HORIZONTES
Revista de Educação
UFGD editora
FAED Faculdade de Educação
UFGD Universidade Federal da Grande Dourados

INTERLOCUÇÕES ENTRE OS ESTUDOS CULTURAIS E A DECOLONIALIDADE: UMA ANÁLISE DA EXPERIÊNCIA DO CURSO DE LICENCIATURA INTERCULTURAL INDÍGENA TEKO ARANDU DA UNIVERSIDADE FEDERAL DA GRANDE DOURADOS

INTERLOCUTIONS BETWEEN CULTURAL STUDIES AND DECOLONIALITY: AN ANALYSIS OF THE EXPERIENCE OF THE TEKO ARANDU INDIGENOUS INTERCULTURAL DEGREE COURSE AT THE FEDERAL UNIVERSITY OF GRANDE DOURADOS

Ailton Salgado Rosendo[1]

Janete Rosa da Fonseca[2]

Resumo

Este artigo, traz uma discussão sobre as aproximações da perspectiva decolonial e dos Estudos Culturais, frente ao Projeto Pedagógico do Curso (PPC) da Licenciatura Intercultural Indígena Teko Arandu da Universidade Federal da Grande Dourados (UFGD) implantada no ano de 2006. A metodologia foi estruturada a partir da concepção das pesquisas pós-críticas em educação. O objetivo foi demonstrar a presença do caráter decolonial, no que se refere ao currículo. Compreendemos que o PPC (2006), trabalhou conceitos e fundamentos firmantes com seus acadêmicos que estão atuando nas escolas indígenas, multiplicando o pensamento decolonial e a emancipação do pensamento eurocêntrico através do fortalecimento do vínculo, além da compreensão das marcas históricas deixadas nos povos indígenas pela tentativa de apagamento de sua existência, bem como "olhares" outros para os acadêmicos na constituição de suas identidades individuais e coletivas que decorrem da subjetividade discursiva desses sujeitos.

Palavra-chaves: Decolonialidade. Currículo. Formação de Professores Indígenas.

Abstract

This article brings a discussion about the approaches of the decolonial perspective and Cultural Studies, in view of the Course Pedagogical Project (PPC) of the Teko Arandu Indigenous Intercultural Degree at the Federal University of Grande Dourados (UFGD)

[1] Pós-Doutor do Programa de Pós-Graduação em Estudos Culturais da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul do Câmpus de Aquidauana (CPAQ (UFMS). Email: profailtonsr@gmail.com.

[2] Docente do Programa de Pós- Graduação em Estudos Culturais-da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul do Câmpus de Aquidauana (CPAQ (UFMS).. Email: janete.fonseca@ufms.br

implemented in 2006. The methodology was structured based on the conception of post-critical research in education. The objective was to demonstrate the presence of the decolonial character, with regard to the curriculum. We understand that the PPC (2006) worked on concepts and firming foundations with its academics who are working in indigenous schools, multiplying decolonial thinking and the emancipation of Eurocentric thinking through strengthening the bond, in addition to understanding the historical marks left on indigenous peoples by attempt to erase their existence, as well as other "looks" at academics in the constitution of their individual and collective identities that arise from the discursive subjectivity of these subjects.

Keywords: Decoloniality. Curriculum. Training of Indigenous Teachers.

Introdução

Os muros das instituições educacionais, são interpretados, segundo Miranda (2013) como um dos processos de colonização do conhecimento, pois trazem como sustentação bases do ensino eurocêntrico. O alicerce para a observação da autora, se ancora como subproduto do sistema capitalista em que vivemos, sendo este hierarquizado e dependente. Dessa forma, a prática pedagógica do que se deve ensinar e como avaliar, têm ao longo dos anos se conformado e/ou comportado como algo controlador do trabalho docente e das identidades desses profissionais.

No contraponto da afirmação anterior, faz-se necessário o imergir de políticas curriculares que venham ao desencontro da realidade colonizadora, existente no Brasil desde as primeiras escolas jesuítas no ano de 1549, sendo estas responsáveis pela marginalização cultural, com a seleção e supremacia de um único tipo de cultura, induzindo os privilegiados que se ligavam à cultura do colonizador/e ou dominante, a adquirirem cada vez mais uma educação especializada e, os menos favorecidos, o fracasso escolar o que muitas vezes tiveram como resultado final o distanciamento do mundo cultural (Sacristán, 2000).

Assim, partindo do pressuposto frente a necessidade de fazermos uma reflexão a respeito do currículo do Curso de Licenciatura Intercultural Indígena Teko Arandu da Universidade Federal da Grande Dourados (UFGD), elaborado no ano de 2006, iremos pautá-la nos estudiosos dos Estudos Culturais, por ser um campo interdisciplinar onde o eixo principal de pesquisa são as relações entre a cultura contemporânea e a sociedade.

No que se refere a estudos sobre currículo, pesquisadores dos Estudos Culturais (Silva; Moreira, 1995; Silva, 1999; Costa, 1998) chamam a atenção que a seleção e organização do conhecimento educacional têm como referenciais os padrões sociais das culturas hegemônicas. As vozes dos grupos sociais marginalizados – indígenas, negros, população rural, gays, entre outros - geralmente são excluídas.

A partir da perspectiva dos Estudos Culturais é possível propor "olhares" outros para os povos indígenas, problematizar a constituição de suas identidades individuais e coletivas que decorrem da(s) filiação(ões) paradigmática(s); e da subjetividade discursiva dos sujeitos. Falar sobre os povos indígenas de maneira homogeneizante é uma tarefa difícil, pois abrange uma multiplicidade de situações de histórias diversas de contato interétnico com as populações indígenas e não indígenas. Também envolvem desde situações de expulsão à migração espontânea, processos de representação e estereótipos marcadores de identidades, processos de identificação e classificação ambíguos e ambivalentes. Entendemos a ambivalência, como local/e ou espaço aberto onde os sentidos se proliferam através da linguagem. Logo, não foi de forma ocasional de Bauman (2008) faz menção de forma inicial a criatividade à regulação normativa, exemplificando como se a própria cultura, ou vida, não se subordinar-se a uma estrutura dominante, mas que sua constituição trata-se de um processo paradoxo e intrínseco. É nosso entendimento que a experiência carrega consigo a ambivalência – o paradoxo da incompletude.

Diante do parágrafo anterior, e da imersão em outros campos do saber, o olhar do colonizador para com os povos indígena sempre foi apresentado e posicionado, como os

"outros", "os diferentes", e esse posicionamento decorre das relações de poder que são "outorgadas" pela cultura ocidental, pelos colonizadores, como indica-nos Bhabha (2003). Ou seja, esses povos encontram-se inscritos com as marcas culturais, sociais e epistêmicas em decorrência de como foram impostas e são ordenadas na chamada cultura ocidental. Como diz o provérbio africano, "[...] até que os leões inventem as suas próprias histórias, os caçadores serão sempre os heróis das narrativas de caça" (Couto, 2012, p. 9). Em outras palavras, as narrativas desses povos foram por muitos anos subalternizadas pelas narrativas hegemônicas impostas pela colonialidade, situação em que seus saberes não são considerados "acadêmicos" e suas lógicas como conhecimentos limitados, mágicos e de segunda categoria.

Segundo Brand (2010), os povos indígenas são "etnicamente diferentes", sujeitos com saberes, fazeres, visão e experiências históricas diferentes das entendidas como universais. Por terem outra lógica para se relacionarem com o mundo, por terem cosmovisão própria, foram e ainda são subjugados e postos às margens da sociedade envolvente.

Frente aos apontamentos iniciais, fomos impactados por Arroyo (2006 *apud* Ferreira, 2011), no que tange a seguinte afirmação: na contemporaneidade temos discutido sobre a diversidade, mesmo assim a nossa forma de agir, planejar e organizar o currículo está sendo tal qual as normas eurocêntricas. Silva (1999) nos fala que a teoria tradicional do currículo, se baseava em uma questão meramente técnica, o que devemos ensinar, e que as teorias críticas iriam questionar o porque de um conhecimento estar ali presente no currículo em detrimento de outro, quais as relações de poder e interesses que estavam ali estabelecidos? Mas, as pós-críticas é que promoveram a conexão entre significado, identidade e poder, porque currículo é poder e ao trazer essa reflexão de Silva (1999), justificamos a relevância dessa pesquisa para a educação, para os estudos culturais e para a decolonialidade.

É nesse viés que imergimos nossos estudos no termo 'decolonialidade', num processo em movimento, dinâmico, articulador, de inter-relação, de lutas contra a colonialidade de forma visível, de poder pensar novas formas de saberes até então silenciadas, de possibilitar críticas ao eurocentrismo no que diz respeito a uma educação voltada para o capitalismo e a de respeito à diversidade cultural existente em nosso meio. Com toda essa roupagem, nota-se que o termo decolonialidade tem como meta a reconstrução radical do poder, do ser e do saber.

Diante das questões anteriormente pontuadas, é preciso analisar, refletir e pensar se o Projeto Pedagógico do Curso de Licenciatura Intercultural Indígena Teko Arandu da Universidade Federal da Grande Dourados (UFGD) elaborado no ano de 2006, esteve na contramão e na resistência das políticas educacionais com ideais neoliberais, que visam a padronização do ensino e da aprendizagem, pautadas na concepção de um saber entendido como acabado e que, não precisa ser questionado nem tampouco reformulado (Bruno, 2018), ou se na gênese do PPC (2006), essas discussões, referentes às desigualdades, diversidades, interculturalidade, foram abordadas, refletidas e problematizadas, bem como, se tais reflexões foram contempladas na elaboração do currículo do PPC (2006).

Destarte, o objetivo deste trabalho é demonstrar se houve a presença da perspectiva decolonial na elaboração do currículo do Curso de Licenciatura Intercultural Indígena Teko Arandu da Universidade Federal da Grande Dourados, elaborado no ano de 2006, fundamentado em aspectos históricos, pedagógicos e socioculturais, que possibilitaram o diálogo de saberes das comunidades indígenas Guarani e Kaiowá ao saber científico-acadêmico, e desta forma estruturam a ruptura com o esquema epistêmico ocidental.

1. Os caminhos da pesquisa: metodologia e referencial teórico

As pesquisas pós-críticas em educação, como afirmam Meyer e Paraíso (2012), são pesquisas que usam ou se inspiram em uma ou mais abordagens teóricas que conhecemos sob o título de "pós" – pós-estruturalismo, pós-modernismo e pós-colonialismo. Quando se referem às outras abordagens, mesmo não usando em seus nomes o prefixo pós, as autoras pontuam que ocorreram deslocamentos importantes em relação às teorias críticas, como: Multiculturalismo, Pensamento da Diferença, Estudos de Gênero, Estudos Étnicos e Raciais e Estudos Culturais.

A opção pela literatura de autores dos Estudos Culturais, da concepção das pesquisas pós-críticas em educação – segundo Meyer e Paraíso (2014), "metodologia" é um termo tomado em nossas pesquisas de modo bem mais livre do que o sentido moderno atribuído ao termo "método" – e da teoria curricular pós-colonialista (Freire, 2014) constituiu como o caminho metodológico mais indicado para a realização desta pesquisa, pois proporciona uma maior compreensão do objeto de estudo, permite uma abordagem mais ampla, favorecendo as correlações entre as informações obtidas que propiciam uma visão geral do problema por meio da compreensão de procedimentos, atividades e interações sociais.

Utilizamos a pesquisa bibliográfica e documental com vistas ao embasamento teórico sobre o assunto, buscando com isso, analisar da melhor maneira possível e conhecermos os trabalhos publicados na área, no Brasil. Para Vergara (2009), a pesquisa bibliográfica objetiva prover o levantamento e seleção de toda a bibliografia publicada sobre o assunto a ser pesquisado em livros, revistas, jornais, monografias, teses e dissertações, colocando o pesquisador em contato direto com todo o material já escrito sobre o assunto. Colocar em destaque a pesquisa documental implica trazer para a discussão uma metodologia que é "pouco explorada não só na área da educação como em outras áreas das ciências sociais" (Lüdke e André, 1986, p. 38).

Para a análise de dados, recorremos aos teóricos dos Estudos Culturais, da

concepção das pesquisas pós-críticas em educação e da teoria curricular pós-colonialista, onde balizados em Minayo (2008), entendemos que uma pesquisa passa por três fases: a) fase exploratória, em que se amadurece o objeto de estudo e se delimita o problema de investigação; b) fase de coleta de dados, em que se recolhem informações que respondam ao problema; e c) fase de análise de dados, em que se faz o tratamento, por inferências e interpretações, dos dados coletados.

Buscando potencializar a construção deste trabalho, nos respaldamos em aspectos teóricos dos Estudos Culturais e do Grupo Modernidade Colonialidade, trazendo, junto aos aspectos teóricos, alguns dos movimentos feitos em busca da construção da pesquisa e da construção como pesquisadores. Isso porque, à medida que fomos adentrando nos cenários teóricos, percebemos cada vez mais em movimento. Um movimento de negociação de tudo o que me constituiu até aqui e o que vem nos constituindo e nos hibridizando, assumindo-se como processo agonístico (Hall, 2013; Bhabha, 2003). Um processo de tensão permanente.

Uma espécie de confronto/conflito que nos habita e nos intriga, atormenta, desafia e provoca no processo da pesquisa em torno do tema da inserção da temática formação de professores indígenas, em um contexto de colonialidade, visto que esse contexto nos atravessa desde a docência frente ao Curso Normal Superior Indígena da Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul (2003-2006). Assim, escrevemos, a seguir o presente trabalho, ancorados nos Estudos Culturais.

Os Estudos Culturais envolvem o entendimento das dinâmicas de produção de identidades e diferenças como relações sociais implicadas por relações de poder: “A afirmação da identidade e a enunciação da diferença traduzem o desejo dos diferentes grupos sociais, assimetricamente situados, de garantir o acesso privilegiado aos bens sociais” (Silva, 2000a, p. 81). E, como garantir privilégios implica a construção de processos de classificação, definindo quem terá acesso privilegiado ou não, as relações

de poder que definem identidades/diferenças mantém, também, relações com noções mais amplas de poder (Silva, 2000a).

O poder é uma ação sobre ações possíveis. Uma ação que modifica as ações possíveis, estabelecendo com elas uma superfície de contato ou, às vezes, capturando-as a partir de dentro e dirigindo-as, seja impulsionando-as, seja contendo-as, ativando-as ou desativando-as. (Larrosa, 2011, p. 78).

Além do suporte teórico dos Estudos Culturais, nos ancoramos em autores da decolonialidade, sendo esta uma perspectiva que responde a uma corrente epistemológica desenvolvida no final da década de 1990 através do trabalho do Grupo Modernidade/Colonialidade onde pesquisadores de diversas áreas (Anibal Quijano; Catherine Walsh; Walter Mignolo; Boaventura Souza Santos e Rámon Grosfoguel, entre outros), principalmente latino-americanos, formam as discussões aliadas às suas realidades regionais e produzem amplas bibliografias que possibilitaram pensarmos sobre outras perspectivas de entendimento sobre história e sociabilidades humanas que estavam escondidas sob os discursos da modernidade, principalmente em relação aos sujeitos colonizados e seus respectivos descendentes. Mas, o que seria colonialidade, colonialismo e decoloneidade?

Em relação ao conceito de colonialidade, Luciana Ballestrin (2013) nos traz a sustentação teórica necessária para a diferenciação entre colonialidade e decolonialidade. Para a autora, colonialidade é a forma dominante de controle de recursos, trabalho, capital e conhecimento limitados a uma relação de poder articulada pelo mercado capitalista. Dessa forma, por mais que o colonialismo tenha sido superado, a colonialidade continua presente nas mais diversas formas e, sobretudo, nos discursos reproduzidos cotidianamente em nossa sociedade. De acordo com a autora Ballestrin (2013), a colonialidade é a continuidade da propagação do pensamento colonial, sendo uma matriz que se expressa essencialmente em relações dominantes de poder, saber e ser.

De acordo com Anibal Quijano (1991) a colonialidade, se refere ao entendimento de que o fim dos empreendimentos coloniais não compreendeu o fim da dominação colonial. A colonialidade, nesse sentido, nos dirá o autor, é uma espécie de continuação desta dominação, mesmo após superado o pacto colonial.

O mesmo autor, nos faz entender que o colonialismo compreende uma relação de dominação direta, política, social e cultural dos europeus sobre os povos conquistados de todos os continentes, caracterizando-se, portanto, como um fenômeno datado.

Em vista ao pensamento decolonial, Mignolo (2008) nos faz entender que é crítico de si, mas crítico em um sentido distinto do que deu Kant à palavra, e, nessa tradição, retomou Horkheimer por meio do legado marxista. Incorpora as dicotomias e polarizações, a própria luta pela emancipação política colonial, sincronizada com a intelectualidade de influência socialista pós-Segunda Guerra Mundial presente na independência das colônias africanas e asiáticas, no pan-africanismo ou nos movimentos de libertação política e social na América Latina. Cada uma destas dimensões dizem respeito às relações políticas, à epistemologia e às relações intersubjetivas, respectivamente, configurando-se como "o lado obscuro e necessário da modernidade; é a sua parte indissociavelmente constitutiva" (Mignolo, 2003, p. 30), ou seja, é a forma dominante de controle de recursos, trabalho, capital e conhecimento limitados a uma relação de poder articulada pelo mercado capitalista. Dessa forma, por mais que o colonialismo tenha sido superado, a colonialidade continua presente nas mais diversas formas e, sobretudo, nos discursos reproduzidos cotidianamente em nossa sociedade.

Precisamos entender, frente os apontamentos dos autores acima, que a colonialidade, nos proporciona um olhar frente a compreensão da continuidade das formas de dominações coloniais, mesmo após o fim das administrações coloniais, sendo estas produzidas pelas estruturas do sistema mundo capitalista moderno/colonial e pelas culturas coloniais, na contemporaneidade.

Para os autores elencados, o conceito de decolonialidade surge como uma proposta para enfrentar a colonialidade e o pensamento moderno, principalmente por meio dos trabalhos do grupo Modernidade, Colonialidade e Decolonialidade. A decolonialidade é considerada um caminho para resistir e desconstruir padrões, conceitos e perspectivas impostos aos povos subalternizados ao longo dos anos, sendo também uma crítica direta à modernidade e ao capitalismo. O pensamento decolonial se coloca como alternativa para dar voz e visibilidade aos povos subalternizados e oprimidos que durante muito tempo foram silenciados. É considerado um projeto de libertação social, político-cultural e econômica que visa garantir o respeito e a autonomia a grupos e movimentos sociais.

Com o decolonial, aventam-se "lugares de exterioridade e construções alternativas" (Walsh 2009b). Mignolo (2008) complementa que é uma maneira de distinguir entre a proposta decolonial do projeto modernidade/colonialidade, por um lado, e o conceito de "descolonização" no uso que se deu durante a Guerra Fria, e, por outro, da variedade de uso do conceito de "pós-colonialidade".

Mignolo e Walsh (2018) fazem um aprofundamento aos argumentos basilares do projeto decolonial. Nesta seara, os autores, identificam a existência de projetos que tem como finalidade a descolonização, porém, mesmo com o surgir de múltiplos projetos, os mesmos declaram que em momento algum pretendem a propositura de uma integral negação ao pensamento do ocidente, valendo-se que o próprio projeto decolonial se insere na pluriversidade que a decolonização propõe, frente ao que podemos denominar entre-lugar.

No livro "O local da cultura", de 1994, Homi K. Bhabha enfatiza o vigor do prefixo que designa a posição intermediária: é o inter o fio cortante da tradução e da negociação, o entre-lugar que carrega o fardo do significado da cultura (Bhabha, 2003). O entre-lugar negocia a diferença cultural, a diferença que não tabela o outro como

exótico nem pode ser coibida pela tolerância. Bhabha é taxativo ao esclarecer que o processo incutido na diferença cultural não pode ser confundido com a diversidade cultural. Embora escrevam significantes parecidos, guardam acepções bem distintas:

> a diferença cultural é um processo de significação através do qual afirmações da cultura ou sobre a cultura diferenciam, discriminam e autorizam a produção de campos de força, referência, aplicabilidade e capacidade. A diversidade cultural é reconhecimento de conteúdos e costumes culturais pré-dados; mantida em um enquadramento temporal relativista, ela dá origem a noções liberais de multiculturalismo, de intercâmbio cultural ou da cultura da humanidade. A diversidade cultural é também a representação de uma retórica radical da separação de culturas totalizadas que existem intocadas pela intertextualidade de seus locais históricos, protegidas na utopia de uma memória mítica de uma identidade coletiva única (Bhabha, 2003, p. 63).

A diferença cultural demanda o reconhecido do potencial recriativo de uma cultura, já a diversidade reproduz uma lógica binária, uma vez que estabiliza as referências.

Diante o exposto, Souza (2004), nos faz entender que a cultura é incomensurável, aberta, híbrida, produtiva e em constante transformação. Nessa perspectiva tudo é interculturalidade e diferença.

Em tal perspectiva, tudo é diferença e interculturalidade, isto é, trata-se de uma abordagem que torna qualquer classificação cultural uma impossibilidade (como totalidade), o que não impede que ela aconteça como imaginação ou como um “ato de poder”. Não obstante, é a condição de abertura que torna a luta política possível, a partir da qual os sujeitos são articulados como possibilidade contingente de um “ato insurgente de tradução cultural”. (Bhabha, 2003).

Vale também destacar a concepção de interculturalidade concebida através da criticidade, a fim de promover reflexões que gerem transformações efetivas, como aponta

Walsh (2009a):

> A interculturalidade crítica parte do problema do poder, seu padrão de racialização e da diferença (colonial, não simplesmente cultural) que foi construída em função disso. O interculturalismo funcional responde e é parte dos interesses e necessidades das instituições sociais; a interculturalidade crítica, pelo contrário, é uma construção de e a partir das pessoas que sofreram uma histórica submissão e subalternização.

A proposta de um ensino diferenciado, intercultural e bilíngue está pautada na concepção da interculturalidade crítica, uma vez que é preciso direcionar o conhecimento a partir das necessidades de cada povo, respeitando seus pensamentos, epistemologias, culturas e costumes.

2. A gênese do Curso de Licenciatura Intercultural Indígena Teko Arandu da Universidade Federal da Grande Dourados

A primeira turma de egressos do Curso Normal em Nível Médio para Formação de Professores Guarani e Kaiowá – Ára Verá (espaço e tempo iluminado), que habilita professores indígenas em nível médio, em conjunto com o Movimento dos Professores Indígenas Guarani e Kaiowá, e outros parceiros, partiu da iniciativa de reivindicar um curso superior diferenciado, que viesse a proporcionar uma formação mais adequada à realidade da escola indígena e em estrita relação com os conhecimentos não indígenas. De acordo com o Projeto Pedagógico do Curso (PPC):

> A primeira ação a favor da criação do curso de formação superior específica para professores indígenas Guarani e Kaiowá emergiu em 2002. Ela nasce da iniciativa do Movimento de Professores Guarani e Kaiowá, da primeira turma do Curso Normal em Nível Médio "Formação de Professores Guarani e Kaiowá – Ára Verá (espaço/tempo iluminado), realizado pela SED/MS e pelas comunidades dessas etnias. Outros profissionais da área da Educação

> do Estado/MS, Universidades (UFMS, UCDB, UEMS, UFRR, UFMT), Secretarias Municipais de Educação do Estado, FUNAI, MEC e políticos locais, juntamente com os professores Guarani e Kaiowá, participaram da elaboração da proposta e dos entendimentos para a criação do "Curso de Licenciatura Indìgena" (Brasil, 2012, p. 10).

A partir da constatação da necessidade de criação de um curso superior para atender à demanda dos Guarani e Kaiowá, iniciaram-se discussões, reuniões, seminários entre o Movimento dos Professores Indígenas Guarani e Kaiowá e demais instituições e profissionais comprometidos com a causa indígena, para a elaboração de uma proposta de curso que atendesse às expectativas. Dentre as pesquisas documentais que realizamos, encontramos um ponto de suma importância a esclarecer e que poucos têm o devido conhecimento. Para que o Curso de Licenciatura Intercultural Indígena Teko Arandu chegasse até a UFGD, a presença do Movimento dos Professores Indígenas Guarani e Kaiowá foi imprescindível para essa conquista, porém a primeira IES procurada pelo Movimento dos Professores Indígenas Guarani e Kaiowá.

Frente ao contexto histórico relatado, a UFGD, no final do ano de 2005, quando de sua instalação, recebeu do Movimento dos Professores Indígenas Guarani e Kaiowá de Mato Grosso do Sul e dos demais parceiros a minuta do Projeto Pedagógico do Curso, que trazia a habilitação para atuar nas séries finais do Ensino Fundamental e nas diversas áreas do conhecimento no Ensino Médio. Conforme o exposto no PPC (2012), é feito um agradecimento aos envolvidos no projeto inicial. Leiamos:

> Graças ao empenho especial do Prof.Ms. Renato Nogueira (in memoriam), do Prof. Dr. Damião Duque de Farias (Reitor da UFGD 2006-2015), do Prof. Dr. Antonio Jacob Brand (in memoriam), da Profª Dra. Adir Casaro Nascimento (UCDB), da Profª. Ms. Veronice L. Rossato (profª. do Ára Verá/SED), da Profª da Escola Indígena de Caarapó Anari Nantes e dos professores indígenas da Comissão de Professores Guarani e Kaiowá (especialmente Anastácio Peralta, Edna de Souza, Eliel Benites, João Benites, Ládio Veron, Maria de

> Lourdes Cáceres Nelson, Otoniel Ricardo, Rosenildo Barbosa, Teodora de Souza, Valdelice Veron e Zélia Benites). A UFGD acatou a proposta e aceitou a missão de instalar o curso em suas dependências, em parceria com a UCDB, FUNAI, SEMEDs do Cone Sul do Estado e da SED/MS. No ano seguinte, em outubro de 2006, o curso já estava em sua primeira etapa de aulas (Brasil, 2012, p. 11).

Frente essa articulação entre o Movimento dos Professores Indígenas Guarani e Kaiowá e instituições parceiras, a proposta foi acatada pela UFGD que, com recursos próprios, em parceria com a UCDB, FUNAI, Secretarias Municipais de Educação do Conesul do Estado e da SED/MS, instalou o curso em suas dependências, tendo iniciado as aulas da primeira turma em outubro de 2006, junto à Faculdade de Educação.

Diante da pesquisa documental, por meio de dissertações e teses relacionadas ao Curso de Licenciatura Intercultural Indígena Teko Arandu e ao Projeto Pedagógico do Curso (PPC 2006), foi por nós observado que a proposta inicial da UFGD foi uma ação específica, tendo como objetivo habilitar os professores Guarani e Kaiowá, em nível superior de licenciatura, até que fosse suprida a demanda imediata desse povo. O curso fez uma abordagem curricular alternativa e flexível que visou atender ao conjunto de necessidades específicas de formação desses professores, considerando os pressupostos legais em relação à formação de profissionais indígenas em educação escolar, bem como o atendimento às problemáticas locais de suas comunidades.

De acordo com o minuta do projeto inicial do Teko Arandu:

> [...] em 2004, cerca de 210 professores Guarani e Kaiowá, segundo a Comissão de Professores desta etnia, sendo que a grande maioria só atende Educação Infantil e séries iniciais do Ensino Fundamental. A demanda seria de, pelo menos 315 professores desta etnia (considerando um professor para cada 25 alunos), sem contar os professores da EJA (Educação de Jovens e Adultos), para o MOVA (alfabetização de adultos), para PETI (Programa de Erradicação do Trabalho Infantil), para outros projetos específicos no interior das áreas e para substituir os professores não-indígenas que atendem

> séries finais do Ensino Fundamental e Ensino Médio (Brasil, 2006, p. 8).

Dessa forma, o PPC (2006), foi elaborado, objetivando a habilitação de professores das etnias Guarani e Kaiowá, em nível superior, proporcionando o ensino intercultural e bilíngue por meio de estudos e vivências dos conhecimentos tradicionais e atuais dessa sociedade.

Importante salientar que a tradução desses princípios sinalizou, dentre outros aspectos, as diretrizes operacionais do curso. Quanto à seleção para o ingresso no curso, destacou-se em seu primeiro projeto: 1) prova escrita de proficiência na Língua Guarani; 2) redação de um texto na Língua Portuguesa; 3) entrevista em Guarani; 4) prova escrita de conhecimentos gerais (Ciências Sociais, Fundamentos de Educação, Legislação, Matemática e Ciências da Natureza) e questões referentes à realidade indígena.

Os critérios para a seleção constituíam, ainda, em: ser indígena Guarani e/ou Kaiowá, devendo ser comprovado por documento oficial expedido pela FUNAI ou por liderança indígena de sua comunidade; ser professor ou gestor em exercício na escola indígena, devendo comprovar tal função por meio de documento; e, por fim, ter o Ensino Médio completo.

Dessa forma, foi a partir do ano de 2006 que a UFGD passou a ofertar um curso para professores indígenas, com a proposta de oferta de disciplinas específicas para educação dos estudantes indígenas nas escolas das aldeias.

O curso garantiu sua especificidade a partir de um corpo discente específico de professores indígenas, selecionados por meio de vestibular específico e diferenciado; aproveitando para completar o quadro docente, recorriam-se a estudiosos que desenvolvessem pesquisas com temas relacionadas às comunidades indígenas, além de docentes com sensibilidade para trabalharem a especificidade indígena. É nesse contexto histórico que a UFGD está inserida quando assume a responsabilidade de oferecer um

curso de formação para professores que iriam atuar nas comunidades indígenas Guarani e Kaiowá do estado de Mato Grosso do Sul, possibilitando uma educação específica e diferenciada de acordo com seus processos próprios de aprendizagens, ou seja, como ressalta Walsh (2009a, p. 25), pedagogias que permitam “pensar desde” e “pensar bom”:

> O referido curso, oferece Licenciatura Plena em Educação Intercultural, com habilitações em quatro áreas de conhecimento: Ciências Humanas, Linguagens, Matemática ou Ciências da Natureza. É dividido em dois blocos: Bloco I ou Núcleo Comum, durante os primeiros três semestres, e Bloco Específico ou Núcleo Específico, por mais três anos. O Teko Arandu se realiza por meio da metodologia da alternância, ou seja, alternância é aqui entendida como o parcelamento do curso em tempos e espaços diferentes e complementares: parte do curso é desenvolvida presencialmente, na Universidade (Tempo Universidade – TU) e parte nas comunidades indígenas (Tempo Comunidade – TC) (Brasil, 2012, p. 12).

De acordo com o PPC (2006), a Pedagogia da Alternância é mais do que o simples deslocamento físico dos professores universitários até a aldeia. É um deslocamento epistêmico, ou seja, uma oportunidade única de valorizar a escuta, possibilidade de "ver e ouvir", respeitar e valorizar modos outros de sobreviver, educar, experenciar, agir, calcular dos acadêmicos indígenas. Inclusive pode contribuir para que o professor universitário programe suas aulas com base nos conhecimentos apreendidos na aldeia com os povos indígenas.

A Pedagogia da Alternância ultrapassa questões metodológicas, tem como base fazer com que os professores universitários e os acadêmicos indígenas superem o pensamento ingênuo e passem a refletir de maneira crítica acerca daquela realidade (Freire, 2014) em um processo de diálogo intercultural, sem hierarquia de conhecimentos. Nesse sentido, a Interculturalidade Crítica, é analisada no PPC (2006) e foi tida como fundamento base, junto com a Pedagogia da Alternância, estando presentes no PPC do curso como formas de superar o caráter tecnicista e utilitarista

pregado pela sociedade neoliberal.

Um exemplo é evidenciado com o direito da presença dos mestres tradicionais no PPC (2006). A exigência da presença dos mestres tradicionais: "é assegurada (...), durante o curso, a participação efetiva de caciques/“rezadores” Guarani e Kaiowá (mestres tradicionais/ñanderu) os quais garantem a orientação de questões próprias da cultura tradicional, sob seu ponto de vista" (Brasil, 2006, p. 16). Além disso, o PPC também sublinha a importância de aspectos ligados à Interculturalidade como o Ñe´ ë (língua materna): "Ñe’ë, Língua. Mais do que um sistema de comunicação, a língua étnica para os Guarani e Kaiowá é considerada “[...] a alma espiritual que se manifesta através do falar e toma seu assento na pessoa” (Meliá *et. al.*, 1979, p.248). No entanto, vale ressaltar que os conhecimentos dos mestres tradicionais não podem ser generalizados ou padronizados, há uma especificidade em cada tekoha e rezador.

Em relação à especificidade do curso, o PPC (2006) nos aponta que o mesmo foi específico e atendeu a indígenas das etnias Guarani e Kaiowá, preferencialmente professores em exercício de docência ou de gestão nas escolas de suas comunidades no Mato Grosso do Sul, respeitando o Território Etnoeducacional Cone Sul. Conforme se depreende do PPC (2006), a necessidade social advém da situação escolar da população

Guarani e Kaiowá na região Cone Sul, a qual registra mais de 12 mil pessoas em idade escolar, cerca de 60 escolas nas aldeias, com, aproximadamente, 486 professores indígenas. Poucos habilitados, entretanto, com nível superior.

Vale salientar que a demanda de criação do curso partiu dessa realidade e do histórico de políticas educacionais de imposição da cultura não indígena no ambiente escolar, como descrito no PPC do Curso:

> A educação escolar entre os Guarani e Kaiowá do MS tem uma história que remonta a 1930, quando da instalação da primeira escola para os Kaiowá, na reserva de Dourados, pela Missão Evangélica Caiuá. Mais tarde assumida pela FUNAI e depois pelos municípios, a

> escolaridade oficial para este povo indígena, tal como para os demais povos indígenas, em todo país, seguiu políticas de integração e assimilação, com a simples transferência dos currículos das redes oficiais para as aldeias, inteiramente em Português. As línguas e culturas indígenas foram silenciadas e desvalorizadas, até serem substituídas pela língua e cultura padrão, sem preocupação com os etnoconhecimentos e processos próprios de aprendizagem de cada sociedade indígena (Brasil, 2012, p. 4).

No PPC (2006), constou a duração do curso em 3.300 horas/aulas, sendo essa carga horária dividida em núcleo comum e núcleo específico. Quanto à metodologia, enfatizam-se a interculturalidade, nos saberes que são cosmogônicos e que se articulam com o jeito próprio de ser dos indígenas das etnias Guarani e Kaiowá, são as articulações construídas não pelo viés político-governamental, mas pela medida decolonizante inserida na premissa da busca de direitos, do rompimento do silêncio, e do processo da escuta de uns com aqueles outros sensíveis a causa.

Compreendemos que o processo de resistência, que é fortalecimento e processos de reconhecimento, e, acesso à justiça e direitos atende a construção da educação libertadora em contextos que outrora e as vezes ainda o são marginalizados e inferiorizados, ou seja, espaço colonizador e colonizante que se movimentam para a decolonialidade pela autonomia daqueles que produzem as mudanças nos seus lugares de origem. Nesse sentido, educar-se para a liberdade é educar-se para a humanização, aliás para Paulo Freire não há educação libertadora sem enfrentamento às desumanizações.

> Educar-se libertariamente é fazer a passagem da consciência ingênua para a consciência crítica, nesse sentido tomar consciência e fazer a tomada do lugar no mundo como protagonistas de direitos. Esse movimento de humanização no interior da educação escolarizada é o movimento decolonial na construção de formações/educações que se dão em experiências do vivido na busca do ser mais, e de estar no mundo.

Dialogando diretamente com o pensamento decolonial, o Curso de Licenciatura Intercultural Indígena Teko Arandu da UFGD, teve como proposta central, promover a

formação de professores indígenas, buscando ampliar e democratizar o acesso à educação superior brasileira, bem como fortalecer as comunidades indígenas, majoritariamente invisibilizadas, e profissionalizar indígenas das etnias Guarani e Kaiowá, potencializando- os a se juntarem à luta dos movimentos sociais pela reivindicação do direito à educação escolar indígena específica e diferenciada.

Quando nos reportamos a invisibilidade, nos referimos a invisibilidade dada aos povos indígenas pela classe dominante, que se demonstrou como mais um mecanismo de inferiorização destes povos, desvalorizando seus saberes, suas culturas e ancestralidade, e os obrigando a adentrar em um sistema que não os suportam e que reforçam as estruturas fundiárias coloniais, nitidamente excludentes.

Diante desta realidade, o Curso de Licenciatura Intercultural Indígena Teko Arandu da UFGD se demonstrou como uma ferramenta possibilitadora da construção e troca de conhecimentos para os povos indígenas, possibilitando e assegurando o protagonismo e a participação dos mesmos em todo o processo educacional dos estudantes oriundos das aldeias das etnias Guarani e Kaiowá.

O Curso de Licenciatura Intercultural Indígena Teko Arandu da UFGD caminhou na direção destes povos, visando possibilitar não apenas uma reflexão sobre seu modo e condição de vida, mas incentivando e propondo a construção coletiva de outro modelo de sociedade sustentável, que agregasse os jeitos de ser e viver, dando espaço aos que hoje são tidos como os invisíveis, como relatado por Souza e Amaral (2009, p. 3):

> [...] os invisíveis são os homens e as mulheres que não têm a possibilidade - uma vez que lhe é negada - de ter a identidade reconhecida fora de seus grupos e comunidades de origem, encontrando-se oprimidos pelo desrespeito à sua relevância histórica, social ou cultural. Essa postura desrespeitosa minimiza sua existência e torna desvalida uma parte significativa da sociedade, que é colocada à margem de decisões cujo alcance político lhes garantiria direitos que não podem usufruir plenamente em sua cidadania.

Nesse viés, salientamos que o PPC (2006) ganhou visibilidade entre os pesquisadores da temática: formação de professores indígenas numa perspectiva decolonial. Esta visibilidade é contemplada no PPC (2006), através daqueles que contribuíram de forma significativa para sua elaboração, sendo: alguns professores pesquisadores da temática educação escolar indígena da Universidade Católica Dom Bosco, da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, do Movimento dos Professores Indígenas Guarani e Kaiowá, entre outros parceiros, pois esses reivindicam na gênese do PPC (2006) maior atenção às suas crenças, línguas e culturas no âmbito da diversidade. Aqui, a decolonialidade se faz por meio da reivindicação e do projeto que se opõe às formas de ocupação do saber, na esfera curricular, já que esse é um meio de exclusão dos conhecimentos indígenas.

O que tange a presença dos Estudos Culturais no PPC(2006), pudemos observar que na elaboração do currículo houve uma preocupação frente às políticas de transformação do sujeito, ou seja, dos indígenas em formação ante a sociedade. Podemos fazer tal afirmação balizados em Oliveira (2009, p. 40), quando nos diz que:

> A cultura desempenha papel constitutivo na vida social. As práticas sociais não são apenas influenciadas pela cultura, são atravessadas por ela, por um campo de produção e negociação de significados. Isso exige das ciências humanas e sociais uma revisão de seus métodos de pesquisa, outros olhares e posturas em relação aos seus objetos de estudo e ao papel do (a) pesquisador (a), uma vez que esse (a), ao mesmo tempo que toma a cultura como seu objeto de estudo, está inserido (a) na própria cultura, portanto, seu trabalho precisa responder aos desafios colocados pela história, pela sociedade.

Assim como a sociedade é um conjunto cultural e a cultura permeia a sociedade, a UFGD foi um ambiente dessas inter-relações, servindo também de um espaço acadêmico de compreensão do outro, frente aos preconceitos e angústias, bem como de entendimento e de contrastes, entre acadêmicos de diferentes idades e gerações, transformando-se em um ambiente intercultural. Foi patente na elaboração do PPC

(2006) que este ambiente acadêmico estivesse pronto para a aceitação do outro e não de exclusão, uma vez que seria a primeira vez que a UFGD estaria ofertando uma licenciatura específica para a formação de professores indígenas das etnias Guarani e Kaiowá, e esta Instituição de Educação Superior, considerou em sua amplitude a organização de um currículo intercultural, que perpassou em todos os anos da referida licenciatura. Este currículo intercultural apontou para a cultura dos sujeitos e suas realidades. No primeiro PPC (2006), estas diferenças foram basilares na construção do currículo, considerando a prática intercultural em todas as disciplinas pertencentes às Matrizes Curriculares, a quais deram ênfase a História dos povos indígenas das etnias Guarani e Kaiowá em todo o percurso da Licenciatura Intercultural Indígena Teko Arandu.

Considerações finais

O artigo traz uma breve discussão sobre as aproximações da perspectiva decolonial, frente ao Projeto Pedagógico do Curso de Licenciatura Intercultural Indígena Teko Arandu da Universidade Federal da Grande Dourados (UFGD) implantado no ano de 2006. Observamos que o PPC (2006) apresentou-se a luz do pensamento decolonial aos professores indígenas das etnias Guarani e Kaiowá em formação no referido Curso, mediante a desobediência epistêmica, (Mignolo, 2003, 2008, 2010a), Interculturalidade crítica/ epistêmica (Mignolo, 2008; Walsh, 2009a, 2010) e Currículo intercultural (Almeida, 2017), proposta pelo PPC (2006).

A referida afirmação se ancora na Pedagogia da Alternância como a metodologia utilizada no Curso, permitindo com isso a existência da valorização das entidades indígenas no fazer pedagógico das Escolas Indígenas, além do fazer pedagógico da UFGD em oferecer este Curso. Outro fator importante deve ser ressaltado: "[...] a multiplicidade de objetos de investigação também caracteriza os estudos culturais"

(Escosteguy, 2001, p. 28). De fato, a investigação proposta neste artigo ilustra apenas uma das diversas possibilidades desse campo, mas já nesse recorte percebe-se que as vozes indígenas que se inscrevem no fazer literário foram múltiplas e respeitadas, frente a formação docente a partir de currículos decolonial, em uma perspectiva que abrangeu a sua pluralidade.

Neste sentido, torna-se evidente que a Licenciatura Intercultural Indígena Teko Arandu da UFGD, teve um caráter potente não apenas de construção de um novo projeto societário, como também de busca no campo epistemológico, educacional, cultural, político, que rompe com aquilo que foi imposto pelo urbanocentrismo. Assim, ao menos o PPC (2006) da Licenciatura Intercultural Indígena Teko Arandu da UFGD foi pensado a partir da perspectiva decolonial, pois transgrediu a lógica Colonial e Moderna de validar e produzir crenças e saberes. A inflexão decolonial (ou "giro decolonial") presente no PPC (2006) consiste numa virada fundamentalmente epistêmica, questionando a modernidade eurocêntrica e propondo uma "episteme outra" baseada na pluriversalidade. Trata-se de um projeto político que vai para além da compreensão das lógicas da colonialidade desde um lugar "outro". Propõe a decolonialidade do poder, do saber e do ser, como estratégia e recurso para a construção de um pensamento outro.

Através dos Estudos Culturais, nota-se que o PPC (2006) da Licenciatura Intercultural Indígena Teko Arandu da UFGD (2006), balizou-se em diversos campos do saber necessários para produzir conhecimento exigido em um projeto particular onde as categorias: identidade, etnia, cultura indígena e seu público, colonialismo, pós-colonialismo, modernidade, decolonialidade, interculturalidade crítica, foram contempladas numa era pós-moderna.

Chegamos as referidas considerações, conjecturando uma temática que merece um olhar diferenciado no que tange a uma temática, ou seja, a formação de professores indígenas, que merece uma atenção especial dos Estudos Culturais e que em consonância

com a perspectiva decolonial, tiveram um um respaldo significativa quanto da elaboração do PPC (2006), respaldo este que constituíram um importante enfoque no campo pedagógico.

Referências

ALMEIDA, E. A. **A interculturalidade no currículo da formação de professoras e professores indígenas no programa de educação intercultural da UFPE/CAA** - curso de licenciatura intercultural. 2017. 225 f. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2017. Disponível em: https://repositorio.ufpe.br/bitstream/123456789/25637/1/TESE%20Eliene%20Amorim%20de%20Almeida.pdf. Acesso em: 25 mar. 2023.

BALLESTRIN, L. América latina e o giro decolonial. **Revista Brasileira de Ciência Política**, v. 11, p. 89-117, 2013.

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

BRAND, A. J. Os acadêmicos indígenas e as lutas por autonomia de seus povos. In: SEMERARO, G [et. al](Orgs). **Gramsci e os movimentos populare*s***. Niterói: UF, 2010. p. 201-214.

BRASIL. Ministério da Educação. **Curso de Licenciatura Intercultural Indígena** – *Teko Arandu*. Projeto Pedagógico. Brasília, DF: MEC, 2006.

BRASIL. Ministério da Educação. **Curso de Licenciatura Intercultural Indígena** – Teko Arandu. Projeto Pedagógico. Brasília, DF: MEC, 2012.

BRUNO, Jéssica Santana. **(Inter)ações afirmativas**: políticas de sentido sobre a colonização/decolonização do conhecimento no currículo e na formação docente. 2018. Dissertação (Mestrado em Estudos Interdisciplinares sobre a Universidade) - Instituto de Humanidades, Artes e Ciências, Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2018.

COSTA, M. V. (Org.). **O currículo nos limiares do contemporâneo**. Rio de Janeiro: DP&A, 1998.

COUTO, M. **As confissões da leoa**. São Paulo: Companhia das letras, 2012.

ESCOSTEGUY, A. C. D. **Cartografia dos estudos culturais**: uma versão latinoamericana. Belo Horizonte: Autêntica, 2001.

FERREIRA, F. N. Multiculturalismo e currículo escolar: desafios e possibilidades para o novo milênio. **Pesquisa em Pós-Graduação – Série Educação**, n. 7, p. 133-142, 2011.

FREIRE, P. **Pedagogia do oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2014.

HALL, S. **Da diáspora:** identidades e mediações culturais. Belo Horizonte: UFMG, 2013.
LARROSA, J. Tecnologias do eu e educação. In: SILVA, Tomaz Tadeu da (org.). **O sujeito da educação**: estudos foucaultianos. 8 ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2011, p. 35-86.

LÜDKE, M.; ANDRÉ, M.E.D.A. **Pesquisa em educação:** abordagens qualitativas. São Paulo, EPU, 1986.

MELIÀ, B. **Educação indígena e alfabetização**. São Paulo: Loyola, 1979.

MEYER, D. E; PARAÍSO, M. A. (org.). **Metodologias de pesquisas pós-críticas em educação**. 2 ed. Belo Horizonte: Mazza Edições. 2014. p. 17-24.

MIRANDA, C. Currículos decoloniais e outras cartografias para a educação das relações étnico-raciais: desafios político-pedagógicos frente à Lei nº 10.639/2003. **Revista da Associação Brasileira de Pesquisadores/as Negros/as**, v. 5, n. 11, p. 100-118, 2013.

MIGNOLO, W. D. **Historias locales, diseños globales:** colonialidad, conocimientos subalternos y pensamiento fronterizo. Madrid: Akal, 2003.

MIGNOLO, W. D. Desobediência epistêmica: a opção descolonial e o significado de identidade em política. **Cadernos de Letras da UFF**, n. 34, p. 287-324, 2008.

MIGNOLO, W. **Desobediência epistémica**. Retórica de la modernidad, lógica de la colonialidad y gramátrica de la descolonialidad. Colección Razón Política. Edicioes del Signo, Buenos Aires, 2010a.

MIGNOLO, W. D. Introducción. In:CHUKWUDI, Eze; HENRY, Paget; CASTRO-GÓMEZ,
Santiago; MIGNOLO, Walter. **El color de la razón: racismo epistemológico y razón**

imperial. 2. ed. Buenos Aires: Del Signo, 2014.

MIGNOLO, W.; WALSH, C. **On Decoloniality**: Concepts, Analytics, Praxis. Durham: Duke University Press Books, 2018.

MINAYO, M. C. S. **O desafio do conhecimento**: pesquisa qualitativa em saúde. São Paulo: Hucitec, 2008.

MOREIRA, A. F. **Currículo e Estudos culturais**: tensões e desafios em torno das identidades. In: Cultura, poder e educação. Um debate sobre os estudos culturais em educação. SILVEIRA, R. M. H. (org). Canoas, Editora da Ulbra, 2005.

OLIVEIRA, A. L. A. R. M. Os estudos culturais e a questão da diferença na educação. **Revista Educação em Questão**, Natal, v. 34, n. 20, p. 33-62, jan./abr. 2009. Disponível em: https://periodicos.ufrn.br/educacaoemquestao/article/view/3942 Acesso em: 1 de jul. de 2021.

QUIJANO, A. Colonialidad y modernidad/racionalidade. **Perú Indígen**a, Lima, v.12, n.29, 1991.

SACRISTÁN, J. G. **O currículo**: uma reflexão sobre a prática, 3. ed. Porto Alegre: Artmed, 2000.

SILVA, T. T; MOREIRA, A. F. **Territórios contestados**: os currículos e os novos mapas políticos e culturais. Petrópolis: Vozes, 1995.

SILVA, T. T. **Documentos de identidade:** uma introdução às teorias do currículo. Belo Horizonte: Autêntica, 1999.

SILVA, T. T. A produção social da identidade e da diferença. In: SILVA, T. T. (org.). **Identidade e diferença**: a perspectiva dos estudos culturais. Petrópolis: Vozes, 2000a. p. 73-102.

SOUZA, L. M. T. M. Hibridismo e tradução cultural em Bhabha. In: ABDALA JÚNIOR, B. (Org.). **Margens da cultura**: mestiçagem, hibridismo e outras misturas. São Paulo: Boitempo, 2004. p. 113-134.

SOUZA, P. C. A; AMARAL, D. M. Caminhando com os Invisíveis: a pesquisa em processos educativos e práticas sociais. **Políticas Educativas**, Porto Alegre, v. 3, n.1, p.96-113, 2009.

VERGARA, S. C. **Projetos e relatórios de pesquisa em Administração**. São Paulo: Atlas, 2009.

WALSH, C. **Interculturalidad, estado, sociedad**: luchas (de)coloniales de nuestra época. Quito: Universidad Andina Simón Bolívar, 2009a.

WALSH, C. Interculturalidade crítica e pedagogia decolonial. In: CANDAU, V. M. (org.). **Educação intercultural na América Latina**: entre concepções, tensões e propostas. Rio de Janeiro: 7 Letras, 2009b. p. 12-42.

WALSH, C. Interculturalidad crítica y educacion intercultural. In: VIANA, J.; TAPIA, L.; WALSH, C. **Construyendo interculturalid crítica**. La Paz: III – CAB, 2010. p. 75-96.