

A Interculturalidade como Ferramenta para (Des) Colonizar

ANTONIO HILARIO AGUILERA URQUIZA

Doutorado em Antropologia de Iberoamérica pelo Universidad de Salamanca, Espanha. Professor associado da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul , Brasil

Email: hilarioaguilera@gmail.com

VALÉRIA APARECIDA MENDONÇA DE OLIVEIRA CALDERONI

Doutorado em Educação pela Universidade Católica Dom Bosco, Brasil. Professor - atuando na Gestão Escolar do Secretaria de Estado de Educação de Mato Grosso do Sul.

Email: lela_13613@yahoo.com.br

Resumo: Este texto objetiva contribuir para o debate acerca da racionalidade eurocêntrica nos efeitos de verdade e validade do saber ocidental, analisando sua interferência na educação superior, especialmente na formação intercultural de professores indígenas Guarani e Kaiowá, como também, na construção de uma pedagogia intercultural. A perspectiva teórica pós-colonial permite reforçar a importância de análises que conjuguem os aspectos da dominação e da resistência ao projeto eurocêntrico. Aborda-sea perspectiva crítica da interculturalidade na educação superior indígena que considera as identidades culturais de cada povo como possibilidade de deslocamento epistêmico em sua formação. O fio condutor é a interculturalidade e os autores que dão sustentação teórica ao texto são do campo dos estudos pós-coloniais. Adota-secomo procedimento técnico-metodológico a revisão bibliográfica e entrevistas com professores indígenas, trazendo as inquietações desses sujeitos formados pelo programa de educação intercultural. O estudo demonstra o aspecto complexo e ambivalente da construção da educação intercultural, indicando como as relações de poder, saber e ser, são marcados pela colonialidade. Conclui-se que a interculturalidade pode ser vista como possibilidade de relações menos assimétricas na educação superior; possibilidade de descolonização epistêmica em busca de uma forma de ser, viver e saber outra.

Palavras-chave: Interculturalidade. Professores indígenas. Estudos pós-coloniais. Identidades.



A Interculturalidade como Ferramenta para (Des) Colonizar¹

Antonio Hilario Aguilera Urquiza

Valéria Aparecida Mendonça de Oliveira Calderoni

INTRODUÇÃO

Este trabalho trata de problematizar a possibilidade de um diálogo² intercultural, articulada a algumas inquietações epistêmicas resultantes de nossas pesquisas, de práticas pedagógicas e de extensão universitária junto aos povos indígenas de Mato Grosso do Sul.

Dessa maneira, a formação intercultural dos professores indígenas será entendida aqui como uma das estratégias utilizadas para a formação do direito dos povos indígenas à educação, entendendo-a como possibilidade de diálogo com o entorno societal não indígena. Vista como uma possibilidade de descolonização epistêmica em busca de uma forma de ser, viver e saber “outra”.

A interculturalidade pode ser entendida, a partir da contestação do paradigma multiculturalista anglo-saxão que buscava como projeto universal a convivência harmônica entre as culturas diferentes e o tratamento contemplativo da diversidade cultural. Os princípios da proposta intercultural são aqui percebidos como ferramentas pedagógicas para construirmos uma possibilidade

1 O texto é uma versão alargada, mais complexa e aprofundada de um material apresentado por Valéria Calderoni e por Antonio Arguilera Urquiza no 7º SBECE (e/ou 4º SIECE). Este material está disponível online em: <http://www.sbece.com.br/resources/anais/7/1494714848_ARQUIVO_3.SBECE-AInterculturalidade-FINAL.pdf>

2 Entendemos com Fleuri e Souza (2005), que o diálogo exige “construir contextos relacionais” entre diferentes, exige também a interação e a reciprocidade intencional entre os sujeitos envolvidos.

de diálogo entre os saberes³, assim, concebemos a possibilidade da interculturalidade, de decolonizar⁴ nosso pensamento como propõe Walsh (2009).

O local, a partir do qual falamos, é a realidade do estado de Mato Grosso do Sul, em que vivemos uma situação mais intensa neste processo de encontro de culturas diferentes que compõem a história do povo brasileiro, por ter a segunda maior população indígena do país, e uma agenda socioeconômica predominantemente dominada pela hegemonia do agronegócio exportador de *commodities*. Nesta realidade, os conflitos se acirram. Pois, como nos faz pensar Abramowicz (2006): se, por um lado, há o discurso de que nós somos um povo único, que somos brasileiros, uma nação singular com indivíduos culturalmente diversificados e em constituição *miscigenada*, ambivalentemente, vivenciamos em nossas relações cotidianas e pedagógicas, práticas que subalternizam alguns segmentos da população, como as relações entre os indígenas e os afrodescendentes e os demais seguimentos da sociedade nacional.

Referindo-nos ao tratamento da diversidade e diferença cultural em Mato Grosso do Sul, este encontra-se numa constante tensão entre o mesmo e o outro, e é nesta tensão, neste campo de disputa que estão sendo construídas as propostas interculturais para a formação de professores indígenas. Neste contexto, não basta reconhecer que somos diferentes, que há uma diversidade, é preciso ir além e entender a diferença do outro em sua alteridade. E, ao

3 Baseamo-nos em Mato (2009a; 2009b) e Walsh (2009) para fazer referência a **saber e conhecimento** como sinônimos. Neste entendimento, não há hierarquia entre saber e conhecimento, mas sim um processo histórico que desqualificou um determinado conhecimento, e que ainda se faz presente como uma herança colonial, a colonialidade do saber (CALDERONI, 2016, p. 24).

4 Descolonizar e Decolonizar são entendidos pelos autores pós-coloniais como sinônimos. A orientação decolonial proposta por Walsh, busca questionar, rever as “estruturas sociais, políticas e epistêmicas da colonialidade” (WALSH, 2009, p.24).

reconhecê-la, contestar os saberes hegemônicos, analisando os jogos de poder e saber que ainda imperam.

Nesse contexto teórico-metodológico, o objeto deste artigo é problematizar o poder da racionalidade eurocêntrica nos efeitos de verdade e validade do saber ocidental, analisando se esta interfere na educação superior na perspectiva de se construir proposta de formação intercultural de professores indígenas Guarani e Kaiowá. Como também na construção de uma pedagogia no sentido de pedagogizar a diferença. Na atualidade, a formação intercultural de professores indígenas em mato Grosso do Sul, acontece através de dois cursos: *Teko Arandu* (UFGD) e Povos do Pantanal (UFMS).

Em termos de procedimento teórico-metodológico, adotou-se a revisão bibliográfica, privilegiando entrevistas com professores indígenas Guarani e Kaiowá, trazendo algumas inquietações desses professores formados pelo programa de educação intercultural.

Neste artigo analisamos, sob a ótica da interculturalidade, uma política de formação superior fundamentada na necessidade da prática de uma educação diferenciada, direcionada a indígenas, como parte do projeto estatal de formação para a cidadania. Nesse entendimento, a discussão da interculturalidade na formação superior indígena - sistema de ensino dentro do qual se localizam os direitos dos povos indígenas - é, ainda, um debate necessário.

O texto inclui a introdução e uma rápida contextualização dos povos indígenas, com destaque para os Guarani e Kaiowá e suas experiências recentes. Em um segundo momento, discutimos a interculturalidade como ferramenta pedagógica para descolonizar os saberes na formação universitária. Posteriormente, apresentamos o movimento dos professores indígenas Guarani e Kaiowá por uma educação superior intercultural e as ações específicas para a formação destes professores. Com as falas de professores Guarani e Kaiowá, analisamos se a formação superior vivenciada na universidade

possibilita e/ou torna possível o processo de descolonização dos saberes. Tecemos alguns apontamentos sobre a problemática que se propõe para reflexão.

1. A INTERCULTURALIDADE COMO FERRAMENTA PEDAGÓGICA PARA (DES) COLONIZAR

Neste tópico, apresentamos a noção de interculturalidade que embasa nossas escolhas. As referências teóricas aqui abordadas não têm a pretensão de esgotar nossas reflexões. As perspectivas que moldam nossos olhares produzem conhecimentos e as escolhas metodológicas encontram-se permeadas de implicações teóricas, pois “as palavras sempre têm marcas, produzem significações e reproduzem simbolismos” (CALDERONI, 2011). Trata-se de colocar sob suspeita as verdades e as polaridades das narrativas colonizadoras, de refletir sobre suas construções discursivas, distanciar dos discursos unívocos. Assim, começamos por defender a pluralidade e dinamicidade das culturas.

Um entendimento importante para esta reflexão é a temporalidade dos saberes, perceber que estamos sempre em movimento, fazendo retomadas, construindo e reconstruindo nosso próprio olhar, e, pretensiosamente o olhar dos outros”. Em outras palavras, trata-se sempre de “âncoras” provisórias, tendo em vista a dinamicidade das relações de conhecimento.

Como possibilidade de um deslocamento epistêmico, elencamos nesta discussão os conceitos de colonização, interculturalidade, identidade, diversidade, diferença, entre outros, pois a *naturalização* dessas categorias tem sido precisamente objeto de grande contestação, a partir dos pesquisadores pós-coloniais, por entenderem que seria problematizando-as que compreenderíamos que dominação territorial de nosso país, que para além de territorial foi também epistemológica, “educacional e pedagógica” (SILVA,

2007, p. 128), permitindo-nos um descentramento da hegemonia do pensamento ocidental (europeu), como também nos possibilitaria sermos interculturais.

A Educação Intercultural que discutimos consiste “na perspectiva epistemológica da complexidade que pode ser entendida como o desenvolvimento de contextos educativos que permitem a articulação entre diferentes contextos subjetivos, sociais e culturais” (FLEURI, 2001, p.146). Esta ferramenta pedagógica pode permitir a problematização dos discursos eurocêntricos dominantes construídos pelas fantasias epistêmicas ocidentais na estranheza dos ocidentais com as diferenças dos povos indígenas.

Segundo Azibeiro (2003, p.98):

Para tornar possível esse pensar, sentir, agir plural, que incorpora e articula, ao invés de excluir, é necessária, como vínhamos afirmando, uma mudança paradigmática. Ou seja, é preciso flexibilizar a própria estruturação, a própria modulação dos sistemas de ideias e sentimentos, das *teias de significados*, da visão de mundo e atitude do mundo. Os esquemas mentais e as estruturas de personalidade rígidas, dualistas, dogmáticas não dão conta de pensar e agir em contextos complexos.

Epistemicamente, pensamos o complexo como algo complicado. Assim, faz-se necessário revisar a epistemologia das palavras complexo e complicado, pois segundo Azibeiro (2003), “o pensamento complexo se constitui e se apresenta como um sistema aberto, em permanente processo de interação e reinvenção” (AZIBEIRO, 2003, p. 99). Dessa forma, o complexo remete ao conjunto da trama. Nas palavras do autor (AZIBEIRO, 2003, p.100):

Pensar complicação, entretanto, não remete necessariamente à ideia da complexidade como estamos entendendo. Fazendo uma analogia-tendo presente à limitação inerente a qualquer comparação-diríamos que a *complicação* se assemelha mais a um nó que une, sim, mas embaraçando as linhas, enquanto complexidade é da ordem da *trama*, que une os fios entrelaçando-os,

formando um tecido. O próprio Edgar Morin sugere essa analogia, ao lembrar a etimologia da palavra *complexus*, que significa 'aquilo que é tecido junto'.

A interculturalidade pode ser uma alternativa para tecermos juntos as tramas de nossa cultura, de descentrar as narrativas eurocêntricas dominantes, como possibilidades de ultrapassarmos as raízes coloniais ainda presentes pela colonialidade⁵ ainda vigente. Mesmo tendo a compreensão de que um espaço intercultural é um espaço complexo, advogamos pela perspectiva intercultural. Neste sentido, argumenta Fleuri (2003, p. 24) acerca da complexidade das relações entre culturas:

Na maioria das vezes, as relações entre culturas diferentes são consideradas a partir de uma lógica binária (índio *x* branco, centro *x* periferia, dominador *x* dominado, sul *x* norte, homem *x* mulher, normal *x* anormal...) que não permite compreender a complexidade dos agentes e das relações subentendidas em cada polo, nem a reciprocidade das inter-relações, nem a pluralidade e a variabilidade dos significados produzidas nessas relações.

Entendemos com Fleuri e Souza (2005) que numa perspectiva intercultural há a interação intencional entre as culturas diferentes. A ênfase na relação intencional entre sujeitos de diferentes culturas constitui o traço característico da relação intercultural, este espaço pode permitir um distanciamento do pensamento colonial, da colonialidade. Para Fleuri (2002, p.143) "a complexidade implica, pois, a relação entre contextos que se tecem juntos, desafiando-nos a trabalhar com a *incerteza* e com um pensamento *multidimensional*".

5 Quijano (2007) apresenta-nos uma distinção bastante interessante de colonialismo e colonialidade. Para o autor, são dois conceitos relacionados, porém distintos. O colonialismo se refere a um padrão de dominação e exploração no qual o controle da autoridade política, dos recursos de produção e do trabalho de uma população. Já a colonialidade surge como algo que transcende as particularidades do colonialismo histórico e que não desaparece com a independência ou descolonização. Com a colonialidade há continuidade das formas coloniais de dominação.

Ou seja, “a lógica das polaridades que não nos permite compreender a complexidade e a dinamicidade desses processos” (CALDERONI, 2011, p.39).

Azibeiro (2003, p.100-101), permite-nos refletir a realidade em seus múltiplos e complexos significados, afirmando que:

Nessa perspectiva, toda interpretação de fatos históricos, sociais e políticos ou econômicos que pretenda minimamente dar conta da complexidade do real só pode ser *polifônica, plural, dialógica*. Ou seja, em vez de se buscar entender a realidade a partir de uma doutrina (um sistema explicativo coerente que se constitui como *único* verdadeiro), procura-se explicitar múltiplas possibilidades de significação constituídas a partir das várias perspectivas culturais em interação.

Esta compreensão tem contestado a forma simplista e dual de se ver e pensar o mundo e as coisas que o atravessam. O pensamento complexo pode ser uma possibilidade de pensar os diferentes saberes existentes em nossa sociedade, como também as identidades socioculturais múltiplas, diversas, diferentes, pois a visão reducionista não nos possibilita dialogar com o outro.

Os processos de colonização de países como o nosso, trazem consigo uma relação com os povos colonizadores uma longa trajetória e histórias de encontro marcado pela “pasada y presente subalternización de pueblos, lenguajes y conocimientos” (WALSH, 2007, p. 51). A análise histórica e decolonial nos ajuda a compreender o peso dessas marcas de colonialidade ainda presentes em nosso imaginário e, sobretudo, em nossas relações do cotidiano, perpassadas pela assimetria.

Face a persistência da colonização epistêmica, conforme a obra de Serge Gruzinski (2003), desde a “colonização do imaginário das sociedades indígenas”, e do racismo institucional, e conseqüentemente das relações coloniais, chamamos a atenção para a necessidade de pedagogicamente construirmos diálogos

interculturais, entendendo que estes nos possibilitam uma revisão, ou mesmo, reinvenção do projeto societal de produção de saber histórico, em que pudéssemos analisar as fontes orais, e outros artefatos da experiência humana para além dos institucionalizados.

A interculturalidade, no campo epistêmico como proposição paradigmática, põe em discussão e em dúvida, as múltiplas certezas e postulados, de uma totalidade teórica dominante, que impregna o processo de construção de conhecimentos em nossa sociedade. Entendemos dessa forma, tratar-se de um posicionamento metodológico e epistêmico, de inclusão do “outro”, do discurso, do que está fora dos cânones e lógicas eurocêtricas. Nesse sentido, podemos acrescentar as reflexões de Boaventura de Sousa Santos, em especial quando trata das Epistemologias do Sul (SOUSA SANTOS, 2009), ou seja, a constatação de que ao longo da modernidade, a produção do conhecimento científico foi configurada por um único modelo epistemológico (eurocêntrico), como se o mundo fosse monocultural, o que acabou gerando o que ele chama de “epistemicídio”, qual seja, a destruição de boa parte dos saberes locais, a prática da inferiorização do “outro” nativo, desperdiçando-se, dessa forma, em nome do projeto colonial, a riqueza de perspectivas presentes na diversidade cultural, assim como nas diferentes visões de mundo desses povos ameríndios.

Mato, argumenta que “[e]sta forma de ver a produção e validade do conhecimento, dividida em dois mundos em que um deles é possuidor de verdades absolutas, é tão antiga como a crença na superioridade da civilização ocidental” (2009a, p.78).

Dessa forma, não objetivamos neste trabalho apresentar um posicionamento aquém ou além das diversas formas de conhecimento, nem mesmo estamos negando um ou outro. Pensamos na articulação da cultura com a educação numa pretensão de que a partir da problematização dos processos coloniais, e partindo dos

princípios aqui abordados, abrimos a possibilidade de inventarmos outros modos de pensar nossas relações culturais que subjazem a todas estas questões que nos impedem de sermos interculturais.

Assim, a *descolonização do imaginário*, ou a decolonialidade que aqui propomos é entendida “[...] como uma ferramenta que ajude a visibilizar estes dispositivos de poder e como estratégia que tenta construir relações - de saber, ser, poder e da própria vida - radicalmente distintas” (WALSH, 2009, p. 23). Em outras palavras, torna-se necessário superar os paradigmas colocados pela colonialidade, tendente ao “pensamento único”, monocultural, para apostarmos em práticas de decolonialidade, a partir do exercício do diálogo intercultural. Historicamente:

[a]s linhas cartográficas “abissais” que demarcavam o Velho e o Novo Mundo na era colonial subsistem estruturalmente no pensamento moderno ocidental e permanecem constitutivas das relações políticas e culturais excludentes mantidas no sistema mundial contemporâneo. A injustiça social global estaria, portanto, estritamente associada à injustiça cognitiva global, de modo que a luta por justiça social global requer a construção de um pensamento “pós-abissal” (SOUSA SANTOS, 2007, p. 71).

Assim, conforme esse autor, superar a injustiça social global é, ao mesmo tempo, superar a injustiça cognitiva, superando os processos históricos de colonialidade. A prática da interculturalidade, como princípio epistêmico que recoloca o saber do “outro” na pauta de possibilidades, apresenta-se como caminho privilegiado para a construção de saberes pós-coloniais.

2. EDUCAÇÃO SUPERIOR INTERCULTURAL INDÍGENA EM MATO GROSSO DO SUL

O Estado de Mato Grosso do Sul, MS, possui uma das mais significativas populações indígenas do país, estimada em mais de 70 mil pessoas, das etnias Guarani-Ñandeva, Guarani-Kaiowá,

Terena, Kadiwéu, Kinikinau, Guató, Atikun e Ofaié. O povo Kamba, oriundo da Bolívia e que atualmente vive em Corumbá/MS, ainda não é reconhecido pela FUNAI. Todos eles, exceto os Kadiwéu, vivem em contextos marcados pela perda territorial e correspondente confinamento em terras indígenas reduzidas, com os recursos naturais profundamente comprometidos, que não oferecem mais condições para a sua sustentabilidade. Significativa parcela da população indígena regional vive, hoje, em espaços urbanos, verificando-se uma intensa inserção no entorno regional, como assalariados, em precárias condições, nas usinas de produção de açúcar e álcool e, na atualidade, muitos dentro das próprias aldeias, como professores, servidores em escolas, postos da FUNAI, agentes de saúde, entre outros.

A presença de acadêmicos indígenas em Instituições de Ensino Superior (doravante IES) no Brasil e em Mato Grosso do Sul, é certamente um fenômeno recente e que deve ser situado no âmbito das profundas mudanças nas relações dos povos indígenas com o Estado e com a sociedade brasileira, decorrentes, também, do novo paradigma legal definido pela Constituição de 1988. No caso de Mato Grosso do Sul, devem ser considerados, também, os profundos impasses verificados nos processos relativos à recuperação dos territórios tradicionais e que acabam impulsionando os jovens para a busca de novos espaços e possibilidades no entorno regional⁶. Antes desse período, em especial nas décadas de 1980 e 1990, certamente, diversos indígenas passaram pela academia; no entanto, estes podem ser considerados como casos isolados e resultado de contextos particulares distintos dos que hoje marcam a presença deles nas IES.

6 O entorno regional inclui espaços e setores da sociedade regional ou nacional que se situam e/ou têm interesses específicos junto às comunidades indígenas ou, ainda, que são objeto de interesse por parte das mesmas comunidades, tais como órgãos públicos, igrejas, organizações, proprietários, entre outros.

A partir do seu contexto de subalternidade, esses povos passam a ver na continuidade da escolarização, uma pequena porta de esperança para as novas gerações, de poderem ser inseridas (integradas) na economia de mercado e na sociedade capitalista, de maneira menos assimétrica. Dessa forma, entendemos tratar-se, desde suas origens, de um movimento comunitário e societal, de busca de alternativas de futuro e de caminhar em direção à construção de autonomia, gestão de seus territórios e articulação por retomarem parte dos territórios tradicionais perdidos em passado recente. A chegada à universidade passa a ter essa carga simbólica de novas possibilidades e de melhoria da qualidade de vida para seus jovens.

Este movimento se acentua no final da década de 1990 e algumas condições foram importantes para a afirmação das iniciativas voltadas para a educação superior para os povos indígenas. Dentre essas iniciativas, podemos pontuar: fortalecimento dos movimentos indígenas e indigenistas; as lutas pela retomada dos territórios tradicionais (fizeram com que os indígenas, ao se unirem em fóruns próprios, discutissem outras demandas de suas comunidades); a legitimação da educação escolar indígena como modalidade educativa da educação básica, instituída na LDBEN nº 9394/1996, na Lei nº 13.005/2014 (Plano Nacional de Educação). Regionalmente citamos a Lei de Cotas na UEMS (Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul), com 10% para indígenas, no final de 2003, assim como o Programa Rede de Saberes, criado em 2005 entre UEMS e UCDB e que depois se estende para a UFMS e UFGD, com o objetivo da “permanência de indígenas no ensino superior”, contando com financiamento da Fundação Ford. Além dessas iniciativas citadas, voltamos para o ordenamento jurídico nacional que foi sendo alterado e, (in)diretamente, favorecendo os povos indígenas em seu direito à educação de qualidade e gratuita, em todos os níveis.

Podemos citar, também, no que se refere a uma legislação específica, o Parecer 14/99/CNE/CEB, o qual orienta a elaboração das Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Escolar Indígena (2005), e a Lei nº 12.416/2011, que altera a LDB, a qual dispõe sobre a oferta de educação superior a povos indígenas no Brasil. No seu artigo 1º, este altera o art. 79 da LDB, passando a vigorar acrescido do seguinte § 3º:

No que se refere à educação superior, sem prejuízo de outras ações, o atendimento aos povos indígenas efetivar-se-á, nas universidades públicas e privadas, mediante a oferta de ensino superior e de assistência estudantil, assim como de estímulo à pesquisa e desenvolvimento de programas especiais.

Cabe ressaltar que boa parte desses avanços no ordenamento jurídico referente à educação e aos povos indígenas foi resultado de intensa mobilização do movimento indígena, de igrejas e outros setores da sociedade civil. Um dos principais avanços pode ser constatado na Constituição Federal, de 1988, a qual incluiu, pela primeira vez, um capítulo específico tratando dos direitos indígenas e, o que é mais importante, excluiu a perspectiva integracionista e etnocêntrica, reconhecendo o direito à diferença e à autonomia dos povos indígenas⁷. Cabe destacar, ainda, a relevância de novas formulações legais no âmbito internacional, assumidas pelo Brasil, em especial, a Convenção 169, de 1989, da Organização Internacional do Trabalho, OIT, aprovada pelo Brasil, em 2004, e que reconhece como princípio básico, também, a autonomia indígena na formulação e implementação de seus projetos de futuro, que passam pela defesa de seus territórios e de seus modos de viver.

⁷ O conceito de autonomia é entendido neste texto na perspectiva da Constituição de 1988 e das lutas indígenas, sendo argumento recorrente nas discussões envolvendo a recuperação de territórios e das condições de sustentabilidade dentro desses territórios e a necessidade de melhores escolas nas aldeias e de maior acesso à formação acadêmica e à tecnologia, entre outras demandas.

Passados quase 30 anos desde a promulgação da Constituição Federal de persiste uma enorme dificuldade em superar uma visão profundamente monocultural e colonialista, que marcou a relação histórica dos Estados Nacionais com esses povos e incorporar a ideia, ou a perspectiva pluricultural, ou melhor, intercultural nas políticas públicas voltadas para os povos indígenas (BRAND, 2009). Mesmo assim, podemos constatar a importância da guinada epistemológica produzida pela Constituição Federal de 1988 referente à educação superior para os povos indígenas em nosso país. Nesse sentido podemos dizer que:

Os preceitos constitucionais já citados e a presença dos acadêmicos índios nas universidades, produz tencionamento para que as IES de modo geral assumam a responsabilidade de construir novas e outras relações, tendo como pauta a interculturalidade (CALDERONI, 2016, p.155).

Não podemos desconsiderar alguns importantes deslocamentos verificados e avanços que se verificaram, em especial, no campo da educação escolar, no qual, de forma bastante lenta, os gestores públicos, por força do que vem disposto na mesma Constituição Federal e na LDB (1996)⁸, vão reconhecendo o direito indígena a projetos político-pedagógicos próprios, nos quais os processos próprios de aprendizagem e a língua materna ocupam um espaço de grande relevância, não mais enquanto “língua de trânsito” para o português, mas como língua própria, que expressa um complexo sistema de comunicação. Nessa mesma perspectiva, segue a Resolução nº 3/99, do Conselho Nacional de Educação, fixando diretrizes e prevendo normas e ordenamentos jurídicos próprios para as escolas indígenas. No entanto, tanto a LDB como os demais

8 A LDB-EN/1996 garante uma “educação escolar bilíngue e intercultural aos povos indígenas” (Art. 78 e 79) e prevê conteúdos e metodologias apropriadas às necessidades e aos interesses dos alunos da zona rural (Art. 28) e a utilização das línguas maternas para o ensino de alunos de comunidades indígenas (Art. 32).

documentos legais desse período não fazem referência ao acesso e à permanência de estudantes indígenas no ensino superior público e, segundo Amaral, muito menos ainda à oferta de um ensino superior diferenciado.

No que se refere a propostas de educação superior, advindas dos povos indígenas, certamente o documento mais relevante é o da I Conferência Nacional de Educação Escolar Indígena, I CONEEI, realizada em Luziânia, Goiás, em 2009, sob a responsabilidade do MEC, em parceria com a Fundação Nacional do Índio, FUNAI e o Conselho Nacional de Secretários de Educação, CONSED⁹. Nesse documento, na Parte 3, letra E - Das modalidades de ensino na Educação Escolar Indígena, encontramos um total de 10 recomendações relativas ao tema da educação superior.

Destacamos algumas delas, que consideramos mais relevantes para este trabalho: que o MEC e o Conselho Nacional de Educação, CNE, iniciem um processo de “elaboração das diretrizes para educação superior indígena”; que as IES públicas ofereçam, além das licenciaturas, “cursos específicos e diferenciados nas diferentes áreas de conhecimento” e que as mesmas Universidades criem “programas específicos de pesquisa, extensão e pós-graduação para professores e estudantes indígenas em todos os cursos...”, sempre com a ampla participação dos representantes indígenas. Incluem, ainda, o pedido de um programa de “bolsas de pesquisa, extensão e monitoria” para estudantes indígenas, tanto na graduação quanto na pós-graduação.

Nesse contexto de conquistas, os indígenas percebem o ensino básico de qualidade nas suas aldeias e as universidades como espaços estratégicos relevantes em seus esforços de melhorar suas condições

9 Este foi, certamente, o evento que contou com a maior representação indígena até o presente - uma relação de 210 povos e 34 organizações indígenas, além de 92 instituições indigenistas, Universidades e órgãos do Estado, constam na relação dos participantes. Ver documento final da I Conferência de Educação Escolar Indígena, Luziânia, GO, 16 a 20 de novembro de 2009. (http://www.educadores.diaadia.pr.gov.br/arquivos/File/pdf/deliberacoes_coneei.pdf)

de inserção, diálogo e de enfrentamento nesses novos territórios, sem abrir mão da afirmação de suas múltiplas identidades e projetos de autonomia¹⁰. Buscam nas universidades, além de uma melhor preparação para seus professores, formação técnica em áreas como direito, saúde, ciências agrárias, entre outras. E o que é muito importante para as discussões do presente trabalho, essas demandas não representam apenas projetos pessoais ou familiares, mas, em muitos casos, traduzem e vêm orientadas por expectativas coletivas de comunidades e povos.

Tendo como referência levantamentos e discussões desenvolvidos no âmbito do Projeto Rede de Saberes em Mato Grosso do Sul, e apoiado em autores como Walsh (2007, 2009), Sousa Santos (2007, 2009), Mato (2009a; 2009b), entre outros, e tendo como referência o que Hall (1997) entende por centralidade da cultura¹¹, pretendemos problematizar e discutir as ambivalências e os desafios postos pela presença indígena nas IES, com ênfase especial no papel dos conhecimentos tradicionais na formação de profissionais indígenas¹², como intelectuais e líderes, dos quais se espera que assumam papéis cada vez mais relevantes nos processos de intermediação e negociação em contextos regionais, nacionais e globais, cada vez mais complexos.

Enfatizamos, nesse contexto, desafios postos às IES pelos acadêmicos índios, ao sinalizarem questões que vão além do debate em torno de políticas de inclusão como cotas, vagas especiais ou

10 Segundo levantamentos do projeto Rede de Saberes, ainda em andamento, em MS, temos em torno de 350 acadêmicos indígenas, em dois cursos de licenciatura específica, e aproximadamente outros 600 acadêmicos em outros cursos regulares.

11 Hall (1997, p. 16) fala em centralidade epistemológica, que nos permite pensar sobre “a posição da cultura em relação às questões de conhecimento e conceitualização, em como a ‘cultura’ é usada para transformar nossa compreensão, explicação e modelos teóricos.

12 O projeto Rede de Saberes, com apoio da Fundação Ford, organizou, no primeiro semestre de 2011, uma série de oficinas por áreas de conhecimento, reunindo acadêmicos indígenas, professores e assessores convidados para discutir o papel dos conhecimentos indígenas na formação de profissionais indígenas.

vagas suplementares voltadas para esses e outros segmentos, pois essas questões, além do seu caráter provisório, que não se aplicam às demandas indígenas, não questionam as políticas integracionistas sob o aspecto cultural, que marcaram a relação com esses povos até a Constituição de 1988.

Não lidamos com “sujeitos escolares carentes”, mas com “sujeitos étnicos diferentes”, frente aos quais não se trata da universalização da escolarização, apenas, ou da inclusão desses “outros” excluídos, mas na abertura de espaços de diálogo de saberes. O diálogo em pauta envolve povos que, a partir de identidades étnicas distintas, são portadores de olhares que trazem marcas do deslocamento de mundos socioculturais e linguísticos distintos, e, portanto, de saberes e processos sociais e históricos também diferenciados. Por isso, Walsh (2009, p. 37-38), referindo-se a um “pensar e agir pedagógicos fundamentados na humanização e descolonização” propõem “duas vertentes contextuais”: uma “pensar a partir de” e a outra “pensar com”.

Ao problematizar a escola na aldeia, Bergamaschi (2010, p. 134) afirma que “[g]estada na modernidade ocidental, inspirada na ciência moderna - que ordena e fragmenta o conhecimento - é portadora de um projeto educativo para a formação do cidadão imbuído de uma identidade nacional”. Entretanto, apresentamos algumas reflexões pautadas por pesquisas realizadas em aldeias Guarani e Kaiowá de Mato Grosso do Sul, produzindo um caminho teórico para compreender como a formação intercultural mobiliza saberes tradicionais e interfere nas práticas pedagógicas desses professores.

3. PARA QUE UMA EDUCAÇÃO SUPERIOR INTERCULTURAL?

Quando falamos em interculturalidade ligada à formação docente indígena e ou à educação escolar indígena, nós a conectamos

à questão dos conhecimentos, o que remete à possibilidade de um trabalho intercultural com professores índios e não índios. Neste caminho investigativo, também focamos nas questões epistêmicas que envolvem o conceito de interculturalidade, justifica-se a necessidade de problematizar, visto que nossas pesquisas apontam a existência de relações de poder que se estabelecem ainda hoje e que coloca os saberes tradicionais indígenas em uma condição subalterna, numa pretensa naturalização desta condição. Como seguir entendendo a prática da interculturalidade, sugerindo apenas a “inclusão” de conhecimentos tradicionais no contexto da educação formal ou da universidade? Se a relação continua assimétrica entre essas formas legítimas de conhecimento, essa pretensa “inclusão”, será mais uma prática de subalternidade, com remendos de diálogo intercultural.

Nesse sentido, podemos dizer que mesmo com todo processo de desconstrução e construção da escola indígena, baseada em recente ordenamento jurídico, conforme tratado anteriormente nesse texto, observa-se que não se rompeu com a colonialidade do saber, não possibilitou a desconstrução epistêmica das imposições da lógica hegemônica eurocêntrica. Na prática, o que constatamos, seja na educação básica, mas especialmente na superior, são tímidas iniciativas de inserção de fragmentos de elementos dos conhecimentos tradicionais indígenas, porém, sem questionar a autonomia e legitimidade destes conhecimentos. A percepção é de que se torna necessário pedir licença para “incluir” alguns conteúdos, reforçando, como dissemos, a relação de subalternidade epistêmica. Nesse sentido perguntamos: como efetivar a prática de uma educação intercultural? Ou ainda: para que uma educação superior intercultural?

Pautamos que a formação superior intercultural dos professores índios deve ser entendida como uma busca pela consolidação de direitos e valores de cidadania em consonância com as legislações

vigentes, fruto de movimentos e protagonismos reivindicatórios das comunidades indígenas. Nesse contexto, insere-se, com autonomia, as cosmologias e epistemes dos povos indígenas, como outra forma de conhecimento, exigindo uma relação simétrica com o conhecimento hegemônico eurocêntrico.

Objetivando compreender a complexidade que envolve a construção dos saberes na educação superior na perspectiva de se estabelecer uma proposta de formação intercultural para (e com?) os professores indígenas Guarani e Kaiowá, como também, na construção de uma pedagogia no sentido de pedagogizar a diferença na escola indígena, perguntamos aos professores: *Por que você buscou a educação intercultural?*

Busquei a Educação Intercultural, na universidade para aprender os dois conhecimentos, porque é importante para nós indígenas conhecer os dois saberes. Bom eu sou assim de uma família bem tradicional mesmo, meu bisavô é bem assim que sabe rezar, eu mesmo aprendi muitas coisas dos nossos saberes com eles. Mas daí a gente passa conhecimento, aquele que meu avô passou para o meu pai, que passou para mim e assim vai. Eu fico assim a pensar, sabe, eu não cheguei a dominar bem o ÑEMBO'E, PURARÊ, porque realmente não tem mais a família antigo, mas estou pesquisando buscando conhecer. Ai que eu cheguei a valorizar, ir atrás do pessoal mais antigo, pessoal mais velhos que a gente chama de pessoal mais sábios, na escola ensinamos os dois (E.A, 2015).

Uma das inquietações que move nossas pesquisas é a formação superior intercultural, pois interessa-nos saber como se dá e porque se busca os saberes na educação superior específica. Para isso, elaboramos o seguinte questionamento aos professores indígenas: *Porque vocês buscaram os saberes ocidentais na universidade?*

De acordo com a professor RM:

Buscamos os conhecimentos ocidentais na universidade para que nos ajude a pensar as questões indígenas, escolhi a educação intercultural indígena porque

está mais próxima das questões indígenas. Muitos conhecimentos vêm de fora da aldeia, precisamos conhecer eles, muitos são importantes, veja nossa história, quanto perdemos por não conseguirmos dialogar, entender a lógica dos não índios. Outros já não ajudam muito as questões indígenas. Hoje trabalhamos na escola com os dois saberes, antigamente era só o de fora, hoje queremos os dois (R M, 2015).

Parece-nos que mesmo com a imposição epistêmica ocidental que discretamente aparece na fala dos professores indígenas entrevistados, a formação superior intercultural permite uma consciência política pedagógica de descolonizar o espaço escola.

Damos relevo a fala do professor entrevistado RM (2015), pois nos parece mais como uma estratégia que estes povos desenvolveram para resistir à colonialidade do saber e possibilitar a manutenção de suas alteridades, de fortalecimento de identidade. O entrevistado argumenta a favor de uma educação superior intercultural, por entender que esta possibilita a construção dos dois saberes.

Para o professor LCR:

Ter os dois saberes é muito importante para nós indígenas lutarmos pela escola indígena. Tem questões que ficam ruim também, hoje eu não tenho muito tempo para plantar, o próprio sistema da educação tirou de mim, só que como coisa boa contribuiu de outra forma, de enxergar outro lado. A questão das políticas, da questão da educação escolar indígena, da luta do povo indígena. Com a questão Guarani e Kaiowá, com a questão da legislação, o espaço dentro da aldeia, ajudou a entrar nessa luta, em compensação tirou o outro ritmo que eu tinha de plantar minha roça. Mas sem os dois saberes como vamos dialogar com os não índios (L C R, 2015).

Cabe aqui a reflexão acerca da “difícil tarefa” de se construir uma escola indígena, a partir do modelo ocidental. Isso aparece de forma contundente na fala do professor LCR (2015), quando afirma que a escola no “espaço dentro da aldeia, ajudou a entrar nessa luta, em compensação tirou o outro ritmo que eu tinha de plantar minha roça. Mas sem os dois saberes como vamos dialogar com os

não índios”. Trata-se de um desafio ainda não resolvido, no âmbito da formação de professores indígenas a partir da proposta de uma educação intercultural.

No decorrer dessas análises, instigou-nos a percepção do professor LCR (2015), trata-se de uma consciência política que nos faz lembrar de Said (2011) quando este afirma que “os cruzamentos entre cultura e imperialismo são irresistíveis” (p. 37). Ir em busca da construção de relações interculturais também não deve ser entendida como uma forma consensual e harmoniosa, pois não é.

Esta atitude epistemológica não é uma atitude de consenso, pois está em constante tensão, visto que há existência de relações de poder que fazem com os professores busquem se apropriar dos saberes ocidentais de forma subalterna. Há espaços de resistência, mas há também uma forte imposição cultural que faz com que os professores índios precisem recorrer a estes saberes ocidentais.

Como podemos observar na fala do professor LCR há uma busca por “enxergar outro lado”, ou seja, por ter que conviver com os não índios, precisam compreender a lógica ocidental.

A dimensão da interculturalidade está hoje colocada como um dos aspectos desejáveis para os professores indígenas. Essa preocupação em afirmar-se como interculturais aparece da politização, da conscientização de uma condição nata, não há como negar os atravessamentos híbridos que vivemos. Ou seja, as comunidades indígenas já estão se relacionando com a sociedade não-indígena, e vice-versa desde o momento do contato, os atravessamentos culturais acontecem, mesmo quando não os legitimamos.

O professor D.R (2015), nos diz que trabalha na escola com a disciplina matemática interativa, e que trabalha a matemática que busca a interação dentro da aldeia, utiliza o lúdico e jogos pedagógicos, busca mais coisas dentro da própria realidade para que

os alunos possam ter uma facilidade de entender a matemática que é a matemática indígena e a não indígena, por entender que os alunos precisam dialogar com as pessoas fora da aldeia, assim entende que os saberes ocidentais também são importantes.

Ao falar sobre a formação do professor indígena e sua importância política frente à educação escolar indígena, sendo ela diferenciada, intercultural, específica e bilíngue, Brand (2009, p.2) argumenta:

Restringir-me-ei, nessa breve abordagem, ao professor indígena, na perspectiva de uma escola diferenciada. Essa opção não é, certamente, aleatória, mas parte da constatação de que ele é o personagem de quem depende efetivamente a implementação de uma escola indígena de qualidade. Parte da convicção de que a melhor contribuição que, neste momento, os órgãos públicos e organizações de apoio podem dar às comunidades indígenas no campo da educação é oferecer as melhores condições para a formação desses professores. Há, certamente, outras urgências no campo da educação escolar indígena, mas todas elas dependem da presença, em sala de aula, de professores com clareza sobre o papel da escola e, portanto, de seu próprio papel, frente às expectativas e demandas de suas comunidades.

Os discursos dos professores entrevistados indicam que estes estão abertos ao diálogo, à interculturalidade. Quando questionados: *Porque você considera importante buscar os saberes ocidentais na universidade?* O professor LCR, me afirma “Porque só acrescenta”. Já o professor RM nos diz “assim temos os dois”. O entrevistado D.R (2015), reflete “convivemos com as duas culturas, nós indígenas temos que aprender os dois saberes”.

A análise dessas falas dos professores entrevistados permite-nos afirmar que estão abertos ao diálogo intercultural, porém, necessitam de um maior aprofundamento epistêmico em relação ao entendimento do que seja a interculturalidade.

A colonização epistemológica centrada no projeto etnocêntrico e eurocêntrico foi eficiente, pois a repressão colonial e o colonialismo tiveram consequências avassaladoras para os povos indígenas. E a “ausência”

de formação intercultural acaba comprometendo ainda mais a prática com vistas a uma *práxis* descolonizadora. Não permitindo ver as marcas da colonização e o entendimento de que se trata saberes eurocêntricos, colocados como universais que precisam ser revisionados (BHABHA, 2003).

Entendemos que há necessidade de buscarmos epistemologias interculturais, pois a universidade pode possibilitar a educação intercultural a qual constrói um modelo epistêmico diferente das universidades aqui existentes com modelos europeus, fundadas em tempos coloniais com padrões de construção de conhecimento também europeus.

A exigência da interculturalidade faz com os professores investigados busquem os saberes ocidentais, mas ambivalentemente, reafirmam cada vez mais os saberes indígenas. Parece-nos que buscar fortalecer a condição da interculturalidade é uma das estratégias políticas pedagógicas que os professores desenvolveram para resistir às imposições hegemônicas culturais.

4. FINALIZANDO: OUTRO PARADIGMA EPISTEMOLÓGICO?

Construir criticamente a interculturalidade requer transgredir e desmontar a matriz colonial presente no capitalismo e criar outras condições de poder, saber, ser, estar e viver, que apontem para a possibilidade de conviver numa nova ordem e lógica que partam da complementaridade e das parcialidades sociais (Catherine Walsh)

Inicialmente, cabe destacar a importância de revisitarmos o nosso entendimento das diferenças entre os povos para não a remetermos a desigualdades ou a ausências, no sentido de pautar as ações epistêmicas de formação de professores índios. Dessa maneira, a formação intercultural dos professores indígenas será percebida aqui como uma das estratégias utilizadas para a formação do direito dos povos indígenas à educação, entendendo-a como possibilidade de diálogo com o entorno societal não indígena. Vista como uma

possibilidade de descolonização epistêmica em busca de **uma forma de ser, viver e saber outra**.

Entendemos que ao tornarmos interculturais, esta forma de ver o mundo nos “permite a autenticação de histórias de exploração e o desenvolvimento de estratégias de resistências”. Permite, também, pensar em como “olhar”, conforme nos alerta Bhabha (2003, p. 26), “de outro modo que não a modernidade”.

Apontamos a interculturalidade como fio condutor na construção de um currículo no qual outras lógicas epistêmicas de conhecer e de viver a vida possam ser reconhecidas, em que o diálogo entre as culturas possa ser entendido como um espaço-tempo de tradução e negociação entre grupos e sujeito de culturas diferentes, na perspectiva de construir um saber descolonizado que leve em conta a heterogeneidade identitária que compõem um estado como o nosso.

A interculturalidade deve ser vista como política de fortalecimento dos saberes tradicionais, mas também como estratégia de convivência com a diferença entre os povos, pautada pelos princípios de respeito às diferenças.

A educação superior, em países colonizados como o nosso, deve ser entendida como um aparelho reprodutor da civilização europeia e ocidental e, dentro dessa lógica, acreditamos que teremos relações menos assimétricas, se houver a incorporação da educação intercultural no sentido de transformá-la em elemento funcional na formação dos professores indígenas como possibilidade de um diálogo real de saberes legítimos e em relação simétrica.

Pode-se concluir, portanto, que há a necessidade de uma ruptura epistemológica que leve à hierarquização dos saberes, hierarquização esta construída no projeto societal de nossa colonização e ainda vigente pela colonialidade do ser, poder saber e viver. Assim, defendemos a importância de uma formação

intercultural para os povos indígenas em MS, uma formação superior numa perspectiva da interculturalidade crítica, no sentido de construirmos as pedagogias interculturais, pois estas provocam deslocamentos epistêmicos e atendem as demandas de um espaço também interconstituído de complexidades e as ambivalências.

Nas entrevistas, os professores indígenas indicam que têm buscado um curso específico e intercultural, o que indica uma flexibilização epistêmica, possibilitando estratégias políticas pedagógicas de interculturalidade e enunciações híbridas.

Esta formação intercultural permite aos professores índios perspectivas de análise de sua realidade, deslocando-os dos processos epistêmicos coloniais, possibilitando construir uma mudança política e pedagógica no seu fazer docente. Esta formação carece de ser vista como um território cultural, no qual a cultura escolar seja, constantemente, contestada e resignificada, pois ela participa ativamente da formação e consolidação da cultura de seu entorno social.

Algumas questões nos inquietam: Basta educar para interculturalidade somente os professores índios? Seremos interculturais se educarmos somente as maiorias (indígenas, negros, mulheres), tidas como minorias? Como descolonizar nossas mentes sem desconstruir a fixidez discursiva colonialista sobre os povos indígenas? Como encontrar um equilíbrio entre os conteúdos que contribuem para o diálogo com a sociedade envolvente, e, ao mesmo tempo, ao fortalecimento dos saberes tradicionais indígenas na escola?

Sem pretender esgotar os desafios e as possibilidades aqui discutidas, propomos a formação intercultural em todos espaços tempos, como possibilidade de se respeitar as diferenças e alteridade dos povos indígenas, inegavelmente presentes nas sociedades contemporâneas.

Data de Submissão: 11/08/2017

Data de Aprovação: 01/10/2017

Processo de Avaliação: double blind peer review

Editor Geral: Fernando Joaquim Ferreira Maia

Editor de Área: Jailton Macena de Araújo

Diagramação: Emmanuel Luna

REFERÊNCIAS

ABRAMOWICZ, Anete. **Trabalhando a diferença na educação infantil**. São Paulo: Moderna, 2006.

AZIBEIRO, Nadir Esperança. **Educação intercultural e complexidade: desafios emergentes a partir das relações em comunidades populares**. In FLEURI, R. M. (org.) *Educação intercultural: mediações necessárias*. Rio de Janeiro: DP&A, 2003.

BERGAMASCHI, Maria Aparecida. **Tradição e memória nas práticas escolares Kaingang e Guarani**. Currículo sem Fronteiras, v.10, n.1, pp.133-146, Jan/Jun 2010.

BRAND, A. J. **Formação de professores - um estudo de caso**. Universidade Católica Dom Bosco. Disponível em: www.anped.org.br/reunioes/25/antoniojacobrandt21.rtf. Acessado em maio de 2009.

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

BRASIL. **LEI N° 12.416, DE 9 DE JUNHO DE 2011**.

CALDERONI, Valéria A. M. O. **Nas tramas da igualdade e diferença frente a alteridade dos povos indígenas**. Dissertação de Mestrado - UCDB - Universidade Católica Dom Bosco, Campo Grande, 2011.

CALDERONI, Valéria A. M. O. **Professores indígenas e educação superior: traduções e negociações na escola indígena Nãdejara da aldeia Te'ýikue, Caarapó/MS**. Tese de Doutorado. UCDB, Campo Grande, 2016.

FLEURI, Reinaldo M. **Desafios à educação Intercultural no Brasil**. In: Reinaldo Matias Fleuri. (Org.). *Intercultura: Estudos emergentes*. 1 ed. Ijuí: Unijuí, 2001, v. 1, p. 128-150.

FLEURI, Reinaldo M.. **Intercultura e Educação** (1. ed. brasileira). Revista Brasileira de Educação, Rio de Janeiro, n. 23, p. 16-35, 2003.

FLEURI, Reinaldo M.. Educação intercultural: a construção da identidade e da diferença nos movimentos Sociais. **Revista PERSPECTIVA**, Florianópolis; p.405-423, jul/dez. 2002.

FLEURI, Reinaldo M.. SOUZA, Maria Izabel Porto de Souza. **Entre limites e limiares de culturas: educação na perspectiva intercultural**. XI ENDIPE: *Encontro Nacional de Didática e Prática de Ensino - Igualdade e Diversidade na Educação*. 26 a 29 de maio, 2005 - Goiânia/GO. Publicado em CD-ROM.

GRUZINSKI, Serge. **A Colonização do imaginário. Sociedades indígenas e ocidentalização no México espanhol séculos XVI-XVIII**. Companhia das Letras, SP, 2003.

HALL, Stuart. A centralidade da cultura. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, n. 22, v. 2, jul-dez. 1997.

MATO, Daniel. Diferenças Culturais, Interculturalidade e Inclusão na Produção de Conhecimentos e Práticas Socioeducativas. CANDAU, Vera Maria (org.). **Educação Intercultural na América Latina: entre concepções, tensões e propostas**. Rio de Janeiro: 7 Letras, 2009a.

MATO, Daniel. Diversidad cultural e interculturalidad en educación superior. Problemas, retos, oportunidades y experiencias en América Latina. In: MATO, Daniel (Coord.). **Diversidad Cultural e Interculturalidad en Educación Superior Experiencias en América Latina**. México: Colección Cuadernos Interculturales/Calle, 2009b.

QUIJANO, Aníbal. Colonialidad del poder y clasificación social. In: CASTRO-GÓMEZ, S.; GROSFUGUET, R. (org.). **El giro decolonial**. Reflexiones para una diversidad epistémica más allá del capitalismo global. Bogotá: Universidad Javeriana-Instituto Pensar, Universidad Central-IESCO, Siglo del Hombre Editores, 2007. p. 93-126.

SAID, Edward W. **Territórios sobrepostos, histórias entrelaçadas**. In: Edward W. Said. *Cultura e imperialismo*. São Paulo: Companhia das Letras, 2011. p. 34-116.

SILVA, Tomaz Tadeu da. (org.) **Documentos de identidade: uma introdução às teorias do currículo**. 2. ed., 11ª reimp.- Belo Horizonte: Autêntica, 2007.

SOUSA SANTOS, Boaventura; MENESES, Maria Paula. (Org.) **Epistemologias do Sul.**

Coimbra: Almedina, 2009. 532 pp.

SOUSA SANTOS, Boaventura. **Para além do pensamento abissal.** Das linhas globais a uma ecologia de saberes. In. Revista Novos Estudos, 79, CEBRAP: novembro de 2007; p. 71-94.

WALSH, Catherine. Interculturalidad y colonialidad del poder. Um pensamento y posicionamiento “outro” desde la diferencia colonial. In: CASTRO-GOMEZ, Santiago; GROSFUGUEL, Ramón (Org.). **El giro decolonial: Reflexiones para una diversidad epistémica más Allá del capitalismo global.** Bogotá: Siglo del Hombre/Esco-Pensar, 2007.

WALSH, Caterine. Interculturalidade Crítica e Pedagogia Decolonial: in-surgir, re-existir e re-viver. In: CANDAU, V. M. (Org.) **Educação Intercultural na América Latina: entre concepções, tensões e propostas.** Rio de Janeiro: 7 Letras, 2009.

Interculturality as a Tool to (De) Colonize

Antonio Hilario Aguilera Urquiza

Valéria Aparecida Mendonça de Oliveira Calderoni

Abstract: This paper aims to contribute to the debate on the Eurocentric rationality regarding the effects of truth and validity of Western knowledge by the analysis of its interference in college education, especially in the intercultural formation of Guarani and Kaiowá indigenous teachers, as well as in the construction of an intercultural pedagogy. The postcolonial theoretical perspective allows us to reinforce the importance of several analysis that combine the aspects of domination of and resistance against the Eurocentric project. We approach the critical perspective of interculturality in indigenous higher education that considers the cultural identities of each people as a possibility of epistemic displacement in its formation. The guiding thread is interculturality and the authors who give theoretical support to the text are from the field of postcolonial studies. We adopted as a technical-methodological procedure the bibliographic review and interview with indigenous teachers, bringing the concerns of these subjects formed by the intercultural education program Teko Arandu (UFGD). The study demonstrates the complex and ambivalent aspect of the construction of intercultural education, indicating how the relations of power, knowledge and being are marked by coloniality. We conclude that interculturality can be a possibility of less asymmetric relations in college education; possibility and knowing another.

Keywords: Interculturality; Indigenous teachers; Postcolonial studies; Identities;