



Acta Scientiarum. Education

ISSN: 2178-5198

eduem@uem.br

Universidade Estadual de Maringá

Brasil

Pavan, Ruth; Lima Paniago Lopes, Maria Cristina; Licínio Backes, José
A construção de um diálogo intercultural com indígenas por meio da pesquisa-ação não convencional
Acta Scientiarum. Education, vol. 36, núm. 1, enero-junio, 2014, pp. 165-175

Universidade Estadual de Maringá

Paraná, Brasil

Disponível em: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=303329914016>

- Como citar este artigo
- Número completo
- Mais artigos
- Home da revista no Redalyc

redalyc.org

Sistema de Informação Científica

Rede de Revistas Científicas da América Latina, Caribe , Espanha e Portugal
Projeto acadêmico sem fins lucrativos desenvolvido no âmbito da iniciativa Acesso Aberto



A construção de um diálogo intercultural com indígenas por meio da pesquisa-ação não convencional

Ruth Pavan*, Maria Cristina Lima Paniago Lopes e José Licínio Backes

Universidade Católica Dom Bosco, Av. Tamandaré, 6000, 79117-900, Jardim Seminário, Campo Grande, Mato Grosso do Sul, Brasil. *Autor para correspondência. E-mail: ruth@ucdb.br

RESUMO. O artigo tem sua gênese na experiência dos autores, que convivem há mais de oito anos com acadêmicos indígenas, tanto nos cursos de graduação, quanto nos cursos de pós-graduação *stricto sensu* e nos resultados de pesquisas relacionadas com os povos indígenas efetuadas pelos autores. A metodologia aproxima-se da pesquisa-ação, entendida como um método importante de diálogo, troca e produção de conhecimentos decoloniais. Mais do que trazer o que supostamente possamos ter ensinado para os acadêmicos indígenas, o artigo traz algumas lições que estamos aprendendo e nos constituindo como educadores/pesquisadores, entre as quais destacamos: a) a afirmação da identidade produz/reforça a luta contra a desigualdade econômica; b) é preciso sempre colocar em xeque as teorias e ressignificá-las; c) a comunidade ética indígena resiste ao avanço da sociedade individualista neoliberal. Concluímos que com a convivência e a realização de pesquisas com indígenas, estamos aprendendo os caminhos para uma pedagogia e uma epistemologia decolonial e intercultural.

Palavras-chave: interculturalidade, povos indígenas, pesquisa-ação na educação.

The construction of an intercultural dialogue with indigenous by non-conventional-action-research

ABSTRACT. Current article is the product of the experience of the authors who have lived for more than eight years with indigenous students enrolled in undergraduate and post-graduate *stricto sensu* courses, as well as of the results of research on Brazilian indigenous peoples done by the authors. Methodology comprises action research, an important method of dialogue, exchange and de-colonial knowledge production. Contrary to what the authors have supposedly taught indigenous students, current paper presents lessons that the authors are learning and which constitutes them as educators / researchers. These lessons comprise a) the production and strengthening of the identity stance against economic inequality; b) questioning of theories and the construction of new significances; c) the resistance by the ethical indigenous community against the advance of neoliberal individualistic society. Living and conducting research with indigenous people teaches the paths towards de-colonialization and intercultural pedagogy and epistemology.

Keywords: interculturality, indigenous peoples, action-research in education.

Introdução

O artigo¹ tem sua gênese em pesquisas efetuadas pelos autores relacionadas com os povos indígenas, com destaque para uma que incluiu a análise das reflexões que os indígenas desenvolvem sobre os processos de exclusão desenvolvida no período 2011-2013 e outra sobre as possibilidades de uma formação intercultural por meio do uso das novas tecnologias, iniciada em 2012, com término previsto para 2014². Baseia-se também na experiência dos

autores, que convivem há mais de oito anos (2005-2013) com acadêmicos indígenas, tanto nos cursos de graduação, quanto nos cursos de pós-graduação *stricto sensu*.

Reconhecemos que, na educação, “[...] quem ensina aprende ao ensinar, e quem aprende ensina ao aprender” (FREIRE, 2002, p. 25). Nossa intenção neste artigo é mostrar um pouco do que temos aprendido nessa convivência, seja na condição de educadores, seja na condição de pesquisadores, ou melhor, na condição de educadores/pesquisadores³, já que

¹Versão revisada e ampliada do trabalho submetido na 36ª Reunião Anual da Anped, Goiânia, 2013. Cabe esclarecer que, desde a sua gênese, o artigo foi elaborado com a participação ativa dos três autores. Porém, em conformidade com as normas de submissão da Anped, no evento, foi submetido apenas com dois autores.

²Essas pesquisas possuem financiamento do CNPq.

³A expressão ‘educador/pesquisador’ sempre se refere a um ou a todos os autores deste texto.

[...] toda docência implica pesquisa e toda pesquisa implica docência. Não há docência verdadeira em cujo processo não se encontre a pesquisa como pergunta, como indagação, como curiosidade, criatividade (FREIRE, 1999, p. 192).

Da mesma forma, “[...] não há pesquisa em cujo andamento necessariamente não se aprenda porque se conhece e não se ensine porque se aprende” (FREIRE, 1999, p. 193). Portanto, mais do que trazer o que supostamente possamos ter ensinado para os acadêmicos indígenas, trazemos algumas lições que estamos aprendendo e nos constituindo como educadores/pesquisadores:

[...] é na inconclusão do ser, que se sabe como tal, que se funda a educação como processo permanente. Mulheres e homens se tornaram educáveis, mas a consciência de sua inconclusão é que gerou sua educabilidade (FREIRE, 2002, p. 64).

Ao longo desses mais de oito anos, tivemos a oportunidade de conviver com indígenas de várias etnias, de diferentes Estados do Brasil: terena⁴, kadiwéu⁵ e guarani/kaiowá⁶, do Mato Grosso do Sul; tuyuka⁷, do Amazonas; xavantes⁸, do Mato Grosso.

Para construir este artigo, os autores reuniram-se várias vezes para problematizar as histórias de sala de aula, de outros espaços e das pesquisas realizadas. Lembramos que esses momentos não estão dissociados. Como argumentaremos em seguida, entendemos a sala de aula como um espaço privilegiado de pesquisa-ação. Traremos, neste artigo, alguns acontecimentos que, ao longo dos mais de oito anos, marcaram nossas identidades de

⁴O povo Terena residia no chaco Paraguai e chegou ao Brasil no final do século XVII. Participou ativamente da Guerra do Paraguai e, finda a Guerra, perdeu suas terras, que foram ocupadas por fazendeiros, para quem começaram a trabalhar em regime de servidão. No início do século XX, houve as primeiras demarcações de terras para os Terena. No Mato Grosso do Sul, atualmente estão distribuídos em sete municípios: Campo Grande, Aquidauana, Dois Irmãos do Buriti, Miranda, Sidrolândia, Rochedo e Anastácio (SILVA, 2009).

⁵O povo Kadiwéu pertence ao tronco Mbayá, não sendo originário do Brasil, mas da região do chaco Paraguai e Argentino. Era constituído de andantes, sem território fixo, até se sedentarizarem no Brasil. Povo de tradição guerreira possui uma formação híbrida, pois incorporava ao seu povo crianças, jovens e adultos de outros povos (africanos, europeus) por meio das guerras de captura, que hoje não fazem mais parte de sua cultura. Está localizado na região do pantanal sul-mato-grossense, em torno dos municípios de Bodoquena, Bonito e Porto Murtinho (VINHA, 2004).

⁶Os povos Guarani/Kaiowá fazem parte de um tronco maior, os Guarani, que inclui também os Mbaya e os Guarani orientais. Eles estão presentes no Brasil, Argentina, Paraguai e Bolívia. No Mato Grosso do Sul, estão localizados na região meridional do estado, fruto de um processo de confinamento, já que originalmente eram povos nômades que tinham uma relação muito equilibrada com a natureza. Praticavam uma agricultura itinerante, garantindo a vitalidade do solo, deslocando-se de dois em dois ou de três em três anos para que o solo se recuperasse (COLMAN; BRAND, 2008).

⁷O povo Tuyuka está concentrado na região do Alto Rio Tiquié, parte em território colombiano, parte em território brasileiro, no noroeste amazônico. Pertence à família linguística Tukano Oriental. Caracteriza-se pelo constante relacionamento interétnico com os Tukano, por meio dos casamentos (REZENDE, 2007).

⁸O povo Xavante pertence ao tronco linguístico Jê, parte do grupo Macro-Jê. Povo de tradição guerreira, vivia em várias regiões do país (Maranhão, Goiás, Rio de Janeiro...). O processo de deslocamento e fixação para o estado de Mato Grosso deu-se em função dos avanços dos colonizadores, pois, apesar da tradição guerreira, o uso das armas de fogo dos invasores brancos fez com que o povo Xavante se visse obrigado a abandonar suas terras, fugindo dos ataques e ameaças. Em 1970, suas terras foram homologadas no estado de Mato Grosso, onde vivem até hoje (TSI'RUI'A, 2012).

educadores/pesquisadores, modificando as formas de ver esses povos e mostrando as (im)possibilidades de um diálogo intercultural.

Ousamos nominar esse processo de uma pesquisa-ação não convencional, cuja caracterização passamos a descrever a partir deste momento.

Vestígios de pesquisa-ação em diálogos interculturais

Ao utilizarmos a expressão ‘vestígios de uma pesquisa-ação’, reconhecemos que provavelmente muitos pesquisadores não concordarão com a nossa ousadia de dizer que grande parte das nossas aulas e encontros com os indígenas se aproxima do que vem se caracterizando como pesquisa-ação, ou ainda do que Macedo (2006) denomina de etnopesquisa-ação e etnopesquisa-formação.

A etnopesquisa-ação opõe-se à visão clássica de pesquisa-ação, que surgiu na primeira metade do século XX, segundo a qual o pesquisador é um *expert* que vem de fora da comunidade, ou seja, tratava-se de uma “[...] ação transformadora especializada” (MACEDO, 2006, p. 157). Um dos seus pressupostos é que as descobertas científicas do especialista, por uma questão ética, devem ser utilizadas em benefício do próprio grupo pesquisado. O processo de planejamento segue um roteiro pré-estabelecido: planejamento, primeira intervenção, observação dos efeitos, nova ação/intervenção baseada nos efeitos anteriores. Assim, “[...] uma espiral é formada entre prática, observação e teorização” (MACEDO, 2006, p. 158).

Essa pesquisa-ação de *experts* entra em crise, e, na década de 1980 do século XX, ganha corpo o entendimento de que na pesquisa-ação há a necessidade de “[...] os atores sociais implicados intervirem como pesquisadores co-partícipes” (MACEDO, 2006, p. 158). A pesquisa-ação deixa de ser uma ação de especialistas e passa a ser uma ação planejada no coletivo e com o coletivo, com vistas à transformação social. Mais recentemente, começaram a circular novas modalidades de pesquisa-ação, tais como etnopesquisa-ação e etnopesquisa-formação (MACEDO, 2006).

Considerando o ensinamento de Freire (1999) de que não há docência sem pesquisa, nem pesquisa sem docência, e as reflexões de Macedo (2006) sobre etnopesquisa-ação e etnopesquisa-formação, entendemos que os encontros (aulas, outros espaços e pesquisas realizadas) com os diferentes indígenas se aproximam dos princípios dessa modalidade de pesquisa. Com vistas a mostrar a pertinência dessa posição, citamos o que Macedo (2006) escreve sobre a etnopesquisa-ação:

[...] na relação etnopesquisa/ação, assume-se como principal objetivo da pesquisa a solidariedade e a ética comunitárias. Nem pesquisa desinteressada, nem modificacionismo bárbaro cabem nessa relação, mas partilhada produção do conhecimento (MACEDO, 2006, p. 156).

Citamos também o que o autor escreve sobre etnopesquisa-formação:

[...] a etnopesquisa-formação adota o princípio antropológico segundo o qual os membros de um grupo social conhecem melhor sua realidade que os especialistas que vêm de fora da convivibilidade grupal da comunidade ou da instituição (MACEDO, 2006, p. 160).

A análise da caracterização de Macedo (2006) permite-nos dizer que o que procuramos fazer em nossos encontros com indígenas tem a ver com a etnopesquisa-ação, pois sempre problematizamos o que Freire (1999, 2002) apontava, isto é, a não hierarquização dos saberes. Não há saberes superiores e inferiores, eles são diferentes (princípio da solidariedade e da ética comunitária da etnopesquisa-ação). Da mesma forma, sempre problematizamos os interesses implicados no saber/poder colonial e os implicados no saber/poder decolonial, procurando ressignificar:

[...] não só o que se pensa em relação aos campos e contextos sociais e políticos, mas também em relação ao epistemológico e teórico, para intervir e transformar nossos marcos e lógicas de pensar, conhecer e compreender (WALSH, 2010, p. 225, tradução dos autores).

Isso lembra o princípio da etnopesquisa-ação de que não há pesquisa desinteressada. Problematizamos, ainda, as possibilidades de transformação social, identificando microrrevoluções cotidianas (ao invés do modificacionismo bárbaro) e a importância da produção coletiva, do questionamento da ética individualista e meritocrática que está presente também no espaço acadêmico (princípio da produção partilhada da etnopesquisa-ação). Da mesma forma, podemos dizer que nosso fazer tem a ver com o princípio da etnopesquisa-formação, pois o que reiteradamente conversamos com os indígenas é que a etnografia que farão ou fizeram de suas culturas contemplará/contemplou aspectos que um antropólogo de fora não conseguirá/conseguiu descrever, ou seja, tal como postula a etnopesquisa-formação, estamos convencidos de que os indígenas conhecem melhor a sua realidade do que nós, pesquisadores de fora.

Encontramos também respaldo em Candau e Leite (2007) para dizermos que o que estamos

fazendo se aproxima da pesquisa-ação. As autoras, para levantar subsídios para a construção de um curso de Didática multi/intercultural para a Licenciatura em Pedagogia, desenvolveram uma experiência em um semestre de Pedagogia e caracterizaram-na como inspirada na pesquisa-ação. Mesmo reconhecendo que não seguiram na íntegra todos os passos da pesquisa-ação, entre os quais destacaram a transformação da realidade, a produção de conhecimentos para a transformação da realidade e a produção de uma escrita coletiva de todos os envolvidos, entenderam que a proposta desenvolvida se inspirou na pesquisa-ação. Segundo elas, o

[...] trabalho promoveu apenas de forma limitada o engajamento de uma parcela significativa dos sujeitos envolvidos na pesquisa: as alunas da turma em que foi desenvolvido o curso de Didática aqui em discussão (CANDAU; LEITE, 2007, p. 734).

Porém, diante dessa e de outras ponderações, reafirmaram “[...] que a perspectiva da pesquisa-ação foi assumida como uma inspiração metodológica para o trabalho” (CANDAU; LEITE, 2007, p. 734).

Longe de questionar se a pesquisa de Candau e Leite (2007) é pesquisa-ação, o que queremos mostrar é que não há uma forma única de dizer se uma pesquisa é pesquisa-ação ou não. Tampouco se trata apenas de uma metodologia da pesquisa:

[...] a pesquisa-ação não se reduz a uma simples metodologia de pesquisa. Implicada em tantas dimensões reflexivas e ativas, pessoais e coletivas, singulares e objetivas, ela não se restringe a uma única linha metodológica. Além de nos confrontar com nossos marcos epistemológicos de objetividade, a prática da pesquisa-ação nos confronta com suas próprias finalidades de ação e com as possibilidades endógenas de desenvolvimento. Ela é, ao mesmo tempo, ferramenta de mudança e de formação (DIONNE, 2007, p. 21).

Dionne (2007), assim como os autores citados neste artigo que escrevem sobre pesquisa-ação e, de modo geral, os autores que fazem pesquisa-ação colocam como sendo central o objetivo de mudança e transformação da realidade. Nesse sentido, novamente entendemos que o que estamos fazendo em nossos encontros com os indígenas se aproxima da pesquisa-ação, pois temos o objetivo explícito de construir um diálogo intercultural que seja capaz de transformar a realidade discriminatória. Ou seja, temos como objetivo fomentar um diálogo intercultural que contribua para criar

[...] melhores condições de vida para os grupos marginalizados, assim como a superação do racismo, da discriminação de gênero, da discriminação cultural e religiosa, assim como das desigualdades sociais (CANDAU, 2011, p. 30).

Queremos ainda salientar que, ao aproximarmos da pesquisa-ação o que estamos fazendo em nossos encontros com os indígenas, não estamos banalizando o uso do termo ‘pesquisa-ação’. Pelo contrário, nossa intenção é mostrar que ela pode ser um elemento importante de diálogo, troca e produção de conhecimentos decoloniais (WALSH, 2010), não só em nossas aulas, mas em todas as práticas sociais, que em certo sentido são sempre também práticas educativas. Queremos

[...] reforçar os laços do movimento de pesquisa-ação com as lutas mais amplas por justiça social, econômica e política em todo o mundo (ZEICHNER; DINIZ-PEREIRA, 2005, p. 64).

Ainda segundo os autores, “[...] embora a pesquisa-ação possa contribuir apenas com uma pequena parte dessas lutas, ela é parte importante” (ZEICHNER; DINIZ-PEREIRA, 2005, p. 77). Um dos movimentos sociais que mais têm lutado no Brasil para a promoção da justiça social certamente é o movimento indígena. De alguma forma, ao relacionarmo-nos com eles inspirados nos princípios da pesquisa-ação (etnopesquisa-ação, etnopesquisa-formação), nossa esperança é que estejamos contribuindo para o fortalecimento dessa luta por meio do diálogo intercultural.

A interculturalidade e o diálogo

Candau e Russo (2010), com base na análise da produção bibliográfica na América Latina e em entrevistas de pesquisadores latino-americanos, afirmam que há um consenso de que o termo ‘interculturalidade’ nasceu no contexto da educação escolar indígena como uma ferramenta de luta dos povos indígenas para construir uma educação voltada para a defesa de suas identidades, de suas culturas, de seus territórios. O termo ‘interculturalidade’ nasce como uma forma de questionar a imposição do modo de pensar, conhecer, ser, estar e conviver eurocêntrico como sendo superior e universal, subalternizando e inferiorizando os outros modos, notadamente dos povos indígenas:

[...] assumimos a interculturalidade [...] como conjunto de lutas, práticas e processos que questionam os legados eurocêntricos, coloniais e imperiais e pretendem transformar e construir condições radicalmente distintas de pensar, conhecer, ser, estar e conviver (WALSH, 2010, p. 221, tradução nossa).

Entretanto, o fato de ter sido produzido nesse contexto, não significa que atualmente não seja necessário explicitar o sentido desse termo, pois, como aponta Walsh (2013), houve uma apropriação

e incorporação conservadora do termo por meio da adoção de políticas de muitos Estados latino-americanos, o que a autora denomina de interculturalidade funcional. Com isso, retira-se o significado crítico, político, transformador e insurgente do termo, e ele é colocado a serviço do capitalismo global e do mercado. Essa interculturalidade vem acompanhada de uma retórica do diálogo, sem questionar a desigualdade, a injustiça social e os processos de exclusão que se articulam sistematicamente com as diferenças culturais. Essa interculturalidade funcional convive pacificamente com a lógica neoliberal, recorrendo a algumas políticas de Estado que, longe de atenderem às demandas dos movimentos sociais, têm a função de procurar controlar a luta e diminuir suas demandas pela redistribuição e justiça social e cultural.

Além dessa forma de interculturalidade, a autora ainda argumenta que existe uma interculturalidade relacional. Essa perspectiva restringe a interculturalidade ao contato, encontro e intercâmbio entre culturas diferentes. Há o entendimento de que os grupos humanos sempre foram interculturais. Nessa perspectiva, também há um negligenciamento ou uma secundarização das assimetrias e dos interesses de subjugação e subalternização presentes no contexto latino-americano, marcado pelo colonialismo e, com o fim deste, pela colonialidade que perdura ainda no século XXI. Reconhecer que vivemos na colonialidade implica dizer que o padrão de poder construído no período colonial com base na diferença étnico-racial hierarquizada continua marcando as relações de poder no contexto atual:

[...] a colonialidade do poder [...] esteve e está de todo modo ativa, pois faz parte do contexto global dentro do qual ocorrem os processos que afetam todos os espaços concretos de dominação (QUIJANO, 2002, p. 13).

Ao não questionar as assimetrias produzidas pelo colonialismo e pela colonialidade e encobrir as estruturas de poder e dominação, ao invés de favorecer o questionamento dos processos de discriminação e subalternização, a interculturalidade relacional contribui para a manutenção desses processos e tende a aumentar a desigualdade social e econômica.

Por fim, Walsh (2013) menciona a interculturalidade crítica. Ela não é um projeto acabado, mas construído cotidianamente nas lutas sociais, com destaque para as lutas dos povos indígenas. Diferentemente das duas formas anteriores, que estão a serviço do modelo cultural,

econômico e político hegemônico, a interculturalidade crítica sistematicamente questiona as estruturas de poder que legitimam o *status quo*. Nessa perspectiva, a questão central não é a diversidade étnico-cultural, tampouco como incluir os diversos grupos na sociedade vigente (interculturalidade funcional), mas questionar o padrão de poder que se construiu em torno da diferença étnico-racial e como ele está a serviço da manutenção da submissão e subalternização de determinados grupos (colonialidade do poder), com destaque para os grupos indígenas. Com base nesse questionamento, a intenção é construir modos outros de viver, ser, pensar e conviver.

Cabe destacar que a interculturalidade crítica, ao colocar sob suspeita as intenções de diálogo presentes na interculturalidade relacional e instrumental, não se coloca contra tal diálogo, mas o vê como possível somente quando se questionam radicalmente as assimetrias de poder, saber e viver que foram construídas pelo colonialismo e pela colonialidade. De certa forma, inspirados em Walsh (2013), podemos dizer que a cultura hegemônica propõe um diálogo funcional para atender aos seus interesses de subalternização, submissão e, portanto, manutenção da colonialidade e que o diálogo crítico reconhece que ele não se dá fora das relações de poder, sendo marcado por tensões e conflitos:

[...] a perspectiva intercultural procura estimular o diálogo [crítico] entre os diferentes saberes e conhecimentos, e trabalha a tensão entre universalismo e relativismo no plano epistemológico, assumindo os conflitos que emergem deste debate (CANDAU, 2012, p. 245).

Esse diálogo crítico fomenta modos outros de pensar, ser, viver e relacionar-se.

Nesse sentido, sobretudo para a interculturalidade crítica, importa procurar estabelecer um diálogo crítico entre diferentes grupos preocupados em construir outros mundos. Trata-se de

[...] um projeto político em um contexto latino-americano, mas com vistas e em diálogo com outros projetos que apontam para a construção de mundos mais justos (WALSH, 2010, p. 219, tradução dos autores).

Santos e Nunes (2003), autores preocupados em pensar alternativas para a sociedade atual, marcada por inúmeras formas de exclusão e pela desigualdade, ao proporem algumas teses sobre as possibilidades emancipatórias e as lutas contra a dominação, apontam o diálogo entre as culturas, como um imperativo para criar concepções de dignidade humana e justiça mais adequadas para o contexto atual.

Portanto, neste artigo, ao fazermos referência à construção de um diálogo intercultural com indígenas, é na dimensão crítica de diálogo e interculturalidade que o fazemos, reconhecendo que nem sempre ele é possível, em parte, porque ainda somos profundamente marcados pela colonialidade.

No próximo item, nossa ênfase será mostrar o que nós, como educadores/pesquisadores, temos aprendido nos encontros/diálogos com os indígenas, permanecendo

[...] sempre atentos para o potencial colonizador que o conhecimento desenvolvido no primeiro mundo (centro) pode exercer sobre o terceiro mundo (periferia) (MONTECINOS; GALLARDO, 2002, p. 155).

Algunas das várias lições que aprendemos com os indígenas

Ao escrevermos, sempre fazemos algumas escolhas arbitrárias sobre o que consideramos relevante e esta parte do artigo não é uma exceção. Muito aprendemos e neste momento organizamos as aprendizagens que marcaram nossas identidades de educadores/pesquisadores em torno de três eixos.

A afirmação da identidade produz/reforça a luta contra a desigualdade econômica

A formação inicial dos educadores/pesquisadores deu-se na década de 1980 e, como tal, esteve fortemente marcada pela teoria crítica centrada na análise de classe. Por mais que nos interessássemos pelas teorizações pós-críticas, com suas preocupações para além da classe, incluindo outros processos de dominação e exploração, como os provenientes das relações étnico-raciais, de gênero, geração, crença e outras, de alguma forma, essa marca sempre fez pairar no ar a sensação de que a fragmentação das lutas leva ao enfraquecimento da luta pela igualdade. Nisso, há muita influência das análises de Bauman (2003), que afirma de forma categórica que a busca pela identidade gera divisão e separação: “[...] quando os pobres brigam entre si, os ricos têm todos os motivos para se alegrar” (BAUMAN, 2003, p. 95). Ou seja, a busca e as lutas em torno da identidade estão a serviço do

[...] antigo e bem usado princípio de dividir para reinar ao qual os poderes de todos os tempos alegremente recorreram sempre que se sentiram ameaçados pela fusão e condensação de queixas em geral variadas e dispersas (BAUMAN, 2003, p. 95).

Entretanto, a convivência com os indígenas desconstrói esse pensamento. Após a Constituição Federal de 1988, na qual algumas reivindicações históricas dos indígenas se tornaram lei (com destaque para o reconhecimento de sua organização social, seus costumes, línguas e tradições, bem como

do uso da língua materna e de processos próprios de aprendizagem), graças à resistência e luta dos movimentos indígenas, a luta em torno da identidade étnica fortaleceu-se: “[...] hoje a maioria deles mostra-se e atua num movimento de reafirmação das identidades e num processo intenso de diálogo com a sociedade nacional” (BERGAMASCHI; MEDEIROS, 2010, p. 60).

Nesse sentido, cabe destacar que, em nossas aulas/encontros no mestrado, os indígenas recorrentemente falam da necessidade de ter orgulho de ser índio, de lutar em pé, não cabisbaixo, contrastando com um tempo em que muitos queriam deixar de ser índio, tinham vergonha de ser índio. O mesmo se observou numa pesquisa do final de 2011, coordenada por um dos educadores/pesquisadores deste artigo, realizada com vários acadêmicos indígenas da graduação. Os graduandos indígenas falaram do orgulho de ser índio, da comunidade, da valorização de sua cultura e identidade. Ao ser questionada sobre o principal objetivo da educação, uma acadêmica indígena terena, numa fala representativa desses elementos, apontou o processo de construção da identidade étnica indígena que se dá na relação como os não indígenas:

[...] o principal alvo é o conhecimento da origem do índio para ele saber de onde ele veio, para ele saber para onde ele vai, e do não-índio para ele saber de onde o índio veio e respeitar a diferença que existe, a diferença étnica que existe entre o índio e o não-índio (acadêmica indígena da etnia terena de Pedagogia)⁹.

Em outra pesquisa, realizada com terena, coordenada por outro educador/pesquisador deste artigo, com ênfase no uso crítico das novas tecnologias e como podem ser utilizadas como ferramentas de formação, foram desenvolvidos, além dos encontros presenciais, encontros virtuais por meio das postagens na rede social *Ning* e na rede social *Facebook*, plataformas on-line que permitem a criação de múltiplas redes sociais individualizadas, partilha de interesses comuns, introdução de multimídia e hipertexto e comunicação síncrona e assíncrona. Nessas redes sociais, os indígenas professores também fizeram e continuam fazendo registros sobre o orgulho de ser indígena, sobre suas lutas e conquistas, incluindo a luta pelo reconhecimento de sua identidade, entre as quais destacamos:

[...] hoje posso me defender e questionar os meus direitos, mas antes tive que passar por um processo de aprendizagem [...] para que eu possa contar a minha verdadeira história como indígena. Eu venci todos os obstáculos da vida que me impediam a ter sucesso (professora indígena da etnia terena, postado em setembro de 2012).

Ainda com o intuito de mostrar como a questão étnica é central para os povos indígenas, trazemos também a história de uma mestrande guarani/kaiowá que, após ter mais uma aula sobre Stuart Hall, no outono de 2010, se dirigiu à sala de um educador/pesquisador e começou a narrar seu drama¹⁰:

[...] professor, desculpe tirar seu tempo, mas tem uma coisa que está engasgada. Nós discutimos sobre Stuart Hall, gostei, entendi como o racismo é construído e por que ocorre, mas eu queria que você me ajudasse a resolver um problema pessoal. Eu tenho um filho pequeno que adora jogar futebol. Ele insistiu tanto para eu colocá-lo na escolinha, que acabei colocando. Lá em casa, está tudo bem, a gente ensina que ele deve ter orgulho de ser índio, ele é feliz. Mas, na escolinha, é diferente, e não é por causa de dinheiro, porque eu pago em dia, mas ele não tem amigos; no jogo, eles não passam a bola para ele. Ele é discriminado, e tenho certeza que é porque é índio. O que eu faço, professor? O que eu posso fazer para que ele não seja discriminado? (mestrande indígena da etnia guarani/kaiowá).

O educador/pesquisador sentiu-se naquele momento sem saber o que dizer. Para a mãe, disse-lhe que devia insistir com o filho que o problema não estava nele, nem no seu povo, mas na cultura colonizadora etnocêntrica que faz a diferença parecer inferioridade. Portanto, o problema não está nele, menino indígena, nem na sua comunidade, mas na discriminação, que deve ser combatida sempre. O relato dessa mãe nos fez pensar ainda mais sobre como nós, educadores/pesquisadores, devemos nos manter articulados com os diferentes espaços/tempos educativos. Isso nos mostra a importância vital do engajamento político e epistemológico e o compromisso ético que não podemos deixar de ter com os grupos subalternizados. Com essa indígena, assim como com os outros relatos aqui apresentados, aprendemos mais uma vez que classe e raça/etnia até podem estar articulados, e muitas vezes estão, mas é impossível querer explicar todos os processos de dominação, subalternização e exploração pela categoria de classe (HALL, 2003).

Aprendemos ainda que, longe de esse processo de afirmação identitária fragilizar a luta pelo acesso aos bens econômicos, ele fortifica a luta, como podemos observar nas constantes lutas pelas terras que os indígenas estão travando em diferentes estados do Brasil, com destaque para o Mato Grosso do Sul. Portanto, ao invés de diminuírem, com a ênfase na afirmação identitária, as lutas pelo acesso a terra estão cada vez mais fortes.

⁹Lembramos que esse artigo pauta-se tanto em acadêmicos indígenas quanto em professores indigenas.

¹⁰Trata-se de uma transcrição do oral para o escrito feita por um educador/pesquisador, e não de transcrição de uma conversa gravada.

É preciso sempre colocar em xeque as teorias e ressignificá-las

Como estamos argumentando neste artigo, no espaço da sala de aula e em outros espaços, podemos estabelecer relações inspiradas na pesquisa-ação. Porém, tanto nesses espaços quanto numa pesquisa-ação desenvolvida em outros contextos, aprendemos que as teorias não devem ser vistas como inquestionáveis. Pelo contrário, elas se modificam, dependendo dos contextos específicos.

No outono de 2005, recém-chegado no Programa de Mestrado, um educador/pesquisador explica apaixonadamente sua recente descoberta de doutorado, isto é, que as identidades, seguindo rigorosamente o que Bhabha (2001) escreve, estão sempre em processo de negociação. Um mestrando indígena levantou o dedo e disse: “Há coisas que tuyuka não negocia”¹¹. O educador/pesquisador continuou a sua argumentação, dizendo que essa negociação não necessariamente é consciente, que ela se dá no entre-lugar, no interstício e que esse processo vai modificando as identidades. O indígena pediu novamente a palavra e disse:

[...] vou explicar melhor: há coisas que tuyuka não negocia. Nós não negociamos o que consideramos fundamental em nossa identidade. Por exemplo, um tuyuka pode ficar padre (os salesianos marcaram sua presença nesses povos), mas isso não vai mudar a sua posição social no seu povo. O que marca a posição social é o nascimento; para os tuyuka, ser ou não ser padre não faz diferença. A gente faz o que o branco diz que é para fazer, mas nós não acreditamos. Por exemplo, no casamento que o padre faz, o padre pergunta: ‘é de livre e espontânea vontade que o fazeis?’. Nós dizemos que sim, mas não é verdade. Nossos casamentos são definidos pelos pais (mestrando indígena da etnia tuyuka, grifo nosso).

Essa experiência nos marcou e nos ensina a sempre repensar nossas teorias, procurando evitar um epistemicídio, que leva sempre a um identicídio (SANTOS, 2008). Por que não considerar, tal como o tuyuka nos ensinou, que há coisas que não se negociam? “[...] o reconhecimento do outro é uma das fraquezas mais importantes da epistemologia moderna”¹² (SANTOS, 2008, 314). O mesmo indígena ainda nos ensinou algo por nós nunca sequer suspeitado. Estava o educador/pesquisador ensinando sobre o uso das entrevistas semiestruturadas e explicando que o entrevistador deve ficar em silêncio e escutar o que o sujeito está

respondendo, tal como prescrevem Bogdan e Biklen (1995). O indígena tuyuka manifesta-se dizendo:

[...] não se o entrevistador ou o entrevistado for um tuyuka, pois, em nossa cultura, quando um fala, todos os outros repetem o que a pessoa falou, em sinal de respeito e para mostrar que está prestando atenção. (mestrando indígena da etnia tuyuka).

Ele contou ainda como isso gerou um impasse quando os padres os ensinaram a assistir à missa, pois, quando o padre dizia “[...] o Senhor esteja convosco [...]”, eles repetiam “[...] o Senhor esteja convosco [...]” e, quanto mais eram repreendidos pelos padres, mais forte repetiam o que o padre estava dizendo, inclusive os xingamentos. A fala do indígena foi um aprendizado muito rico, sobretudo para lembrarmos que não basta dizer que não há conhecimentos universais; precisamos fazer um exercício decolonial cotidiano para evitar a armadilha dos conhecimentos universais, que são sempre conhecimentos particulares universalizados pelo poder (SANTOS, 2008).

Já em setembro de 2010, um educador/pesquisador estava discutindo com seus alunos o pensamento de Skliar (2003) sobre o outro que é radicalmente outro, indefinível, incompreensível. Um indígena xavante pronuncia-se:¹³

[...] o autor está errado, não gostei dessa expressão ‘o outro’. Quem é esse outro, sou eu? Quem não sabe dizer quem sou eu é o branco. Eu sei quem sou! Sou xavante! Tenho minha cultura, minha identidade! Para nós, o outro é alguém próximo, é alguém importante, não é isso aí que o Skliar está dizendo (mestrando indígena da etnia xavante, grifo nosso).

Com isso, aprendemos novamente que um texto sempre é plural, que a forma como ele nos afeta tem a ver com a nossa identidade. O xavante instigou-nos a pensar que quem viveu de forma trágica o processo de colonização e toda a violência física e simbólica nele embutida não suporta ser visto como outro totalmente outro. A dúvida sobre o outro parece ser apenas do colonizador. Aprendemos que carregamos as marcas da colonialidade e ainda temos um longo caminho para a construção da decolonialidade, cujo objetivo é a “[...] reconstrução radical do ser, do poder e do saber” (OLIVEIRA; CANDAU, 2010, p. 24).

Trazemos ainda uma situação vivida por um pesquisador/educador na já referida pesquisa relacionada com as TICs. Influenciado pelas leituras de Barreto (2011), que critica recorrentemente a formação técnica quando vista como capaz de, por si

¹¹Novamente, trata-se de uma transcrição do oral para o escrito feita por um educador/pesquisador, e não de transcrição de gravação.

¹²Por mais que nossa intenção seja movermo-nos contra a epistemologia moderna e em favor de uma epistemologia decolonial, reconhecemos que, como filhos da modernidade, ainda que lutemos contra, não estamos imunes aos seus apelos de superioridade e universalidade.

¹³Lembramos que se trata de uma transcrição do oral para o escrito feita por um educador/pesquisador.

só, garantir o processo de formação, o pesquisador/educador, num primeiro momento, pensou seu projeto de pesquisa sem considerar a dimensão técnica. Entendeu que fazia mais sentido transcender a visão do “[...] ensino que pretende uma mera atualização científica, pedagógica e didática [criando] espaços de participação, reflexão e formação” (IMBERNÓN, 2004, p. 15). Porém, na primeira visita, percebeu que os indígenas queriam também a formação técnica, pois, dos professores participantes, cinco não utilizavam o computador com frequência, quatro acessavam a internet na escola e três acessavam a internet diariamente de diversos lugares. Sentou-se com eles embaixo de uma árvore, formando uma roda de conversa, partilhando realidades, experiências, práticas e vivências relacionadas ao uso das TICs no contexto educacional. Nessa conversa, esteve presente a dificuldade de acesso às tecnologias, considerando-se o pequeno número de computadores disponíveis na escola e a situação sucateada dos equipamentos. Além disso, foi recorrente a reclamação sobre a baixa velocidade da internet, o que dificulta o desenvolvimento de qualquer atividade educacional mediada por ela. Nesse encontro, ainda foi criado um *e-mail* para os professores que ainda não tinham, além de se fazer apresentação da rede social *Ning*. Muitas dúvidas estavam relacionadas ao uso instrumental das tecnologias. Ao discutirmos essa experiência, aprendemos o quanto temos que ressignificar nossos pressupostos teóricos quando vão se articulando com campos culturais específicos.

Da mesma pesquisa, registramos ainda outro acontecimento. Atendendo à solicitação dos próprios professores indígenas, o pesquisador/educador organizou um segundo encontro num laboratório de informática da Universidade. À medida que o tempo ia passando, o educador/pesquisador foi percebendo o desconforto de alguns participantes em manterem-se fechados dentro de uma sala de aula e sua necessidade de deslocar-se para fora do espaço entre quatro paredes, além da questão temporal, com horários pré-fixados para as atividades. A solução encontrada foi ir para um ambiente mais livre e arejado nos arredores da Universidade. Ao refletirmos sobre essa experiência, percebemos como os indígenas se apropriam de uma forma muito particular das tecnologias, sem abrir mão de suas identidades. Aprendemos como é importante

[...] forjar alternativas de apropriação fundadas nos sentidos atribuídos pelo coletivo dos sujeitos nas salas de aula. As prontas, por mais variadas que sejam, não dão conta das desigualdades e das diferenças ali presentes (BARRETO, 2011, p. 355).

Essa experiência também nos ensinou o que significa “[...] exercer o controle sobre a tecnologia e pô-la a serviço dos seres humanos [...] em defesa da liberdade” (FREIRE, 1999, p. 133).

A comunidade ética indígena resiste ao avanço da sociedade individualista neoliberal

No contexto atual, o individualismo intensifica-se e a sociedade está cada vez mais organizada segundo os princípios da meritocracia (SANTOS, 2008; BAUMAN, 2001, 2003; BACKES et al., 2006). Essa cultura tem se intensificado no campo da educação, sobretudo pela aplicação de exames, na esfera nacional, regional ou local, que supostamente distinguem quem tem, de quem não tem mérito, quem merece e quem não merece ocupar um lugar na sociedade ou, ainda, qual lugar cada um merece ocupar. Segundo essa perspectiva individualista e meritocrática, o sujeito é o único responsável pelo que ele é, ou seja, são suas escolhas individuais que definem o sucesso ou o fracasso. Por exemplo,

[...] se ficam desempregados, foi porque não aprenderam a passar por uma entrevista, ou porque não se esforçaram o suficiente para encontrar trabalho ou porque são, pura e simplesmente, avessos ao trabalho (BAUMAN, 2001, p. 43).

Na educação, se o educando não aprende, é porque tem ‘déficit cultural’, é ‘pobre’, tem ‘déficit de atenção’ ou simplesmente porque não quer aprender. Por outro lado, o aluno que vai bem é inteligente, dedicado, esforçado, disciplinado. Entretanto, essa não é a causa do fracasso ou do sucesso:

[...] a cultura meritocrática, existente na maioria das manifestações das práticas cotidianas das pessoas que interagem na escola, atribui mérito pessoal a construções que são, sobretudo, contextuais da vida de quem frequenta o espaço escolar (BACKES et al., 2006, p. 533).

Ela ignora principalmente as relações sociais de poder, que posicionam de forma desigual os sujeitos na sociedade: “[...] o indivíduo é chamado a ser o senhor do seu destino quando tudo parece estar fora do seu controle [...]” (SANTOS, 2008, p. 300), pois a retórica do individualismo e a consequente responsabilização individual ocorrem justamente quando são retiradas “[...] a segurança e a estabilidade mínimas que criam as condições que tornam possível o exercício efectivo da responsabilização” (SANTOS, 2008, p. 311).

Bauman (2003) argumenta que esse individualismo e a meritocracia estão decretando o fim das comunidades éticas e fazendo multiplicar as

comunidades estéticas. Nas comunidades éticas, os membros têm laços coletivos duradouros, a ajuda mútua é incentivada e recorrente, cada um se sente responsável pelo outro e os interesses do grupo sempre estão acima do interesse individual. Já nas comunidades estéticas, os laços são efêmeros e descompromissados. A rigor, trata-se de uma reunião de indivíduos cuja única coisa em comum é o fato de todos acreditarem que ninguém pode ajudar nem ajudará ninguém. A comunidade estética não tece “[...] entre seus membros uma rede de responsabilidades éticas e, portanto, de compromissos a longo prazo” (BAUMAN, 2003, p. 67).

No entanto, a comunidade ética continua sendo uma das características culturais dos povos indígenas. Sempre nos chama atenção o quanto o compromisso com a comunidade ética está presente nos acadêmicos indígenas. Ele aparece sistematicamente quando falam das razões de estarem cursando um curso superior, mestrado ou doutorado. As falas são sempre no sentido de dizer que eles estão ali para ajudar a sua comunidade, seu povo, sua aldeia. Estudando os autores, os indígenas estabelecem relações no sentido de como o autor pode contribuir para o fortalecimento da comunidade, para resolver os problemas da comunidade. Em todas as dissertações até hoje defendidas por indígenas no Programa de Pós-Graduação no qual atuamos, invariavelmente, as temáticas estão articuladas com seu povo, sua comunidade.

Em 2010, depois de mais uma defesa de dissertação de um indígena, uma mestrandona guarani/kaiová assim se pronunciou na aula¹⁴:

Eu estou muito feliz hoje. É uma conquista do nosso povo, de todos os povos indígenas. Nós precisamos mais mestres indígenas para o nosso povo. Com todo o respeito que tenho por vocês, professores, nós queremos ver professor indígena aqui dentro, dando aula para o nosso povo. Nós queremos indígena doutor. Assim a gente vai ter mais força para lutar pelo nosso povo. Nossas comunidades precisam. (mestrandona indígena da etnia guarani/kaiová).

No primeiro semestre de 2009, em um dos dias de aula de Sociologia da Educação no curso de História, o educador/pesquisador propôs a discussão em grupos sobre questões da sociedade atual, e um dos grupos discutiu sobre as cotas. Neste grupo, formado por cinco alunos, havia somente um indígena, da etnia guarani. Um aluno não índio do grupo afirmou que as cotas tiravam vagas dos não índios, o que ele não considerava justo, pois o número destes era bem maior do que o de indígenas.

O aluno indígena olhou para o colega e disse: “[...] vocês ficam com mais de 90% das vagas. Não chega para vocês?” (acadêmico indígena da etnia guarani/kaiová). O indígena, além de derrubar o argumento, revelou também sua preocupação que houvesse um número maior de indígenas de sua comunidade na universidade para que seu povo se fortalecesse cada vez mais.

No início do segundo semestre de 2010, em um dos encontros de formação continuada dos docentes da universidade, alunos indígenas foram convidados a contar como se sentiam no espaço/tempo da sala de aula em relação aos professores. Um aluno de licenciatura, da etnia guarani, relatou:

[...] quando um professor tem preconceito em relação ao indígena, ele não precisa dizer. Eu percebo no jeito de ele me olhar que ele tem preconceito em relação ao indígena (Acadêmico indígena da etnia guarani/kaiová)¹⁵.

Nesse mesmo encontro, ele disse que não conhecer os indígenas nos fazia perder a oportunidade de termos grandes amigos, pois os não índios costumavam dizer que o cachorro é o melhor amigo do homem, mas “[...] quem tem um amigo índio tem um amigo para sempre” (acadêmico indígena da etnia guarani/kaiová). Ele estava se referindo ao compromisso com o outro, a sentir-se responsável pelo outro, a ser um companheiro, e não um indivíduo que compete com o outro, como postula a lógica da comunidade estética.

Na pesquisa que entrevistou indígenas da graduação, já mencionada, a comunidade também apareceu com destaque, como podemos ver nas seguintes falas:

[...] é gratificante quando você vê um aluno que está aprendendo tudo o que você está passando para ele. É isso que me chama mais atenção, assim, como as crianças da nossa comunidade aprendem (acadêmica indígena de Pedagogia da etnia terena);

[...] eu tenho vontade de voltar para a minha aldeia. [...] Porque dentro da nossa aldeia tem bastante professor não-indígena. [...] Então, eu tenho vontade de um dia ver só professores indígenas dando aula na nossa escola da aldeia. Por isso eu quero terminar o curso e voltar lá para dar aula (Acadêmico indígena de História da etnia kadiwéu);

[...] nós queremos que nossa comunidade volte a falar a língua terena, para a comunidade que a gente vive lá. Nós estamos querendo para a nossa comunidade mesmo, não só para a escola (Acadêmico indígena de Educação Física da etnia terena).

¹⁴Transcrição do oral para o escrito feita por um educador/pesquisador.

¹⁵Anotação feita no dia da formação docente por um educador/pesquisador.

Como se pode observar, a comunidade (aldeia) e a preocupação em fortalecê-la é algo recorrente. Os indígenas não se dobraram ao discurso do individualismo. Os indígenas ensinam-nos cotidianamente que viver numa comunidade ética com uma rede de responsabilidades e de compromissos recíprocos não só continua possível, como também é fundamental na luta contra os processos de subalternização e decolonização do saber, do poder e do ser.

Considerações finais

Apesar de reconhecermos o quanto estamos aprendendo com a presença dos indígenas em nossas vidas, temos a convicção de que estamos ainda no início da criação de relações interculturais. Quando o indígena guarani/kaiowá diz “[...] não precisa dizer, eu percebo no jeito de ele me olhar [...]”, referindo-se à discriminação, ficamos refletindo sobre quantas vezes nosso olhar pode ter intimidado e discriminado nossos indígenas, quantas vezes nossas falas, frequentemente elogiosas, estavam carregadas de colonialidade, de superioridade, de negação da alteridade.

Quantas vezes, ao procurarmos discutir um autor, fomos incapazes de entender que, mesmo estando filiado ao pensamento pós-colonial ou decolonial, ou ainda, à epistemologia do sul, ele pode ter produzido um conhecimento que também carrega as marcas do saber, do poder e do ser colonial. Quantas vezes fomos incapazes de entender a compreensão diferente dos indígenas, esforçando-nos para convencer o indígena da pertinência do pensamento do autor e do nosso pensamento. Quantas vezes continuamos nos colocando no lugar de dizer quem é o indígena e não o escutamos na sua diferença.

Quando a indígena guarani/kaiowá diz “[...] professor, ajude-me a resolver um problema pessoal [...]”, referindo-se à discriminação que seu filho sofre, ficamos pensando quantas vezes impomos nossos problemas (teóricos) e somos insensíveis aos problemas concretos. Quantas vezes fomos incapazes de articular a teoria com a concretude necessária, sem a qual, como diz Freire (1999), ela vira puro ‘blá-blá-blá’. Quantas vezes fomos seres ‘blablablantes’ (FREIRE, 1999) e dissemos coisas sem sentido para os indígenas, porque ainda estamos demasiadamente presos aos cânones da universidade ocidental.

Quando a indígena terena diz “[...] até hoje, nada foi trabalhado envolvendo TIC e formação docente para o meu povo [...]”, ficamos pensando o quanto ainda temos que aprender para construir pontes de convergência entre:

[...] entre projetos político-intelectuais dentro e fora da universidade, pensamentos críticos, e conhecimentos, suas rationalidades e localizações geopolíticas, particularmente em relação ao vínculo íntimo do cultural com o econômico, político, social e epistêmico (WALSH, 2010, p. 218, tradução nossa).

Enfim, continuamos pensando como a colonialidade do saber, do poder e do ser habita nossos corpos e quão difícil é construir outros modos de pensar, conhecer, compreender, viver. Como é difícil, porém urgente e necessário, construir

[...] marcos epistemológicos que pluralizam, problematizam e desafiam a noção de um pensamento e conhecimento totalitários, únicos e universais (WALSH, 2009, p. 25).

Certamente, um aspecto importante para a construção dessas novas epistemologias é a presença dos indígenas na universidade e a convivência com eles. É com eles que estamos aprendendo os caminhos para uma pedagogia e uma epistemologia decolonial e intercultural.

Referências

- BACKES, J. L.; BAQUERO, R. V. A.; PAVAN, R. A presença da cultura meritocrática na EJA. **Contrapontos**, v. 6, n. 3, p. 525-542, 2006.
- BARRETO, R. Que Pobreza?! educação e tecnologias: leituras. **Contrapontos**, v. 11, n. 3, p. 349-359, 2011.
- BAUMAN, Z. **Comunidade**: a busca por segurança no mundo atual. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2003.
- BAUMAN, Z. **Modernidade líquida**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2001.
- BERGAMASCHI, M. A.; MEDEIROS, J. S. História, memória e tradição escolar indígena: o caso de uma escola Kaingang. **Revista Brasileira de História**. São Paulo, v. 30, n. 60, p. 55-75, 2010.
- BHABHA, H. **O local da cultura**. Belo Horizonte: UFMG, 2001.
- BOGDAN, R.; BIKLEN S. **Investigação qualitativa em educação**: uma introdução à teoria e aos métodos. Porto-Portugal: Porto, 1995.
- CANDAU, V. M. F. Diferenças culturais, interculturalidade e educação em direitos humanos. **Educação e Sociedade**, v. 33, n. 118, p. 235-250, 2012.
- CANDAU, V. M. F.; Educação em direitos humanos e diferenças culturais: questões e buscas. In: CANDAU, V. M. (Ed.). **Diferenças culturais e educação**: construindo caminhos. Rio de Janeiro: 7 Letras, 2011. p. 13-33.
- CANDAU, V. M. F.; RUSSO, K. Interculturalidade e educação na América Latina: uma educação plural, original e complexa. **Diálogo Educacional**, v. 10, n. 29, p. 151-169, 2010.

- CANDAU, V. M. F.; LEITE, M. S. A didática na perspectiva multi/intercultural em ação: construindo uma proposta. *Cadernos de Pesquisa*, v. 37, n. 132, p. 731-758, 2007.
- COLMAN, R. S.; BRAND, A. J. Considerações sobre Território para os Kaiowá e Guarani. *Tellus*, v. 8, n. 15, p. 153-174, 2008.
- DIONNE, H. **A pesquisa-ação para o desenvolvimento local**. Brasília: Líber Livros Editora, 2007.
- FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 2002.
- FREIRE, P. **Pedagogia da esperança**: um reencontro com a pedagogia do oprimido. São Paulo: Paz e Terra, 1999.
- HALL, S. **Da diáspora**: identidades e mediações culturais. Belo Horizonte: UFMG, 2003.
- IMBÉRON, F. **Formação docente e profissional**: formar-se para a mudança e a incerteza. São Paulo: Cortez, 2004.
- MACEDO, R. S. **Etnopesquisa crítica e etnopesquisa-formação**. Brasília: Líber Editora, 2006.
- MONTECINOS, C.; GALLARDO, J. Concepções de pesquisa-ação entre professores chilenos do ensino fundamental: colocando o 'nós' no centro. In: PEREIRA, J. E. D.; ZEICHNER, K. M. (Ed.). **A pesquisa na formação e no trabalho docente**. Belo Horizonte: Autêntica, 2002. p. 151-192.
- OLIVEIRA, L. F.; CANDAU, V. M. Pedagogia decolonial e educação antirracista e intercultural no Brasil. *Educação em Revista*, v. 26, n. 1, p. 15-40, 2010.
- QUIJANO, A. Colonialidade, poder, globalização e democracia. *Novos Rumos*, v. 17, n. 37, p. 4-25, 2002.
- REZENDE, J. S. **Escola Indígena Municipal e Tápinopona – Tuyuka e a construção da identidade tuyuka**. 2007. 371f. Dissertação (Mestrado em Educação)-Universidade Católica Dom Bosco, Campo Grande, 2007.
- SANTOS, B. S. **A gramática do tempo**: para uma nova cultura política. São Paulo: Cortez, 2008.
- SANTOS, B. S. S.; NUNES, J. A. Introdução: para ampliar o cânone do reconhecimento, da diferença e da igualdade. In: SANTOS, B. S. S. (Ed.). **Reconhecer para libertar**: os caminhos do cosmopolitismo multicultural. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2003. p. 25-68.
- SILVA, A. C. S. **Educação escolar indígena na aldeia Bananal**: prática e utopia. 2009. 192f. Dissertação (Mestrado em Educação)-Universidade Católica Dom Bosco, Campo Grande, 2009.
- SKLIAR, C. **Pedagogia (improvável) da diferença**: e se o outro não estivesse aí? Rio de Janeiro: DP&A, 2003.
- TSI'RUI'A, A. T. **A sociedade Xavante e a educação**: um olhar sobre a escola a partir da pedagogia Xavante. 2012. 258f. Dissertação (Mestrado em Educação)-Universidade Católica Dom Bosco, Campo Grande, 2012.
- VINHA, M. **Corpo-sujeito Kadiwéu**: jogo e esporte. 2004. 273f. Tese (Doutorado em Educação Física)-Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2004.
- WALSH, C. Estudios (inter)culturales en clave de-colonial. *Tabula Rasa*, n. 12, p. 209-227. 2010.
- WALSH, C. Interculturalidad y (de)colonialidad: perspectivas críticas y políticas. *Visão Global*. v. 15, n. 1-2, p. 61-74, 2013.
- WALSH, C. Interculturalidade crítica e pedagogia decolonial: in-surgir, re-existir e re-viver. In: CANDAU, V. M. (Ed.). **Educação intercultural na América Latina**: entre concepções, tensões e propostas. Rio de Janeiro: 7 Letras, 2009. p. 12-43.
- ZEICHNER, K. M.; DINIZ-PEREIRA, J. E. Pesquisa dos educadores e formação docente voltada para a transformação social. *Cadernos de Pesquisa*, v. 35, n. 125, p. 63-80, 2005.

Received on June 30, 2013.

Accepted on December 3, 2013.

License information: This is an open-access article distributed under the terms of the Creative Commons Attribution License, which permits unrestricted use, distribution, and reproduction in any medium, provided the original work is properly cited.