



## **A interculturalidade crítica decolonial como alternativa para uma educação escolar indígena diferenciada e intercultural**

Eduardo dos Santos Rodrigues<sup>1</sup> (SEMED e SED Intercultural Indígena - edusantos.indian@yahoo.com.br)

Maria Raquel da Cruz Duran<sup>2</sup> (FACH-PPGAS/UFMS - raquel.duran@ufms.br)

**Resumo:** O presente artigo é parte da dissertação de mestrado, apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Antropologia Social da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, defendida em setembro de 2023. O trabalho teve como objetivo refletir sobre o desenvolvimento da educação escolar indígena diferenciada e intercultural a partir das propostas oficiais do Estado brasileiro, as diferentes concepções da interculturalidade e suas dificuldades de operacionalização e apontar alternativas à educação escolar indígena. A metodologia utilizada para esse trabalho foi de revisão bibliográfica, especialmente no campo da educação escolar indígena, leitura de documentos oficiais, trabalho de campo, etnografia, entre outros. O artigo discute a educação intercultural como essencial para o desenvolvimento de uma educação escolar indígena diferenciada e intercultural, ainda que na prática encontre dificuldades para realização de tal meta, devido a alguns fatores como a polissemia do termo, pouco debate no sistema de ensino, entre outros fatores. Assim, buscamos apresentar a interculturalidade crítica decolonial como uma boa perspectiva para uma educação escolar indígena descolonizadora e formadora da autonomia indígena.

**Palavras-chave:** Educação escolar indígena. Interculturalidade. Decolonialidade.

## **Critical decolonial interculturality as an alternative for differentiated and intercultural indigenous school education**

**Abstract:** This article is part of the master's thesis, presented to the Postgraduate Program in Social Anthropology at the Federal University of Mato Grosso do Sul, defended in September 2023. The aim of the work was to reflect on the development of differentiated and intercultural approach based on the official proposals of the Brazilian State, the different conceptions of interculturality and its operationalization difficulties and pointing out alternatives to indigenous school education. The methodology used for this work was a bibliographical review, especially in the field of indigenous school education, reading of official documents, fieldwork, ethnography, among others. The article discusses intercultural education as essential for the development of a differentiated and intercultural indigenous school education, although in practice it encounters difficulties in achieving this goal, due to some factors, such as the polysemy of the term, little debate in the education system, among other factors. In this text, we seek to present critical decolonial interculturality as a good perspective for decolonizing indigenous school education and the search for indigenous autonomy.

**Keywords:** Indigenous school education. Interculturality. Decoloniality.

---

<sup>1</sup> Mestre em Antropologia pela Universidade Federal de Mato Grosso do Sul.

<sup>2</sup> Professora Adjunta na Faculdade de Ciências Humanas e na Pós-Graduação em Antropologia Social da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul.



## **Introdução**

Com o reconhecimento da diversidade indígena no Brasil e as conquistas legais de educação escolar indígena prescrita na Constituição Federal de 1988 e em outras leis subsequentes, a educação escolar indígena ganhou novos contornos e uma mudança de paradigma. Daquela educação escolar para indígenas que por séculos tinha como objetivo civilizar, assimilar e integrar os povos indígenas à sociedade nacional para serem reconhecidos como cidadãos de direito e conseqüentemente serem úteis a colonização como mão de obra barata para o desenvolvimento regional, com a nova proposta de educação escolar para indígenas, os povos indígenas adquiriram a possibilidade de utilizarem suas línguas e processos próprios de aprendizagem na educação escolar e de promoverem a valorização de suas línguas, culturas, conhecimentos e saberes que por séculos foram-lhes negados, além de obterem o acesso à tecnologia e ciência de demais povos, indígenas e não indígenas (Brasil, 1996). A nova proposta de educação escolar que ficou conhecida como educação escolar indígena específica, diferenciada e intercultural delineou uma educação escolar fundamentada na interculturalidade.

Com essa nova proposta, políticas públicas foram criadas em todo país – escolas foram implantadas, professores indígenas foram capacitados e contratados para assumirem e gerirem a educação escolar em suas comunidades, havendo também a capacitação deles nas universidades públicas do país – em atendimento à nova demanda. Todavia, passados mais de 30 anos da promulgação da Carta Magna e, mesmo diante de uma gama de Leis, Decretos e Resoluções que orientam e garantem a prática de educação escolar indígena diferenciada e intercultural, pesquisas apontam dificuldades de sua operacionalização no país. Embora haja avançadas experiências de educação escolar indígena em diferentes regiões do Brasil, existem realidades de educação escolar em terras indígenas que ainda permanecem sob a perspectiva de uma educação escolar colonizadora (Aguilera Uguiza, 2017). Diante dessa problemática, pesquisadores destacam que uma dessas dificuldades está na polissemia do termo (Candau, 2008), isto é, na falta de aprofundamento epistêmico do que venha a ser a interculturalidade na educação escolar, assim como a colonialidade, pensamento moderno que se encontra atrelado aos interesses neoliberais da globalização monocultural. Com base nas teorias do grupo Modernidade/Colonialidade, Walsh (2009) destaca duas perspectivas interculturais na América Latina: a interculturalidade funcional e a interculturalidade crítica. Neste texto, ambas serão



utilizadas para compreensão dessa problemática apresentada, entendendo-as como fundamentais no jogo que permeia a educação escolar indígena, específica, intercultural e diferenciada ou não, algo que ultrapassa esta seara educacional, podendo ser discutida também nas relações entre as formações docentes e discentes nas universidades brasileiras e o que é desenvolvido nas escolas públicas e privadas espalhadas pelo país, alvo temático deste dossiê.

A metodologia utilizada para esse trabalho foi de revisão bibliográfica de autores que tratam da temática, como Candau (2008); Walsh (2009); Fleuri (2001); Aguilera Urquiza (2017) entre outros. No seu desenvolvimento, o texto apresenta primeiramente a concepção de interculturalidade e educação escolar indígena, faz uma descrição da interculturalidade e da colonialidade na educação, aponta algumas perspectivas para a educação escolar indígena específica, diferenciada e intercultural no Brasil, bem como aborda as concepções de interculturalidade funcional e crítica. A partir das diferentes concepções da interculturalidade o trabalho destaca a interculturalidade crítica decolonial como alternativa para uma educação escolar indígena na América Latina, principalmente por lidar com povos que foram colonizados, marginalizados frente a sociedade colonizadora, sobreviventes de uma relação assimétrica de poder e que buscam mudanças neste sentido.

### **Interculturalidade e educação escolar indígena**

De acordo com Candau (2008) a interculturalidade tem sua origem nos debates do multiculturalismo: ambos os termos são polissêmicos, sendo que suas interpretações variam de acordo com contextos históricos e socioculturais em que se apresentam. Candau e Russo (2010) afirmam que enquanto na Europa e nos Estados Unidos a interculturalidade é conceituada como política de inclusão e integração das minorias imigrantes, na América Latina o termo surgiu associado à educação escolar indígena a partir dos movimentos sociais indígenas e afrodescendentes na luta pelo reconhecimento à diversidade, direitos e justiça social destes grupos.

Após a Segunda Grande Guerra, povos de vários países passaram a migrar para o velho continente em consequência de conflitos nos seus próprios territórios e nações, além de crises econômicas, sociais, humanitárias, entre outras possibilidades. Estas migrações de grandes quantidades populacionais de outros países para a Europa fizeram com que os europeus fossem



obrigados a conviver com pessoas de diferentes costumes, línguas e culturas, algo que trouxe muitas coisas positivas, mas também conflitos e choques culturais. A partir desse dilema, os governos dos países europeus tiveram de criar políticas públicas específicas para lidar com a questão multicultural, que foram chamadas de multiculturalismo (Hall, 2003).

Já na América Latina, podemos observar que os sujeitos que utilizam este termo não são imigrantes, mas sim povos originários que foram colonizados, subalternizados, violentados de diversas maneiras e que ainda encontram meios para lutar por direitos e justiça social (Candau; Russo, 2010). Como sabemos, a partir dos primeiros contatos com os europeus, os indígenas historicamente foram vistos como primitivos, atrasados e incapazes de se autogovernarem: todos os seus conhecimentos e saberes ancestrais, frutos de séculos de experiências vividas por eles foram ignorados, inferiorizados e ridicularizados. A razão disso é que dentro da ótica eurocêntrica haviam diferenças entre os grupos humanos, que se davam em razão do estágio de desenvolvimento cultural de cada grupo, sendo o europeu o modelo de estágio mais avançado e o indígena de estágio menos avançado. O que com o tempo e a contribuição da ciência antropológica - entre outras ciências e formas de pensar - foi desmistificado, consolidando outra narrativa, a de que as diferenças entre os diversos grupos humanos são culturais sim, porém, que não devem ser medidas em uma regra de progresso e de desenvolvimento linear. Dessa forma, compreendeu-se então que o mundo é multicultural. O multicultural, portanto, é a compreensão de que há diversos grupos culturais, convivendo num mesmo contexto, porém, essa convivência não significa que há uma relação harmônica, até porque, segundo Candau (2008), as relações entre os diferentes grupos culturais nem sempre são românticas. Em geral, são permeadas por mecanismos de poder, construídos durante a história, atravessada por preconceito e discriminação. Foi o que aconteceu com os ameríndios. O multiculturalismo, portanto, é a forma como lidamos com esta questão, no contexto das políticas públicas, por exemplo (Hall, 2003). Esse termo não dá conta de compreender como essas diferentes culturas se relacionam, daí surgiu o termo intercultural, como veremos a seguir.

Candau (2008) nos ensina que podemos encontrar diversos tipos de multiculturalismo: o conservador, o liberal, o celebratório, o crítico, o emancipador e o revolucionário. Nestes tipos, podemos distinguir duas abordagens: a descritiva e a prescritiva. Na primeira, a questão multicultural é considerada como contendo características próprias e, portanto, sua compreensão deve acontecer dentro da formação multicultural de cada contexto específico. Por



isso, aqui haveriam multiculturalismos diferentes. No sentido prescritivo, o multiculturalismo não é apenas como um dado da realidade, "mas uma maneira de atuar, intervir, de transformar a dinâmica social" (Candau, 2008: 50). Ou seja, ele pode ser uma política que englobaria diversos contextos, visto que trata-se de uma metodologia. Para a autora, no Brasil, há três tipos de multiculturalismo:

1) *multiculturalismo assimilacionista* – parte da afirmação que vivemos numa sociedade multicultural, no sentido descritivo, onde nem todos têm a mesma oportunidade. [...] grupos sociais como: indígenas, negros, homossexuais, [...] pessoas com baixo nível de escolarização, [...] não tem o mesmo acesso a determinados serviços, bens, direitos fundamentais [...] que a classe média, ou alta, brancos com altos níveis de escolarização; a perspectiva prescritiva – favorece que todos se integrem na sociedade [...]. No entanto [...], procura-se assimilar os grupos marginalizados e discriminados aos valores, mentalidade, conhecimentos socialmente valorizados pela cultura hegemônica. No caso da educação promove uma política de universalização [...] todos são chamados a participar do sistema escola, [mas os] dialetos, saberes, línguas, crenças, valores [são deslegitimados];

2) *multiculturalismo diferencialista ou monoculturalista plural* – parte da afirmação que, ao enfatizar a assimilação, acaba por negar a diferença ou por silenciá-la. Propõe o reconhecimento da diferença para garantir a expressão de diferentes identidades culturais. Na prática [...] terminou por favorecer a criação de verdadeiros *apartheids* socioculturais;

3) *multiculturalismo interativo* - um multiculturalismo aberto e interativo, que acentua a interculturalidade (Candau, 2008: 50-51).

A autora considera a terceira modalidade - o multiculturalismo interativo - como o mais adequado para o debate por considerá-lo mais aberto e interativo, pois possibilita a construção de uma sociedade democrática e inclusiva que articula políticas de igualdade e identidade. A inclusão aqui não é entendida apenas como uma política de inclusão de grupos minoritários para assimilação deles por uma cultura hegemônica, mas prevê a integração desses grupos aos direitos fundamentais sem negar-lhes a diferença e a identidade.

Candau (2008) se aproxima do multiculturalismo crítico de Mac Laren (1997), que pressupõe uma agenda política de transformação. A autora observa que as culturas sempre estão em processos dinâmicos e incompletos de existência. Para ela, nenhuma cultura é capaz de satisfazer ou dar conta de toda riqueza do ser humano e por isso defende a ideia de interação entre os diferentes grupos culturais. Neste sentido, a ideia de uma única e verdadeira cultura que age como se fosse um modelo que deve ser universalizado surge como um absurdo, não há como escapar da necessidade das culturas dialogarem e se relacionarem.

A partir desse ponto de vista, segundo a autora:



A perspectiva intercultural que eu defendo quer promover uma educação para o reconhecimento do outro, para o diálogo entre os diferentes grupos sociais culturais. Uma educação para negociação cultural, que enfrenta conflitos provocados pela assimetria de poder entre os diferentes grupos socioculturais na nossa sociedade e é capaz de favorecer a construção de um projeto comum pelo qual as diferenças sejam dialeticamente integradas. A perspectiva intercultural está orientada à construção de uma sociedade mais democrática, plural, humana que articule políticas de igualdade com políticas de identidade (Candau, 2008: 52).

A prática educativa nesse sentido tende a promover o diálogo entre grupos culturais, trabalhar os conflitos provocados pela assimetria de poder estabelecida entre eles e promover a construção de uma sociedade democrática e plural que ao mesmo tempo articule políticas de igualdade e identidade. Neste sentido, as diferenças culturais não são vistas como problemas a serem resolvidos, com a necessidade de incorporação dos diferentes, assimilando conhecimentos de uma sociedade hegemônica; mas é vista como a possibilidade de diálogo, negociação cultural para a construção de uma sociedade democrática e mais igualitária, através do reconhecimento do outro. A interculturalidade nesse sentido

[...] questiona as desigualdades construídas ao longo da história, entre diferentes grupos socioculturais, étnico-raciais e de gênero, de orientação sexual, religiosas entre outros. Parte da afirmação de que a interculturalidade aponta para a construção de sociedades que assumam as diferenças como constitutivas da democracia e sejam capazes de construir relações novas, verdadeiramente igualitárias entre os diferentes grupos socioculturais, o que supõe empoderar aqueles que foram inferiorizados (Candau, 2012: 127).

A partir desses conceitos, podemos compreender que a educação intercultural não pode ser reduzida a algumas situações e/ou atividades realizadas em momentos específicos, nem como algo que deve ser oferecido apenas a determinados grupos sociais. Mas de acordo com a autora, se quisermos realizar uma educação intercultural crítica e realmente efetiva, devemos enfrentar alguns desafios: como o de desconstruir os estereótipos criados para diferentes grupos culturais, que causam a assimetria e a naturalização deles e se encontram impregnados no imaginário social coletivo; o de questionar o caráter monocultural e etnocêntrico presente na educação escolar como um todo, não apenas na educação escolar indígena; o de aprender a valorizar as diferenças culturais e garantir que os diferentes sujeitos socioculturais se reconheçam; o de promover o diálogo entre os diferentes saberes e práticas culturais; o de empoderar os sujeitos e estimulá-los a lutarem pela condição de igualdade de vida na sociedade, para promover transformações sociais como a superação do racismo, da discriminação étnica e cultural e das desigualdades sociais.



Fleuri (2001) é outro autor que faz importante debate no campo da educação intercultural. Esse autor também entende que os termos *multicultural* e *pluricultural* indicam a coexistência de diversos grupos culturais convivendo num mesmo contexto, mas sem, no entanto, necessariamente que essas culturas interajam entre si. Para ele, a interculturalidade é importante porque diz respeito à interação e à relação entre as pessoas e/ou grupos culturais diferentes, de forma intencional. Uma relação que ative o potencial criativo e vital da conexão entre diferentes agentes e entre seus respectivos contextos. O autor concorda que uma educação intercultural não é aquela que pratica a transmissão de uma cultura vista como homogênea e dominante aos demais grupos minoritários, pelo contrário, a interculturalidade deve legitimar as culturas dos indivíduos e colocar em xeque a coesão da cultura hegemônica. No campo da educação escolar, o currículo e a programação didática escolar deixam de ser um referencial teórico de repasse hierárquico de informações a grupos minoritários.

Esses dois autores nos ajudam a compreender a interculturalidade além da simples relação entre grupos culturais e do entrelaçamento de culturas. Nos ajudam a compreender a interculturalidade na educação, especialmente, como interação, respeito e diálogo entre os diferentes grupos sociais que se reconhecem um ao outro, mesmo que diferentes, que articulam políticas de igualdade e diferença para construção de uma sociedade mais democrática e igualitária (Candau, 2008).

No campo da educação escolar indígena, a educação intercultural não diz respeito somente à relação entre professores e alunos indígenas e não indígenas, mas diz respeito à relação e interação entre os conhecimentos indígenas e não indígenas (RCNEI, 1988). Porém, isso não significa que a simples inclusão de saberes indígenas na escola, como tradição folclórica, através de projetos ou da manifestação cultural indígena em datas comemorativas, ou ainda, a inclusão de disciplinas indígenas no currículo escolar de forma aleatória, seja suficiente. Mas, na prática, devem ser observados como esses saberes e conhecimentos indígenas e não indígenas dialogam, como são tratados e valorizados (ou não) na construção de outros conhecimentos para o fortalecimento étnico e empoderamento indígena na luta por direitos, justiça social, exercício da cidadania e construção de uma relação menos assimétrica com a sociedade envolvente. Os conhecimentos indígenas devem ser tratados e valorizados de forma igualitária e simétrica em relação a outros conhecimentos, especialmente os



conhecimentos advindos de outras culturas humanas, que devem somar-se aos conhecimentos próprios sem que nenhum seja mais valorizado que o outro (RCNEI, 1998).

### **A educação escolar indígena específica, diferenciada e intercultural no Brasil**

A educação escolar indígena no Brasil constitui uma modalidade de educação destinada a atender especificamente às comunidades indígenas em seus territórios, considerando suas características culturais, modo de vida e, principalmente, a participação da comunidade na definição do modelo e projeto de gestão da escola indígena (Parecer CNE 14/99; CNE, Resolução 3/99). Esse direito assegurado primeiro na Constituição de 1988, tem sua origem nas reivindicações do movimento indígena, que apoiado pela sociedade civil organizada, nas décadas de 70 e 80, resultou nas propostas de educação escolar indígena diferentes daquela a que vinham sendo submetidos. A Carta Magna reconheceu a diversidade indígena e os processos próprios de aprendizagem na educação escolar indígena, possibilitou aos indígenas utilizarem suas línguas no processo escolar, assumirem a docência e a gestão das escolas. Depois dela, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN, n. 9.39/1996), veio reafirmar a educação escolar indígena como intercultural e bilíngue, com o objetivo de valorizar as línguas, saberes e ciências indígenas, bem como dar-lhes o acesso a tecnologias e ciências de outros povos. Para sua consecução prática, o Ministério da Educação (MEC) lançou em 1998 o Referencial Curricular indígena, a fim de orientar professores indígenas, técnicos dos sistemas de ensino e professores nesta tarefa. Segundo o documento, a educação escolar indígena é *diferenciada* porque ela se diferencia da educação escolar convencional ofertada para o restante do país em vários aspectos como: no currículo, calendário, professores, projeto de educação, entre outros.

De acordo com o Referencial Curricular Nacional para as Escolas Indígenas (RCNEI, 1998), tal termo foi escolhido porque no Brasil há mais de 266 povos indígenas (IBGE, 2023), que falam mais de 160 línguas diferentes que não só se diferenciam da sociedade maior, “mas também são tão diferentes entre si no modo de pensar, viver, na religião, costumes, no modo falar, e ver o mundo” (RCNEI, 1998: 12). É diferenciada também não só no aspecto físico, mas no projeto de escola que se quer construir, isto é, o projeto de educação deve atender às aspirações particulares da comunidade local, etnia ou povo indígena que a abriga. Além disso,



é *específica*, porque o projeto de educação deve ser construído e desenvolvido de acordo com a realidade e especificidade de cada povo indígena e, é *intercultural*, porque a legislação, ao reconhecer a diversidade cultural indígena, propõe desenvolver uma educação escolar indígena fundamentada no diálogo entre os conhecimentos indígenas e não indígenas “advindos de diversas culturas humanas” (RCNEI, 1998: 60). Em seu projeto propõe valorização da diversidade sociolinguística, interação e comunicação entre diferentes experiências socioculturais, linguísticas e históricas, sem que nenhuma cultura se sobreponha à outra (RCNEI, 1998).

Por fim, a educação escolar indígena diferenciada, específica e intercultural é caracterizada também por ser *bilíngue* ou *multilíngue*, porque muitas reproduções socioculturais indígenas ainda são manifestadas através do uso de sua própria língua específica ou por mais de uma língua (RCNEI, 1998). Mesmo os povos indígenas monolíngues, que só utilizam a língua portuguesa, estão contemplados por essa visão educacional, porque ainda que em português, “continuam a usar a língua de seus ancestrais como um símbolo poderoso para onde confluem muitos de seus traços identitários” (RCNEI, 1998: 25). Além do português e da língua indígena, a língua estrangeira (inglesa ou espanhola) recentemente se tornou obrigatória, devendo estar presente no currículo escolar indígena, reforçando sua caracterização como um ensino *multilíngue*.

### **A prática intercultural na educação escolar indígena**

De acordo com o RCNEI (1998) a incorporação e o diálogo entre diversos conhecimentos e práticas étnicas na escola é a própria realização da interculturalidade. Sendo assim, podemos entender por práticas interculturais na educação escolar indígena todas aquelas ações concretas que buscam promover a interrelação, o diálogo e a interação entre os conhecimentos indígenas e os conhecimentos ocidentais, por exemplo, na construção e produção de conhecimentos e práticas, para o exercício da cidadania indígena e construção de uma relação mais justa e igualitária entre eles e a sociedade envolvente.

Para que haja qualidade na inserção da interculturalidade dentro do processo educativo, a legislação define como prioridade a atuação de indígenas da própria comunidade na docência e gestão da escola indígena, porque, segundo o RCNEI (1998), eles conhecem bem a língua, a



cultura, os costumes, o processo social e as demandas de seus povos. Teoricamente, os professores indígenas seriam mais capazes de mediar e fazer relações entre os conhecimentos próprios da sua comunidade e os conhecimentos do mundo exterior, bem como promover a sistematização de novos saberes e práticas. É o/a professor/a que vai tornar o espaço escolar em “espaço possível da interculturalidade” (RCNEI, 1988: 43).

Para tanto, segundo a Resolução n. 5, de 2 de junho de 2012, o/a professor/a indígena deverá ter a formação específica voltada para a construção, desenvolvimento e a avaliação dos currículos escolares, para a produção de materiais didáticos específicos e utilização de metodologias de ensino e de pesquisa na educação escolar indígena. Este profissional também deverá refletir criticamente sobre as práticas políticas e pedagógicas da Educação Escolar Indígena, criar estratégias que promovam a interação entre diversos tipos de conhecimentos advindos de várias culturas humanas que se apresentam e se entrelaçam no processo escolar. A partir destas reflexões, havendo a necessidade, os/as professores/as indígenas articulados/as com a comunidade - pais, mães, anciãos e estudantes – também poderão (re)elaborar o Projeto Político Pedagógico, o calendário escolar, o currículo e os materiais escolares, de acordo com as especificidades linguísticas e socioculturais da comunidade envolvida.

Ainda segundo a Resolução, na (re)elaboração do Projeto Político Pedagógico da escola indígena, documento que expressa a autonomia e a identidade da escola, construído de forma autônoma, deve haver a participação da comunidade educativa – liderança, os mais velhos, pais, mães ou responsáveis pelos estudantes –, além do apoio e assessoria dos sistemas de ensino. Portanto, o Projeto Político Pedagógico deverá considerar os princípios e objetivos da educação escolar indígena, as diretrizes curriculares nacionais, locais e as aspirações da comunidade. Deve estar fundamentado na interculturalidade, bilinguismo e relacionado ao modo de vida e bem viver do povo indígena em questão, refletindo acerca de seu território, organização comunitária, social e valorização dos saberes e da história do povo indígena, considerando as suas práticas linguísticas, socioculturais, religiosas, de subsistência, artísticas, entre outras.

O calendário da escola indígena poderá ser elaborado de modo diferenciado, de acordo com a especificidade da comunidade indígena, segundo a LDB 9394/96, artigo 23. Ou seja, considerando as peculiaridades locais, climáticas, econômicas etc. da comunidade.

O currículo da escola indígena deve ir além das diretrizes curriculares nacionais, ou seja, dos conteúdos previstos na Base Nacional Comum Curricular (BNCC), pois precisa dialogar



com os saberes e fazeres específicos de cada grupo indígena (Brasil, 1996). Por conseguinte, para a sua construção, o RCNEI (1998) sugere que a escolha dos conteúdos a serem trabalhados na escola indígena deve ser pensada a partir dos objetivos de cada escola indígena. Nesse sentido, os professores e as comunidades indígenas deverão definir primeiramente os objetivos da escola e, a partir de então, definir os conteúdos e o currículo a serem trabalhados. Por isso é tão importante realizar a articulação entre a escola e a comunidade indígena, que deve funcionar como uma instituição que vai atender as necessidades da comunidade em que está inserida.

No currículo, os conteúdos precisam se relacionar com o cotidiano e as questões gerais vividas pelo povo indígena que abriga a escola, estabelecendo relações com a própria vida dos alunos e sua dinâmica histórica, e assim identificar e contribuir para a resolução dos anseios da comunidade. Desta forma todos os conhecimentos produzidos devem contribuir para as soluções dos problemas comuns da comunidade e fortalecer o povo indígena: estas são as sugestões centrais de como devem ser as práticas pedagógicas na escola indígena, conforme o RCNEI (1998) para o uso do tempo e do espaço escolar. São ações concretas que promovem o diálogo entre os conhecimentos e culturas da sociedade majoritária e os conhecimentos e culturas indígenas.

Na prática pedagógica intercultural, a Constituição Federal (1988) propõe aos povos indígenas a utilização de suas próprias línguas e processos de aprendizagens (Brasil, 1988) para construção de conhecimentos. Diferentemente do bilinguismo de transição, que foi utilizado como instrumento de assimilação, nesta nova proposta o bilinguismo passa a ser instrumento facilitador da aprendizagem, valorização e fortalecimento da identidade indígena do estudante (Brasil, 1996). Os professores também poderão elaborar materiais didáticos pedagógicos específicos, sempre de acordo com a necessidade e a realidade da escola e, principalmente, da comunidade indígena envolvida, de modo que facilite seu trabalho e a aprendizagem do aluno indígena.

A Resolução n. 5, de 22 de junho de 2012, ainda define que os professores poderão realizar avaliação do ensino-aprendizagem e institucional nas suas escolas. As avaliações deverão ser desenvolvidas possibilitando as reflexões de suas práticas pedagógicas no sentido de reorientar o aprimoramento dos projetos educativos, na relação da escola com a comunidade, entre professor e estudante, bem como da gestão comunitária.



Entretanto, apesar das conquistas legais de educação escolar indígena e das orientações aqui expostas para a prática da educação intercultural presentes na legislação, algumas pesquisas têm levantado questionamentos com relação a aplicabilidade do termo interculturalidade, apontando para a existência de um descompasso entre o que está estabelecido na legislação, o modelo de como deve ser, e o que tem sido realizado na prática nas escolas indígenas no país, o que está acontecendo de fato.

### **Os desafios da educação escolar indígena intercultural**

Gonçalves (2013), em sua pesquisa realizada entre os povos indígenas do Pará, afirma que há um consenso entre pesquisadores de que a escola indígena deve ser intercultural, porém não há um consenso de como essa interculturalidade pode ser operacionalizada na prática e:

[...], por vezes, tem se constituído numa incógnita para aqueles que estão na ponta da lança das políticas públicas indigenistas, dentre eles os coordenadores pedagógicos, professores indígenas e não indígenas. [...]o que se percebeu analisando tanto as diretrizes e referenciais para educação escolar indígena quanto à própria literatura pertinente é que muito se produziu em termo do que fazer, porém, os materiais sobre como fazer eram escassos ... (Gonçalves, 2013: 93).

Nessa mesma linha de entendimento, Repeto (2019) ressalta que dentre as diferentes concepções, a legislação não define o que se entende por interculturalidade, apenas menciona os objetivos a serem alcançados caso seja praticada. Para ele, a falta de um documento para guiar os trabalhos na escola indígena, dificulta a compreensão da metodologia de ação, de como colocar isso em prática. Em razão disso, o autor reconhece que teve dificuldade em trabalhar o tema no Curso de Formação Superior Indígena da Universidade Federal de Roraima, na educação escolar indígena. Relata em sua experiência que explanava ingenuamente no início do seu trabalho “[...] que a interculturalidade era um diálogo entre as culturas” (Repeto, 2019: 85) e foi somente com o passar dos tempos que ele passou a “desenvolver outra perspectiva crítica de forma dolorosa em meio a conflitos na Universidade”. Segundo o autor, isso deve-se ao fato de que, no Brasil, o debate sobre a interculturalidade não ocorre com a mesma intensidade como em outros países latinos americanos, pois o termo mais utilizado é “educação escolar indígena” e não "educação intercultural", opção feita pelo movimento indígena por querer demarcar uma educação escolar indígena específica e diferenciada que não fosse a mesma praticada nas escolas não indígenas. Em razão disso, o autor, reforça a necessidade de



mais reflexões, aprofundamentos e problematizações do tema da interculturalidade nas escolas indígenas.

Concordando com os pesquisadores acima, confesso que para nós, autores deste artigo, também pairavam muitas dúvidas sobre o tema e sobre como deveria ser aplicado de forma concreta na educação escolar indígena. Realidade que acreditamos possa estar ocorrendo também com muitos outros educadores indígenas e não indígenas, em suas comunidades.

Catherine Walsh (2009) propõe algumas ideias sobre como desenvolver esta seara do sistema educacional, de modo que traga mudanças significativas para populações subalternizadas para construção de uma sociedade mais igualitária. Para ela, a interculturalidade é:

um processo dinâmico e permanente de relação, comunicação e aprendizagem entre culturas em condições de respeito, legitimidade mútua, simetria e igualdade. Um intercâmbio que se constrói entre pessoas, conhecimentos, saberes e práticas culturalmente diferentes, buscando desenvolver um novo sentido entre elas na sua diferença. Um espaço de negociações e tradução onde as desigualdades sociais, econômicas e políticas e as relações e os conflitos de poder não são mantidos ocultos e sim reconhecidos e confrontados. Uma tarefa social e política que interpela o conjunto da sociedade, que parte de ações sociais, concretas e conscientes e tenta criar modos de responsabilidade e solidariedade. Uma meta a ser alcançada (Walsh *apud* Candau, 2008: 52).

Nessa perspectiva a interculturalidade deve promover o respeito, simetria e igualdade entre os diferentes grupos culturais e passa a dar visibilidade aos conflitos de poder e questionar as históricas relações de poder que promoveram as desigualdades. Walsh (2009) ao analisar a educação intercultural indígena na América Latina, a partir do movimento indígena equatoriano, também destaca dois tipos de interculturalidade: a funcional e a crítica. A primeira perspectiva reconhece a diversidade cultural e social, no entanto, trabalha para integrar essa diversidade na estrutura do Estado, agindo como parte das instituições sociais. Isto porque, segundo a autora, os governos desses Estados nacionais congregam com a política neoliberal capitalista e a educação escolar destas nações passa a fazer parte desta proposta. Já a interculturalidade crítica vai na contramão da funcional, sendo um projeto de intervenção e transformação da realidade social: parte de uma construção de baixo, dos movimentos sociais, que questiona e dá visibilidade às relações e estruturas de poder que mantêm as desigualdades sociais e raciais, agindo de forma a questionar os Estados nacionais, a reivindicar mudanças significativas institucionais deste modelo de sociedade e sistema.



A partir das concepções do grupo Modernidade/Colonialidade<sup>3</sup>, do qual Walsh faz parte, a autora destaca que muitos governos latino-americanos, inclusive o Brasil passaram a reconhecer a diversidade cultural e a incluí-la em suas reformas constitucionais e educativas nos anos 90, seja como eixos curriculares ou como temas transversais, o que sem dúvida significou importante avanço no campo da educação escolar. No entanto, segundo Candau e Russo (2010), como muitos desses governos estão comprometidos com uma agenda política de globalização neoliberal, a interculturalidade, no campo da educação escolar, mas não apenas, é permeada por ambiguidades. Para as autoras,

A incorporação do discurso da interculturalidade neste contexto se dá com uma abordagem orientada a inibir conflitos explícitos ou latentes, e não provocar mudanças de caráter estrutural. São incorporados alguns aspectos da diversidade cultural, orientados a promover a tolerância, o respeito mútuo e maiores espaços de expressão dos diferentes grupos socioculturais, mas sempre limitados (Candau; Russo, 2010: 163).

Nesta proposta, a interculturalidade não traz mudanças significativas para essas populações subalternizadas, visto que não questiona as históricas relações de poder, de dominação, assumindo um enfoque descritivo. Uma das características desse tipo de interculturalidade, segundo Candau e Russo (2010), é justamente o que ocorre no Brasil: oferecer uma educação intercultural apenas aos grupos minoritários, em especial aos indígenas, e não a toda a população em geral, como deveria ser <sup>4</sup>.

Para Walsh (2009), a interculturalidade funcional nesse sentido não aponta para a criação de uma sociedade mais justa, equitativa e igualitária. O discurso, nesse sentido, passa apenas a ter um enfoque de controle de conflito étnico, para a conservação da estabilidade social, com claros objetivos de “impulsionar os imperativos econômicos do modelo neoliberal” (Walsh, 2009: 16). E apesar de sabermos que estas reformas realizadas são frutos das lutas dos

---

<sup>3</sup> O grupo Modernidade/Colonialidade se reuniu pela primeira vez em 1998 na Venezuela para refletir sobre tais questões e propõe um pensamento liminar, à margem de tudo isso, compreendido como decolonial, posteriormente.

<sup>4</sup> Embora saibamos da existência da Lei 11.645/2008, que traz a obrigatoriedade do ensino da história e cultura dos povos indígenas e africanos nas escolas públicas e privadas brasileiras, em diversos níveis de aprendizagem, a efetivação desta legislação ainda está muito longe de ser alcançada, como bem pesquisado por Evelyn de Souza Santiago Cândido da Silva em sua dissertação de mestrado defendida no Programa de Pós-Graduação em Antropologia Social da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, em 2021. Disponível em: <[https://drive.google.com/file/d/1B0xrU0GM3AfRkWCUB5IO\\_235zZ4QrrKM/view?pli=1](https://drive.google.com/file/d/1B0xrU0GM3AfRkWCUB5IO_235zZ4QrrKM/view?pli=1)>. Acesso em 5/08/2023.



movimentos sociais, segundo a autora, elas também podem ser vistas como atreladas aos desenhos globais de poder, capital, mercado globalizante, como:

uma nova estratégia de dominação que mantém e ofusca, ao mesmo tempo a diferença colonial através da retórica discursiva do multiculturalismo e sua ferramenta conceitual a interculturalidade funcional, entendida de maneira integracionista (Walsh, 2009: 16).

Analisando a interculturalidade no Brasil, podemos perceber que o Estado brasileiro reconheceu a diversidade cultural no país por meio da Constituição Federal de 1988 e de outras leis e decretos, como é o caso da educação escolar indígena, no entanto, sua proposta não correlaciona com uma crítica e questionamento das relações de poder, dominação, subalternização construídos historicamente e sofridos pelas populações indígenas e afrodescendente ao longo dos tempos. Questões essas importantes de se tratar, caracterizando numa interculturalidade funcional. Vemos também que a oferta da educação intercultural fica restrita a esses grupos, como já destacamos acima (Candau; Russo, 2010). Na prática, o que ocorre são currículos, calendários escolares e planos políticos pedagógicos padronizados, com adaptações pontuais, quase “estéticas”, que evidenciam a interculturalidade ser mais uma obrigação do Estado do que realmente uma busca pela melhoria das relações etnicorraciais no país (Jesus, 2014). Desta forma, destaca que “o que é um direito tem se tornado em alguns casos, uma obrigação, uma imposição do Estado, executada segundo as políticas públicas homogeneizadas” (Jesus, 2014: 82).

Para Repeto (2019), esse discurso do reconhecimento da diversidade cultural é vazio e se caracteriza mais como um instrumento de reprodução e dominação ideológica do que aquilo que ele aparenta ser. Assim, nessa interculturalidade funcional vemos a continuação do colonialismo impregnado na colonialidade e intrinsecamente relacionada à racionalidade ocidental (Walsh, 2009).

A colonialidade por sua vez é definida como a continuação do pensamento de dominação eurocêntrica que, segundo Quijano (2005), se iniciou com a invasão e constituição da América e colocou a Europa como centro do poder econômico, político, social, epistêmico e cosmogônico dominante, nas relações com outros povos, algo que continua marcadamente presente na sociedade atual.

Segundo Walsh (2009), foi a colonialidade que: a) estabeleceu a hierarquia de raça - brancos, índios e negros sendo posicionados em uma escala decrescente de evolução -, definindo a posição social das pessoas na sociedade (isso é especificado como colonialidade de



poder); b) criou as categorias binárias, oriente-ocidente, primitivo-civilizado, irracional- racional, mágico mítico-científico e tradicional-moderno, que justificam a superioridade eurocêntrica na valorização dos itens correspondentes a eles e na inferiorização ou ridicularização daqueles itens associados a outros povos (essa inferioridade e desumanização de outros povos penetrou na mente e na subjetividade das pessoas e isso é chamado de colonialidade do ser). Além disso, foi a colonialidade que: c) a partir do iluminismo e da racionalidade ocidental colocou a Ciência Moderna como perspectiva hegemônica de raciocínio e construção de saber para o resto do mundo, desconsiderando todas as outras formas de conhecimento (isso é compreendido como colonialidade do saber), descaracterizando a relação cosmogônica e de conhecimento dos outros povos com a mãe natureza, categorizando-a como não moderna, primitiva e pagã, a fim de anular as relações espirituais e religiosas sagradas desses povos nativos. Assim,

arrogância etnocêntrica traduz-se na ideia de que o Ocidente produziu aquilo que há de melhor, desde a ciência à técnica, aos sistemas políticos e jurídicos, a escrita, as línguas, a religião judaico-cristã e a própria história que não se compara à a-historicidade dos povos colonizados (Tavares; Gomes, 2018: 51).

Todas essas formas de violências (colonialidade do poder, do ser e do saber), inscritas em nós por séculos, transformaram todos aqueles que sofreram a colonização, mas também aqueles que acreditaram e acreditam ser superiores. Mesmo após a independência política dos países latino-americanos, ainda no século XIX, a ideia da Europa como centro e modelo de civilização continuou, sendo que seu poder econômico, político, social e científico se mantém vigente e muito presente na mentalidade dos povos colonizados latino-americanos. Como bem destacam Munsberg e Silva (2018: 23): “o colonizador faz colonizados”. Isto é, as elites dominantes desses países passaram a se espelhar nos seus dominadores, pensando e agindo como se eles fossem agora os dominadores. Segundo Candau e Russo (2010: 165), o Grupo Modernidade/Colonialidade também entende que “a lógica colonial penetrou profundamente as estruturas, instituições, mentalidades e subjetividades de tal maneira que continua presente” no discurso da sociedade atual, no campo do poder, ser e saber.

Está aí o motivo de ser tão relevante a busca por uma educação intercultural crítica de fato, como descreve Walsh (2009). Ela serve para reconstruir, reavivar, fortalecer as pessoas que sofreram experiências históricas de submissão, dominação e subalternização, como é o caso das populações indígenas e afrodescendentes latino-americanas. A interculturalidade crítica



passa a operar como uma reflexão da própria realidade desses povos e propõe modos outros de pensar, agir, ser, saber, poder, muito distintos da sociedade globalizante. É um projeto contra-hegemônico que vai além da ideia de tolerância, aceitação e inclusão de grupos minoritários a políticas nacionais; ela procura intervir e transformar a realidade social. Trata-se de um processo decolonial.

### **A interculturalidade crítica e decolonial como alternativa para uma educação escolar indígena diferenciada**

Considerando uma educação intercultural que seja capaz de dar conta da necessidade da comunidade indígena e oferecer empoderamento dos povos indígenas frente ao racismo estrutural brasileiro que mantém a desigualdade e dominação, autonomia e transformação da realidade social, a interculturalidade crítica e decolonial, sugerida por Walsh (2009), se apresenta como uma alternativa na atualidade. Primeiro, porque é uma proposta que vem de baixo, isto é, aquela educação intercultural pensada e construída a partir dos povos que sofreram o processo de colonização, subalternização e dominação; segundo, porque reflete um pensamento não baseado nos legados eurocêntricos colonialistas. Mas não somente por isso, também pelo fato de que,

[...] o decolonial abre um novo modo de pensar que se desvincula das cronologias construídas pelas novas *epistemes* ou paradigmas (moderno, pós-moderno, altermoderno, ciência newtoniana, teoria quântica, teoria da relatividade etc.), (Mignolo, 2017: 15).

Como a colonialidade não se restringiu apenas ao âmbito do poder político e econômico, mas também irradiando para o campo epistêmico dos povos subalternizados, a interculturalidade crítica se preocupa com a “exclusão, negação e subalternização, desumanização e subordinação dos conhecimentos dos grupos historicamente excluídos e sujeitos racializados” (Walsh, 2009: 23). Na prática educativa, a interculturalidade crítica e decolonial passa atuar como uma ferramenta pedagógica que ajuda a visibilizar e questionar os dispositivos e estruturas de poder que criaram e mantiveram a racialização e as desigualdades sociais. É

Um trabalho que procura desafiar e derrubar as estruturas sociais, políticas, epistêmicas da colonialidade – estruturas até agora permanentes – que mantém padrões de poder enraizados na racialização, no conhecimento eurocêntrico e na inferiorização de alguns seres menos humanos (Walsh, 2009: 24).



É uma proposta que vai além do sistema educativo de transmissão do saber, é um processo sociopolítico que propõe uma prática transformadora assentada nas realidades, subjetividades, histórias e lutas vividas pelas pessoas a partir de um mundo colonial. Nas suas propostas pedagógicas, alentam-se para novos processos e práticas de conhecimentos, revitalização, revalorização e aplicação de saberes ancestrais, não como algo do passado, inferior, místico, sem validade, mas como um conhecimento contemporâneo, equiparado, científico, que tem validade em sua utilização, e que possibilita aos sujeitos subalternizados ler criticamente o mundo, que os informa o contrário sobre esses saberes/fazeres. Pedagogias interculturais críticas decoloniais que enfrentam o mito racista, a negação ontológica epistêmica e cosmogônica, a hegemonia da razão moderna e ocidental, as colonialidades.

Portanto, vão além das propostas de educação bilíngue e intercultural proposta pelo Estado ancoradas na valorização dos conhecimentos, saberes e afirmação de identidade, simplesmente. A interculturalidade crítica considera os conhecimentos como uma “ecologia de saberes” (Souza Santos, 2018), questionando e desconstruindo as narrativas lineares ocidentais, universalizantes, como únicas e verdadeiras formas de saber, ser e poder, visando a promoção de outras narrativas e a transformação da realidade, a partir da autonomia desses povos subalternizados.

Mas, para isso, segundo Sacavino (2016), é preciso que os povos subalternizados estejam conscientes do seu lugar na sociedade, do processo histórico vivido de subalternização e se posicionem como tal para poderem refletir sobre essa condição que lhes foi imposta violentamente.

Sacavino (2016) também propõe uma educação intercultural descolonizadora<sup>5</sup>. Para a autora é preciso descolonizar os conhecimentos, a subjetividade, a história e o poder. Descolonizar o conhecimento é reconhecer que não há um único conhecimento universal e verdadeiro, mas que há vários saberes e conhecimentos, é reconhecer que o mundo é uma “ecologia de saberes” (Souza Santos, 2018). É construir novos conhecimentos a partir de uma relação mais igualitária entre os conhecimentos dos povos subalternizados e outros conhecimentos. Descolonizar a subjetividade implica numa mudança de olhar. É deixar de olhar o ser humano no seu diferencial a partir da perspectiva eurocêntrica, da superioridade entre

---

<sup>5</sup> Segundo Aguilera Urquiza (2017: 50), “descolonizar e decolonizar são entendidos pelos autores pós-coloniais como sinônimos”.



colonizadores e colonizados. É fortalecer as identidades indígenas e reconhecer os seus próprios conhecimentos, espiritualidades, cosmovisões e forma própria de ser, estar e ver o mundo que são tão válidas e importantes quanto a cosmologia ocidental. Descolonizar a história e o poder significa questionar e desconstruir as narrativas ocidentais que foi imposta e contada nos livros didáticos a partir da visão dos colonizadores e de seus “heróis”. É contar outras histórias ou “histórias outras”, da participação dos povos subalternizados colonizados e suas contribuições no processo histórico das sociedades latino americana. É valorizar as histórias locais e também os seus heróis.

A descolonização e desconstrução daquilo que nos foi imposto, não significa substituir o conhecimento ocidental (Souza Santos, 2018), pelo conhecimento tradicional indígena, mas é compreendê-lo como mais um entre outros, não como universal, mas como conhecimento que somados aos conhecimentos indígenas são necessários à sobrevivência nesse mundo, até porque, nenhuma cultura é completa para satisfazer a necessidade humana (Candau, 2008).

### **Considerações finais**

Para pensar em uma educação escolar indígena que acompanhe a tecnologia, valorize as manifestações culturais, tradições, natureza, reafirme a língua, identidade, currículo, conforme a comunidade quer para a sua realidade, o anseio dos professores etc., é preciso percorrer um longo caminho. É preciso haver mudanças e/ou definição de conceitos tanto por parte dos sistemas de ensino quanto por parte dos professores e da população indígena. E o primeiro passo para essa transformação está no campo das ideias, é preciso:

Romper as correntes que ainda estão nas mentes, como dizia o intelectual afrocolombiano Manuel Zapata Olivella, desescravizar as mentes, como dizia Malcom X; e desaprender o aprendido para voltar a aprender (Walsh, 2009: 24).

É preciso que os sistemas de ensino revejam suas políticas públicas de educação para a diversidade, indo além da concepção multicultural, refletindo e buscando direcioná-la para uma perspectiva de educação intercultural interativa que articule políticas de igualdade com políticas de identidade na construção de uma sociedade mais justa, democrática e igualitária (Candau, 2008). Não basta apenas a inclusão do “outro” historicamente excluído dentro do sistema com adaptações de currículo, calendário, etc. É preciso que o Estado brasileiro crie condições para



que as comunidades indígenas desenvolvam a educação escolar indígena diferenciada e intercultural segundo suas perspectivas.

Reconhecemos a importância do proporcionamento da formação continuada e específica para professores indígenas e técnicos dos respectivos sistemas, com maior aprofundamento epistêmico do que venha a ser a interculturalidade na educação escolar. Pois, segundo Aguilera Urquiza (2017), um profissional qualificado em uma perspectiva intercultural ajudaria em grande parte na resolução dos problemas. O RCNEI (1998) também destaca que é fundamental uma avaliação e análise crítica por parte dos envolvidos no processo da educação intercultural.

A construção e a implementação, de propostas curriculares politicamente relevantes e culturalmente sensíveis requerem, por parte das pessoas diretamente responsáveis por tal tarefa, ou seja, os professores das escolas indígenas, uma análise constante, crítica e informada, das práticas curriculares ora em andamento em suas escolas. Só uma (re)avaliação contínua da atuação pedagógica pode assegurar que tal atuação esteja sendo capaz de promover, junto aos alunos indígenas, o exercício pleno da cidadania e da interculturalidade (RCNEI, 1998).

Os professores e comunidade poderão refletir criticamente sobre suas práticas políticas pedagógicas, os objetivos da escola indígena e da educação escolar indígena intercultural, específica, multilíngue que almejam, criar estratégias e encontrar alternativas para superar ou contornar as barreiras burocráticas, a morosidade das políticas públicas específicas e as “zonas interditas” (Tassinari, 2001), que se apresentam como desafios no contexto da educação escolar indígena.

A interculturalidade na educação escolar indígena não deve ser pensada apenas como método, mas é uma relação entre conhecimentos, como destaca Gonçalves (2013). Suas práticas devem ir além de fortalecer a identidade como propõe a legislação. Devem proporcionar condições para aprofundar o diálogo com a sociedade envolvente no âmbito político e social. Devem, ainda, proporcionar o diálogo entre os conhecimentos indígenas e não indígenas sem hierarquização, onde nenhum conhecimento seja mais valorizado do que outro. A prática intercultural na escola indígena não pode ficar reduzida às atividades realizadas em momentos específicos como em datas comemorativas. E se quisermos trabalhar a educação intercultural precisamos desconstruir e visibilizar aquilo que foi naturalizado, como os estereótipos que se encontram impregnados em nossas mentes (Candau, 2008). Assim, devemos trabalhar pela valorização das diferenças culturais, dos diversos saberes e das práticas destas diferenças,



empoderar os sujeitos subalternizados, no caso os sujeitos indígenas, para serem protagonistas e sujeitos de sua própria vida.

A interculturalidade crítica e decolonial é uma proposta que vai além dos processos de ensino aprendizagem dos “pressupostos e manifestações da educação intercultural bilíngue” ou da sua filosofia intercultural, como uma simples relação entre grupos, práticas ou pensamentos culturais, que propõe a incorporação dos tradicionalmente excluídos dentro das estruturas educativas, das atividades culturais em datas comemorativas, inclusão de disciplinas diferenciadas no currículo escolar, mudanças pontuais no calendário escolar... Ela é um projeto político, social e epistêmico, que procura intervir, transformar a realidade social e dar visibilidade às relações históricas desiguais e às estruturas de poder que mantêm essas desigualdades e subalternização. É um projeto contra hegemônico que opera como ferramenta pedagógica.

E a partir da visibilização dessas estruturas e relações de poder, é possível que professores e comunidades indígenas utilizem de mecanismos como a legislação e a diplomacia com o poder público para construção da autonomia e da verdadeira educação escolar indígena intercultural. Professores e comunidade escolar poderão “interculturalizar” a escola, o currículo e a prática pedagógica. “Interculturalizar” a escola no sentido da participação de todos os segmentos que compõem a instituição escolar: professores, o corpo técnico administrativo e a comunidade escolar, somado ao currículo, os materiais didáticos e pedagógicos, o PPP, etc.

Mas para isso, como propõe Sacavino (2016), é preciso que os povos subordinados e subalternizados - no caso da educação escolar indígena, as populações indígenas -, se posicionem neste contexto. Comunidades e professores indígenas devem ter clareza do seu lugar na sociedade e, a partir de então, refletir, criar estratégias e projetos para a construção de uma proposta de educação intercultural crítica e decolonial. É um sonho a ser sonhado, mas que passa pelo “agir com” e “a partir de”, segundo Walsh (2009).

Para concluir, destacamos novamente que buscar alternativa para uma educação intercultural não é negar os avanços conquistados, mas é avançar além das propostas estabelecidas pelo Estado para a conquista da autonomia. Portanto, vale lembrar que a interculturalidade só conseguirá um bom resultado final se “as culturas subalternizadas se encontrarem fortalecidas e os grupos tiverem realizados e vivenciados processos de autoestima,



autoconfiança e de empoderamento que permitem reconhecerem-se e situarem-se sem assimetria de qualquer tipo” (Sacavino, 2016: 196).

### Referências Bibliográficas

AGUILERA URQUIZA, Antonio Hilário. 2017. "A Interculturalidade como ferramenta para descolonizar a educação: Reflexões a partir da “Ação Saberes Indígenas na Escola”". *Articul. Constr. Saber.*, Goiânia, 1 (2): 49-70.

BRASIL, Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Lei n. 9.394/1996. Brasília: MEC, 1996.

BRASIL, Referencial Curricular Nacional para as Escolas Indígenas. Brasília: MEC/SEF, 1998.

BRASIL, Constituição Federal, art., 210 e 231. Brasília, 1988.

BRASIL, Resolução CNE Nº 3, de 10 de novembro de 1999. Brasília: MEC, 1999.

CANDAU, Vera Maria. 2008. "Direitos Humanos educação e interculturalidade: as tensões entre igualdade e diferença". *Revista Brasileira de Educação*, 37 (13): 45-56.

CANDAU, Vera Maria; RUSSO, Kely. 2010. Interculturalidade e Educação na América Latina: Uma construção plural, original e complexa. *Rev. Diálogo Educ.*, Curitiba, 29 (10): 151-169.

CANDAU, Vera Maria. 2012. "Escola, Didática e Interculturalidade: desafios atuais". In: CANDAU, Vera Maria (Org.). *Didática Crítica Intercultural: aproximações*. Petrópolis (RJ), Vozes, p. 107-138.

FLEURI, Reinaldo Mathias. 2001. *Os desafios à Educação Intercultural no Brasil*. Texto apresentado III Seminário em Educação Região Sul Fórum Sul de coordenadores de pós-graduação. In: <https://www.fpce.up.pt/ciie/revistaesc/ESC23/23-Reinaldo.pdf> (Acesso em 19/12/2022).

GONÇALVES, Rosiane Ferreira. 2013. *Os desafios da educação escolar diferenciada intercultural e bilingue entre os povos indígenas no Estado do Pará*. XI Congresso de Educação, EDUCARE. Pontifícia Universidade Católica do Paraná, Curitiba.

HALL, Stuart. 2003. *Da diáspora: identidade e mediações culturais*. Belo Horizonte, Editora UFMG.

JESUS, Naine Terena de. 2014. *Audiovisual na Escola Terena Lutuma Dias: Educação Indígena diferenciada e as mídias*. Tese de Doutorado em Educação: História Política, Sociedade, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo.

MUNSBURG, João Alberto Steffen; SILVA, Gilberto Ferreira da. 2018. A Interculturalidade como estratégia de aproximação entre os pesquisadores brasileiro e Hispano-americanos na perspectiva da descolonização. *Eccos – Rev. Cient.*, São Paulo, 45: 21-40.



REPETO, Maxim. 2019. O conceito de interculturalidade: Trajetórias e conflitos desde a América Latina. *Textos e debates*, Boa Vista, 33: 69-88. In: file:///D:/Downloads/admin,+008+DOSSI%C3%8A++CONCEITO+INTER%20(2).pdf (Acesso em 17 de maio de 2024).

SACAVINO, Susana Beatriz. 2016. "Educação descolonizadora e interculturalidade: notas para educadoras e educadores". In: CANDAU, Vera Maria (org.) *Interculturalizar, descolonizar, democratizar: uma educação "outra"?* Rio de Janeiro: 7 letras, p. 188-202.

SOUSA SANTOS, Boaventura de. 2018. *Construindo as epistemologias do Sul: Antologia Essencial*. MENESES, Maria Paula et al. (org.) 1ª ed., Ciudad Autónoma de Buenos Aires, CLACSO.

TASSINARI, A. Escola indígena: novos horizontes teóricos, novas fronteiras de educação. In: LOPES DA SILVA, A.; FERREIRA, M. (Org.). *Antropologia, história e educação*. São Paulo: Global, 2001. p. 44-70.

TAVARES, Manuel; GOMES, Sandra Rosa. 2018. Multiculturalismo, interculturalismo e decolonialidade: prolegômenos a uma pedagogia decolonial. *Dialogia* (Série Para um pensamento alternativo de alternativas), São Paulo, 29 (1): 47-68.

WALSH, Catherine. 2009. "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, tensões e propostas*. Rio de Janeiro, 7Letras, p. 12-42.