALSH, Catherine. Interculturalidad y (de)colonialidad: perspectivas críticas y políticas. **Visão Global**, Joaçaba, v. 15, n. 1-2, p. 61-74, jan./dez. 2013.

Correspondência

José Licínio Backes: Mestre e Doutor em Educação pela UNISINOS. Pós-doutorado em Educação pela UMINHO. Coordenador do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Católica Dom Bosco. Bolsista Produtividade CNPq.

E-mail: backes@ucdb.br

Texto publicado em *Currículo sem Fronteiras* com autorização do autor