

Povos indígenas, conhecimentos tradicionais e diálogo de saberes nas instituições de educação superior: desafios para uns e outros

indigenous peoples, traditional knowledge and knowledge of dialogue in institutions of higher education: challenges for each other

Antonio J. Brand*

Valéria A. M. de Oliveira Calderoni**

* Doutor em história e professor nos Programas de Mestrado e Doutorado em Educação da Universidade Católica Dom Bosco (UCDB). Coordenador do Programa Kaiowá/Guarani e o Programa Rede de Saberes – uma parceria entre a UCDB e as três Universidades Públicas de Mato Grosso do Sul. Este projeto conta com o apoio do CNPQ.

** Aluna do Programa de Doutorado em Educação da Universidade Católica Dom Bosco.
E-mail: lela_13613@yahoo.com.br

Resumo

Este texto traz uma reflexão sobre conhecimentos tradicionais indígenas e enfatiza a necessidade de um diálogo de saberes nas práticas de ensino nas Instituições de Educação Superior, IES. Tem como objetivo abordar os desafios de caráter epistemológico postos pela presença desses outros, os indígenas, nos espaços acadêmicos partindo da premissa de que suas expectativas e demandas não se restringem aos contornos já previstos pelos programas de *inclusão* de setores socialmente excluídos das universidades. Como procedimento técnico-metodológico, recorreu-se a levantamentos, discussões e acompanhamento de acadêmicos indígenas em suas trajetórias nas IES, através do projeto Rede de Saberes. O trabalho ancorou-se em leituras de teóricos pós-coloniais e nos estudos culturalistas, tendo como referência a discussão de temas como conhecimentos tradicionais indígenas, IES, conhecimentos ocidentais, entre outros. Na construção desta pesquisa, acolheu-se a compreensão de que o mundo não é de um único jeito, somos múltiplos, com visões de mundo distintas, que se traduzem em epistemologias também distintas. Para que as visões de mundo e as lógicas de construção de conhecimento dos acadêmicos indígenas possam ser acolhidas nas IES, entendemos ser necessário promover debates em torno desse tema, tendo em vista o diálogo entre os seus conhecimentos e os conhecimentos ocidentais, para além da ciência e da técnica que envolve as práticas de ensinar. Entendemos ser essa, também, uma possibilidade de explicitar as tensões entre regulação e emancipação presente nas práticas de ensino, além de nos proporcionar um alargamento de nossa compreensão de mundo.

Palavras-chave

Conhecimentos tradicionais indígenas. IES. Conhecimentos ocidentais.

Abstract

The text reflects upon traditional indigenous knowledge and emphasizes the need for a dialogue of knowledge in teaching practices in Higher Education Institutions, IES. Aims to address the challenges posed by the epistemological presence of others, the natives in academic spaces on the premise that their expectations and demands are not restricted to the contours of programs already provided by the inclusion of socially excluded sectors of universities. As technical and methodological procedure resorted to surveys, discussions and tracking their trajectories in indigenous academics in HEIs via the Knowledge Network project. The work is anchored in readings of postcolonial theorists and culturalists studies, with reference to the discussion of topics such as traditional indigenous knowledge, IES, Western knowledge, among others. In constructing this research welcomed the realization that the world is not a single way, are multiple, with different worldviews, which also translate into different epistemologies. For the worldviews and logical construction of indigenous knowledge of academics can be accommodated in HEIs believe it is necessary to promote debates on this issue in view of the dialogue between their knowledge and Western knowledge, beyond science and technique involves practices teach. We believe this is also an opportunity to explain the tensions between regulation and emancipation present in teaching practices, in addition to providing a broadening of our understanding of the world.

Key words

Traditional indigenous knowledge. IES. Western knowledge.

A epistemologia é toda a noção ou idéia, reflectida ou não, sobre as condições do que conta como conhecimento. (BOAVENTURA SOUSA SANTOS, 1986).

Introdução

Crescem em todo o país as demandas dos povos indígenas por acesso às Universidades e, de outra parte, mais recentemente, cada vez mais universidades estruturam iniciativas que objetivam facilitar esse acesso, inseridas, normalmente, em propostas mais abrangentes por meio da reserva de cotas para alunos de escolas públicas. Segundo levantamentos do projeto Rede de Saberes – um projeto de apoio aos acadêmicos índios nas Universidades, em MS, ainda em andamento –, temos em torno de 250 acadêmicos indígenas, em

dois cursos de licenciatura específica e aproximadamente outros 500 acadêmicos em outros cursos regulares.

A presença de indígenas em espaços acadêmicos é certamente um fenômeno recente e que deve ser situado no âmbito das profundas mudanças nas relações desses povos com o Estado e com a sociedade brasileira, decorrentes do novo paradigma legal definido pela Constituição de 1988, que deslocou, radicalmente, a perspectiva histórica da integração, que marcou a trajetória do povos indígenas, no Brasil, até o presente e conferiu às “minorias” o direito à diferença cultural em nosso país. No caso de MS, 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 espaços no entorno regional.

São povos com saberes e processos sociais e históricos profundamente diferenciados e que trazem em comum, também, uma longa trajetória marcada pela “pasada y presente subalternización de pueblos, lenguajes y conocimientos”¹ (WALSH, 2007, p. 51). Não se trata, portanto, da inclusão desse *outro*, no caso os acadêmicos indígenas, no *nosso*, em especial, em nossas lógicas de produção e reprodução de saber, mas, de abrir espaços de diálogo em que suas linguagens e seus processos de produção de saber possam ser igualmente legitimados nas Instituições de Ensino Superior. Mas, para isso, será necessário questionar, também, a subalternização historicamente imposta a esses povos.

No presente artigo, pretende-se abordar os desafios de caráter epistemológico postos pela presença desse *outro*, o indígena, nos espaços acadêmicos, partindo da premissa de que suas expectativas e demandas não se restringem aos contornos já previstos pelos programas de *inclusão* de setores socialmente excluídos das Universidades, atualmente em andamento. Esses *outros*, no caso, acadêmicos indígenas, são constituidores de conhecimentos e/ou saberes construídos a partir de outras visões de mundo, em especial, de outro entendimento sobre o espaço do homem no contexto dos demais seres que compõem o universo.

Ao contrário do pensamento ocidental, os povos indígenas entendem que homens, plantas e animais integram o mesmo mundo, distinguindo-se dos pri-

meiros, em muitos casos, apenas “pela diversidade de aparências e pela falta de linguagem (CARNEIRO, 1987, p. 56; DESCOLA, 1988, p. 132), exigindo a superação da concepção dualista e hierarquizada, que orienta a visão ocidental e cristã de mundo. Para Descola (1988, p. 132), os conceitos que vêm da tradição grega sempre levam a ver na natureza uma “realidad exterior al hombre que éste ordena, transforma y transfigura”². Para os povos indígenas, essas diversas realidades interagem e se intercomunicam constantemente.

São visões de mundo distintas, que se traduzem em epistemologias também distintas. Ou como afirma Sahlins (1990), culturas distintas apresentam, também, distintas historicidades. Há, por isso, diversos desafios a serem problematizados que dizem respeito à dificuldade de diálogo com essas historicidades distintas, que remete, diretamente para a persistência de relações de colonialidade, que seguem condicionando e impedindo o diálogo e a legitimação dessas outras epistemologias. Essas são as principais questões desse trabalho, que se inspira nos teóricos pós-coloniais e nos estudos culturalistas, entendendo que estes permitem outras práticas e interpretações daquelas dominantes e ocidentalizadas, importantes para a discussão do presente.

Tendo como referência levantamentos, discussões e o acompanhamento de acadêmicos indígenas em suas trajetórias nas Instituições de Ensino Superior, por

¹ Tradução livre: “subalternização do passado e presente de povos, línguas e conhecimentos”.

² Tradução livre: “realidade externa que o homem ordena, transforma e transfigura”.

meio do Rede de Saberes e apoiado em autores como Walsh (2007, 2009), Santos *et al.* (2005), Bhabha (2003), Mato (2009), entre outros, e no que Hall (1997) entende por centralidade da cultura, são de diversas ordens as ambivalências e os desafios postos pela exigência de diálogo entre os conhecimentos dos acadêmicos indígenas e o já estabelecido nas Universidades, no caso os saberes ocidentais.

Ao dar “centralidade” à cultura, Hall (1997) argumenta que esta é constituidora de todos os aspectos da vida social. O autor afirma

[...] que não é que ‘tudo é cultura’, mas que toda prática social depende e tem relação com o significado: consequentemente, que a cultura é uma das condições constitutivas de existência dessa prática, que toda prática social tem dimensão cultural. (HALL, 1997, p. 33).

Esse entendimento ajuda-nos a pensar sobre conhecimentos e práticas de ensino nas IES, levando-nos à compreensão de que estes devem ser pensados na relação histórica, social e cultural.

Isso implica repensar como se deram, na América, os processos de colonização, que deslegitimizaram e subalternizaram povos e conhecimentos, impondo-lhes uma forma de saber, a europeia, colocada como universal. Não se trata de uma questão cronológica, pois, certamente, a América hoje não é mais colônia da Europa, mas sim de uma revisão epistêmica, que passa pelo questionamento das relações de poder, que seguem caracterizadamente coloniais.

Portanto, se o desafio posto é “trazer o direito das diferentes formas de conhecimento a uma existência sem marginalização ou subalternidade por parte da ciência oficial” (SANTOS *et al.*, 2005, p. 30), ou, ainda, dar voz a “culturas negadas e silenciadas” (SANTOMÉ, 1995), historicamente, não bastam, certamente, mecanismos facilitadores para o ingresso dos acadêmicos índios, ou, em outros termos, programas que objetivem “ampliar” o acesso ao “saber moderno”, mantendo a “subalternidade” acima referida (SANTOS *et al.*, 2005, p. 35).

Os povos indígenas em busca das IES – deslocamentos necessários

Verificamos, no aspecto legal, importantes deslocamentos na abordagem da diferença, nesse caso, da diferença que marca os povos indígenas no Brasil, que devem ser atribuídos em especial à luta cada vez mais organizada dos povos indígenas, que adquiriram significativa visibilidade no cenário nacional e mundial, criando centenas de organizações indígenas e ocupando um crescente número de espaços nas administrações públicas, locais, regionais e nacionais (BRAND, 2011).

Esses deslocamentos ou avanços verificaram-se, em especial, no campo da educação escolar, no qual, por força do que vem disposto na mesma Constituição Federal, na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, LDB/96, e na Resolução n. 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/96 como

os demais documentos legais desse período não fazem referência ao acesso e à permanência de estudantes indígenas no ensino superior público e, segundo Amaral (2010, p. 87), muito menos ainda à oferta de um ensino superior diferenciado.

Com relação à educação superior, o documento mais relevante advindo dos povos indígenas é, certamente, o da *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, CONSED. 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.

Destaca esse documento a relevância da oferta por parte das IES públicas, além das licenciaturas, de “cursos específicos e diferenciados nas diferentes áreas de conhecimento” e de “programas específicos de pesquisa, extensão e pós-graduação para professores e estudantes indígenas em todos os cursos [...]”. Esse documento, que contou com a ampla participação de delegados indígenas, certamente já é reflexo do que nos dizem os censos de 2000 e 2010 – de que os povos indígenas estão cada vez mais próximos e inseridos nos entornos regionais e nacional. E, nesse contexto, percebem o ensino básico de qualidade nas suas aldeias e as Universidades como espaços estratégicos relevantes em seus esforços de melhorar suas condições de inserção, diálogo e de

enfrentamento nesses novos territórios, sem abrir mão da afirmação de suas múltiplas identidades e projetos de autonomia.

O conceito de qualidade, que orienta suas demandas no campo da educação, talvez dialogue pouco com os critérios adotados nas avaliações dos órgãos federais de ensino, mas, ao contrário, deve ser referido às expectativas indígenas frente à educação escolar e superior. E aí precisamos ter presente que lidamos com povos distintos, com cosmovisões próprias e, portanto, com expectativas múltiplas frente à educação.

De acordo com Lima e Hoffmann (2004, p. 171), os jovens indígenas que buscam as IES podem ser fenotipicamente muito parecidos com os habitantes regionais com que convivem e serem até mesmo invisíveis enquanto integrantes de coletividades etnicamente diferenciadas. Mas, seguem com seus sistemas de valores e de pensamento e com suas visões de mundo nas quais os direitos e saberes coletivos constituem-se em um diferencial importante. Seguem, portanto, também, como portadores de identidades diferenciadas dos outros estudantes regionais, pobres, negros ou brancos.

Um aspecto importante a ser considerado nessas demandas indígenas diz respeito ao fato de que estas não representam apenas projetos pessoais ou familiares, mas, em muitos casos, traduzem e vêm orientadas por expectativas coletivas de comunidades e povos. Segundo Nascimento e Urquiza (2010, p. 116), “[...] cada povo indígena projeta e deseja para si um tipo de alteridade, o que se confunde com

a constituição da pessoa, a sua formação e o seu ideal” (Cf. Luciano, 2006, p. 131), que é sempre coletivo: o que é bom para o indivíduo é bom para seu povo.

A simples “ampliação do acesso”, mantendo os saberes indígenas à margem, se traduziria, também, na formação de intelectuais desconectados de seu povo e de suas lutas. Segundo Brand (2011), esse é um fundado temor de muitos sábios indígenas, frente à crescente demanda dos jovens de suas aldeias em busca das IES, considerando, especialmente, experiências históricas recentes.

Ambivalências e desafios epistemológicos decorrentes da presença indígena

Podemos, certamente, afirmar que os saberes indígenas e, portanto, suas visões de mundo, seguem ausentes ou restritos a um espaço marginal nas práticas de ensino e no currículo formal, nos quais são colocados como diferentes, enquanto, desiguais, exóticos e estranhos e que pouco têm a dizer ou aportar ao conhecimento legitimado como válido dentro das Universidades. Segundo Mato (2009, p. 77-78) persistem “duas classes” de saber – uma primeira classe, correspondendo à ciência, de “validade universal”, “verdadeiro e aplicável em qualquer tempo e lugar”, e uma segunda classe, caracterizada como étnica, popular, local ou “particular” e “não-universal”.

Duas formas de conhecimento que expressam “dois mundos”, um deles “possuidor de verdades absolutas”, apoiado na “superioridade da civilização ocidental” e com pretensão de um saber universal

(MATO, 2009, p. 78), para quem o outro saber é não científico e local, que foi, historicamente, “silenciado”, “desqualificado” e “subalternizado” como manifestação de “superstição”, estático, exótico, ou, na melhor das hipóteses, como um saber prático e local (SANTOS *et al.*, 2005). Como seres desprovidos “de saber e cultura” (SANTOS, 2005 *et al.*, p. 29) e como “antecedentes”, os povos indígenas foram e são ainda, em muitos casos, vistos como sujeitos que demandam “processos de evangelização ou aculturação” (*idem*, 2005, p. 26).

Como pensar em outras epistemologias, lembrando sempre a afirmação de Esteban (2009, p. 1), de que o “discurso hegemônico da inclusão e tolerância mantém a perspectiva da negação da diferença, buscando enquadrá-la num dos diversos espaços instituídos no projeto de sociedade unívoco” e que, para essa autora, o diálogo e as “experiências democráticas de aprendizagem” exigem destruir essa segregação da diferença em “lugares predefinidos”.

De outra parte, entendemos que as reflexões de Bhabha (2003, p. 20 e 21), quando afirma que a “articulação social da diferença, da perspectiva da minoria, é uma negociação complexa [...], que procura conferir autoridade aos hibridismos culturais”, podem contribuir para sinalizar caminhos frente ao desafio do diálogo em torno de epistemologias tão distintas e em condições socialmente tão assimétricas. Referindo-se aos “momentos ou processos” produzidos na “articulação das diferenças”, Bhabha, (2003, p. 51) fala em “entre-lugares” nos quais o “valor cultural é negociado”. Por negociação, o autor quer

se referir exatamente à “articulação de elementos antagônicos ou contraditórios: uma dialética sem a emergência de uma história teleológica ou transcendente”, que permitem objetivos “híbridos”.

Bhabha (2003, p. 20) reconhece como “inovador e politicamente crucial” a necessidade de “passar além das narrativas de subjetividade originárias e iniciais e de focalizar aqueles momentos ou processos que são produzidos na articulação de diferenças culturais”, chegando assim ao que denomina de “entre – lugar” como espaço de formulação de “estratégias de subjetivação” entre os diferentes.

Mas, para Walsh, (2009, p. 14), essa negociação que se efetiva nos “entre-lugares” (BHABHA, 2003) exige questionar a “colonialidade do poder”, que ainda perdura e que “estabeleceu e fixou uma hierarquizada relação entre brancos (europeus), mestiços e, apagando suas diferenças históricas, culturais e linguísticas, ‘índios’ e ‘negros’ como identidades comuns e negativas”. Nesse sentido, precisamos partir da premissa de que o conhecimento historicamente produzido e legitimado como universal é cultural – reflete lógicas de uma cultura, no caso a ocidental, e não é neutro.

A aceitação dessa premissa já constituiria uma importante base para o diálogo e a aceitação de outras epistemologias. Segundo Santos (2000, p. 30), “estamos tão habituados a conceber o conhecimento como um princípio de ordem sobre as coisas e sobre os outros que é difícil imaginar uma forma de conhecimento que funcione como princípio de solidariedade”.

E nesse contexto são relevantes as reflexões de Esteban (2009, p. 1), para quem “[...] as margens enunciam outras histórias, outros abismos e delas se estendem outras pontes, que não buscam reduzir a intensidade e visibilidade dos confrontos”. São confrontos que se “estabelecem como consequência dos encontros nem sempre harmoniosos dos diferentes projetos, limites, demandas e possibilidades”.

Trazendo essas reflexões para os objetivos do presente texto podemos já visualizar um importante caminho de práticas pedagógicas relevantes, o de construir ou criar espaços ou “contextos relacionais” (FLEURI, 2006) dentro das IES nos quais todos, acadêmicos indígenas, com suas visões de mundo e lógicas de produção de conhecimento e professores e pesquisadores, também, com suas visões de mundo e lógicas de produção de conhecimento, possam desenvolver relações de reciprocidade e troca, tendo em vista desafios comuns, no caso, a construção de novos saberes para novos e cada vez mais complexos problemas que todos vivenciamos.

Mas, para isso, é importante uma observação de Geertz (1978, p. 24), de que “compreender a cultura de um povo expõe a sua normalidade sem reduzir sua particularidade [...]”. Segundo o autor, isso torna possível o diálogo com o outro, e não sobre o outro.

Conclusões provisórias

As reflexões acima indicam o quanto precisamos problematizar as políticas educacionais das IES, se quisermos incluir a

presença desses outros, não nos estreitos limites das políticas de *inclusão* social, mas como interlocutores qualificados, situados em outra tradição cultural e, portanto, com outras historicidades. A criação de “contextos relacionais” acima ou de espaços de diálogo e de entre-lugares, onde “negociação” e troca com os que vêm das nossas margens epistêmicas e sociais seja possível exige questionar e desnaturalizar relações de poder coloniais que seguem marcando e definindo o lugar e as relações para com estes outros, no caso os povos indígenas.

Discursar sobre as práticas de ensino torna-se algo complexo quando temos o entendimento de que elas demandam respostas não só pedagógicas, mas também de natureza cultural. Cunha (2004, p. 529), ao referir-se a “atitudes emancipatórias” nas práticas de ensino superior, conclui que estas “exigem conhecimentos acadêmicos e competências técnicas e sociais que configurem um saber fazer que extrapole os processos de reprodução”. Este é certamente um dos desafios postos às práticas pedagógicas com a chegada aos espaços acadêmicos desses múltiplos outros.

Por isso, defendemos a importância de uma revisão epistêmica e a resignificação das práticas de ensino institucionalizadas nas IES, procurando construir práticas assentadas no diálogo intercultural, desnaturalizando relações estabelecidas. Adquire relevância nessa perspectiva a criação de grupos de pesquisa e de redes interativas, como possibilidade de consolidação de processos partilhados e de espaços dialógicos de produção de conhecimento entre índios e não índios. Caso contrário,

estaremos contribuindo para reprodução dessas relações coloniais, que reforçam os processos de discriminação.

Walsh (2009) fala em “interculturalidade crítica – como prática política” que nos levaria a esse diálogo, troca ou negociação de saberes nas IES. Para Walsh, a interculturalidade crítica “não se limita às esferas políticas, sociais e culturais”. A decolonialidade proposta por Walsh (2009) pode ser uma possibilidade de se ressignificarem as marcas das identidades/diferenças herdadas nos processos de colonização.

A Universidade, pela sua condição de legitimadora do conhecimento ocidental, colocado como universal, tornou-se contribuinte para dar forma discursiva aos conhecimentos legitimados no processo de nossa colonização, regulados por documentos como os currículos, projetos pedagógicos, processos avaliativos e tantos outros que determinam o que ensinar e aprender.

Debates em torno dos conhecimentos tradicionais indígenas e conhecimentos ocidentais, para além da ciência e da técnica que envolve as práticas de ensinar, ficam aqui delineados, como possibilidade de alargamento de nossa compreensão de mundo, a partir do entendimento de que há lógicas distintas decorrentes de cosmovisões diferentes.

Visibilizar as tramas discursivas que envolvem a produção dos conhecimentos, possibilitou-nos considerar que o currículo e as práticas de ensino encontram-se regulados pela cultura ocidental, o que de certo modo inviabiliza o diálogo com os outros conhecimentos colocados à margem da questão, no caso, os conhecimentos tradicio-

nais indígenas. Nossa intenção não é adotar um modelo curricular a ser aplicado nas IES, mas estabelecer uma constante problematização, tendo em vista uma leitura analítica das práticas de ensino institucionalizadas. Entendemos que essas preocupações devem levar em conta a dimensão histórica e cultural na construção dos conhecimentos, imbricada na tensão entre regulação e emancipação dessas práticas.

A incorporação da visão indígena e de suas lógicas (ou de outros) abre, certa-

mente, novas perspectivas e fortalece iniciativas e projetos centrados numa relação mais equilibrada com os recursos naturais e tendo como eixo central o território e o conhecimento que sobre ele tem cada povo indígena, aliado a sua experiência histórica, novas e inéditas alternativas de desenvolvimento poderão ser construídas, contribuindo para o efetivo bem-estar desses outros, fortalecendo sua organização social e sua autonomia.

Referências

AMARAL, Wagner Roberto do. *As trajetórias dos estudantes indígenas nas universidades estaduais do Paraná: sujeitos e pertencimentos*. Curitiba: UFP, 2010. 586 f. Tese (Doutorado em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Educação, Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2010.

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

BRAND, Antonio Jacó. Mudanças e continuidades na política indigenista pós-1988. In: SOUZA LIMA, Antônio Carlos de; HOFFMANN, Lima e Barroso. (Orgs). *Estado e Povos Indígenas*. Rio de Janeiro: Contra Capa Livraria/LACED, 2002, p. 31- 40.

_____. Os acadêmicos indígenas e as lutas por autonomia de seus povos. In: SEMERARO, Giovanni *et al.* (Org.). *Gramsci e os movimentos populares*. Niterói: Editora da UFF, 2011, v. 1, p. 201-214.

BRASIL. Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. *Diário Oficial [da República Federativa do Brasil]*, Brasília, DF, v. 134, n. 248, 23 dez. 1996. Seção I, p. 27834-27841.

CARNEIRO, Robert. Uso do solo e classificação da floresta (Kuikúro). In: RIBEIRO, Berta (Coord.). *Suma etnológica brasileira*. Etnobiologia, v. 1, 2. ed., 1987, p. 47-56.

CUNHA, Maria Isabel. Diferentes olhares sobre as práticas pedagógicas no ensino superior: a docência e sua formação. *Revista Educação*, Porto Alegre, ano XXVII, n. 3 (54), p. 525-536, set./dez. 2004.

DESCOLA, Philippe. *La selva culta*. Simbolismo y praxis en la ecología de los Achuar. trad. de Juan Carrera Colin y Xavier Catta Quelen. Quito: Abya-Yala, 1988.

ESTEBAN, Maria Teresa. Destruição e diálogo no cotidiano escolar. *Afinal onde esta a escola?* 2009, n. 187.

FLEURI, R. M. Políticas da diferença: para além dos estereótipos na prática educacional. *Educação & Sociedade*, Florianópolis, v. 27, p. 495-520, 2006. (Impresso)

GEERTZ, C. *Interpretação das culturas*. Rio de Janeiro: Zahar, 1978.

HALL, Stuart. A centralidade da cultura: Notas sobre as revoluções culturais do nosso tempo. *Educação e Realidade*, Porto Alegre, v. 22, n. 2, p. 15-46, jul./dez. 1997.

LIMA, A. C. S.; HOFFMANN, M. B. Seminário: *Desafios para uma educação superior para os povos indígenas no Brasil*: políticas públicas de ação afirmativa e direitos culturais diferenciados. Relatórios de Mesas e Grupos. Brasília, out. 2004, 171 p. Disponível em: <www.ifcs.ufrrj.br/observa/relatorios/desafiosES_indigenas>. Acesso em: 13 out. 2011.

LUCIANO, Gersem J. S. *O índio brasileiro*: o que você precisa saber sobre os povos indígenas no Brasil de hoje. Brasília: MEC/Secad; LACED/Museu Nacional, 2006. (Coleção Educação para todos).

MATO, Daniel. Diferenças culturais, interculturalidade e inclusão na produção de conhecimentos e práticas socioeducativas. In: CANDAU, Vera Maria (Org.). *Educação intercultural na América Latina*: entre concepções, tensões e propostas. Rio de Janeiro: 7 letras, 2009. p 74- 93.

NASCIMENTO, Adir, Casaro; URQUIZA, A. H. A. Currículo, diferenças e identidades: tendências da escola Indígena guarani e kaiowá. *Currículo sem Fronteiras*, v. 10, n. 1, p. 113-132, Jan/Jun 2010.

SAHLINS, M. *Ilhas de História*. Tradução de Barbara Sette. Rio de Janeiro: Zahar, 1990.

SANTOMÉ, Jurjo, Torres. As culturas negadas e silenciadas no currículo. In: SILVA, T. T. da (Org.). *Alienígenas na sala de aula*: uma introdução aos estudos culturais em educação. Petrópolis, RJ: Vozes, 1995. p.159-177.

SANTOS, Boaventura de Sousa. *Um discurso sobre a ciência*. Porto: Afrontamento, 1986.

_____. *A crítica da razão indolente*. Contra o desperdício da experiência. São Paulo: Cortez, 2000.

SANTOS, Boaventura de Sousa; MENESES, Maria Paula G.; NUNES, João Arriscado. Para ampliar o cânone da ciência: a diversidade epistemológica do mundo. In: SANTOS, Boaventura de Sousa (Org.). *Semear outras soluções*. Os caminhos da biodiversidade e dos conhecimentos rivais. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira e Ministério da Cultura, 2005, p. 21 - 45.

WALSH, Catherine. Interculturalidad y colonialidad del poder. Um pensamiento y posicionamiento "outro" desde la diferencia colonial. In: GOMEZ, Santiago Castro; GROSGOUEL, Ramón (Org.). *El giro decolonial*. Reflexiones para una diversidad epistémica mas allá del capitalismo global. Bogotá: Siglo del Hombre Editores/Universidad Central/Pontificia Universidad Javeriana, 2007, p. 47-62.

_____. Interculturalidade, Crítica e Pedagogia Decolonial: in-surgir, re-existir e re-viver. In: CANDAU, Vera Maria (Org.). *Educação intercultural na América Latina*: entre concepções, tensões e propostas. Rio de Janeiro: 7 letras, 2009. p. 12-42.

Recebido em fevereiro de 2012

Aprovado para publicação em julho de 2012