



Diálogos

ISSN 2177-2940



Diálogo entre culturas: a cultura indígena como resposta à dominação cultural na interlocução entre Enrique Dussel e Paulo Freire

<https://doi.org/10.4025/dialogos.v28i3.74551>

Deisiane De Toni Alves

<https://orcid.org/0009-0008-8113-8891>

Universidade Estadual do Oeste do Paraná (UNIOESTE). Cascavel-PR, BR

E-mail: deisi200180@gmail.com

Queli Ghilardi Cancian

<https://orcid.org/0000-0002-6135-1432>

Universidade Estadual do Oeste do Paraná (UNIOESTE). Cascavel-PR, BR

E-mail: quelicancian@gmail.com

Elza Mesquita

<https://orcid.org/0000-0001-5986-0839>

Centro de Investigação Transdisciplinar em Educação e Desenvolvimento (CITeD)
Instituto Politécnico de Bragança (IPB). Bragança-Trás-os-Montes, PT

E-mail: elza@ipb.pt

Dialogue between cultures: indigenous culture as a response to cultural domination in the dialogue between Enrique Dussel and Paulo Freire

Abstract: In this article we analyze the intertwining between culture and education, considering the historical aspects that relate to both in the Brazilian context, since the colonizing processes, whose elements permeated the formation of the national identity. These processes made Indigenous Culture, its knowledge and traditions invisible, elements highlighted here, as a way of telling another story. To this end, we based ourselves on the bibliographic review, based on the dialogue between Enrique Dussel and Paulo Freire, icons of post-colonial and decolonial studies, who emphasized throughout their trajectory, the cultural domination exercised by the colonizing processes and the necessary identification and liberation from this.

Key words: Intercultural Education, Decolonial Thought, Indigenous peoples, Traditional knowledge.

Diálogo entre culturas: la cultura indígena como respuesta a la dominación cultural en el diálogo entre Enrique Dussel y Paulo Freire

Resumen: En este artículo analizamos el entrelazamiento entre cultura y educación, considerando los aspectos históricos que relacionan ambas en el contexto brasileño, desde los procesos colonizadores, cuyos elementos permearon la formación de la identidad nacional. Estos procesos han invisibilizado la Cultura Indígena, sus saberes y tradiciones, elementos aquí destacados, como una forma de contar otra historia. Para ello, nos basamos en una revisión bibliográfica, basada en el diálogo entre Enrique Dussel y Paulo Freire, íconos de los estudios poscoloniales y decoloniales, quienes enfatizaron a lo largo de su trayectoria, la dominación cultural ejercida por los procesos colonizadores y la necesaria identificación y liberación de este.

Palabras clave: Educación Intercultural, Pensamiento Decolonial, Pueblos indígenas, Conocimientos tradicionales.

Diálogo entre culturas: a cultura indígena como resposta à dominação cultural na interlocução entre Enrique Dussel e Paulo Freire

Resumo: Neste artigo analisamos o entrelaçamento entre cultura e educação, considerando os aspectos históricos que se relacionam a ambas no contexto brasileiro, desde os processos colonizadores, cujos elementos permearam a formação da identidade nacional. Processos estes que invisibilizaram a Cultura Indígena, seus saberes e tradições, elementos aqui destacados, como forma de contar uma outra história. Para tanto, nos embasamos na revisão bibliográfica, a partir da interlocução entre Enrique Dussel e Paulo Freire, ícones dos estudos pós-coloniais e decoloniais, que enfatizaram ao longo de toda sua trajetória, a dominação cultural exercida pelos processos colonizadores e a necessária identificação e libertação desta.

Palavras-chave: Educação Intercultural, Pensamento Decolonial, Povos indígenas, Saberes tradicionais.

Recebido em: 08/11/2024

Aprovado em: 05/12/2024

A luta dos povos indígenas por espaços de decisão no cenário brasileiro tem resultado em conquistas significativas nos últimos anos. Dentre estas, destaca-se: a nomeação de Sônia Bone de Sousa Silva Santos, indígena do Povo *Guajajara/Teneteara*, nascida e criada na Terra Indígena *Arariboia*, como Ministra do Ministério dos Povos Indígenas, criado em 2023; a eleição do intelectual indígena, Ailton Alves Lacerda Krenak, como membro da Academia Brasileira de Letras, e o recente pedido de desculpas do Estado brasileiro aos povos *Krenak*, de Minas Gerais, e *Guyraroká*, de Mato Grosso do Sul, pelas perseguições sofridas durante a ditadura militar.

No entanto, ao mesmo tempo em que esses progressos são celebrados, desafios persistem, evidenciados por realidades alarmantes em comunidades como a dos *Yanomami*, vítimas das atividades dos garimpos ilegais instalados em territórios indígenas, no Norte do Brasil, ou pelos violentos conflitos que envolvem latifundiários do setor do agronegócio e o povos *Avá-Guarani*, da região Oeste do estado do Paraná, assim como os *Guarani Kaiowá*, do estado do Mato Grosso do Sul. Ressaltando-se que tais conflitos, ainda que históricos, vêm se ampliando, em que milícias rurais privadas têm agido violentamente¹, resultando em indígenas gravemente feridos e no aumento da tensão nos territórios tradicionais.

Este cenário revela a necessidade de uma reflexão profunda sobre como nosso país pode avançar na proteção e valorização dos povos originários, promovendo um diálogo mais efetivo entre as diversas culturas, garantindo assim a preservação de suas tradições e territórios. Conforme salienta Dussel (1997; 2000), precisamos estar atentos às diversas formas de luta pelos direitos humanos e às mobilizações coletivas dos excluídos e oprimidos, dos grupos minoritários, observando os processos de humanização que ocorrem nos movimentos sociais e culturais e, nas experiências de luta democrática pela emancipação. Tais movimentos têm desempenhado um papel crucial desde longa data, denunciando racismos, injustiças, desigualdades e discriminações, além de reivindicarem igualdade de acesso a recursos e serviços, bem como reconhecimento político e

¹ <https://www.gov.br/povosindigenas/pt-br/assuntos/noticias/2024/01/comunidade-ava-guarani-e-atacada-novamente-por-retomar-territorio-tradicional>

cultural.

Com os saberes invisibilizados, as minorias étnicas foram por muito tempo deixadas em segundo plano na sociedade brasileira, sendo associadas ao diferente, ao folclórico, ao exótico, quando não, ao mito. No entanto, os povos originários e seus saberes tradicionais, têm muito a contribuir para as diferentes áreas do conhecimento, a partir de um diálogo entre as culturas, entre os saberes, entre as ciências (BANIWA *et al.*, 2010; DUSSEL, 1993; 1997).

No entanto, desde muito tempo, é notável que os processos educativos têm se desenvolvido a partir de uma perspectiva eurocêntrica e universalista do conhecimento, por meio de uma abordagem homogênea e monocultural dos conteúdos, perpetuando uma cultura hegemônica que acaba por desvalorizar outras formas de compreender, de ser e de estar no mundo, dentre estas, a dos povos originários (DUSSEL, 1993; 1997). Nesse cenário, Baniwa *et al.* (2010, p. 45) apontam que são criados preconceitos, racismos e obstáculos ao desenvolvimento de um espírito solidário e defende uma “[...] desconstrução do absolutismo acadêmico, em que o saber científico é absoluto e corresponde à verdade absoluta [...]”.

Ainda que discussões no campo das políticas públicas e no âmbito acadêmico, enfocadas na valorização, reconhecimento e inserção da cultura dos povos originários nos processos educativos se façam presentes há algumas décadas no Brasil, tais iniciativas não decorrem devido à crescente humanização das elites, mas como resultado da conscientização promovida pelas pressões sociais, fomentadas principalmente nas décadas de 1960-1970 no Brasil, e que já fervilhavam por todo o continente Latino-americano.

Nesse viés, diversos protagonistas emergiram, ecoando ideários, que em comum, desempenharam o papel de escancarar como os processos colonizadores, e seus desdobramentos, moldaram as sociedades colonizadas e, por consequência, os processos educativos nelas desenvolvidos.

Nesse contexto, ainda que por centenas de anos, uma história intencionalmente distorcida tenha sido propagada nos bancos escolares, a qual enaltecia o colonizador e sua cultura, ao mesmo tempo que oprimia e subalternizava os colonizados e as culturas autóctones, tais movimentos trouxeram à luz a pluralidade de culturas que perfazem as populações do continente americano. No entanto, reconhecer as diferenças culturais implica primeiramente conhecê-las. Consonante com esta perspectiva, Dussel (1997, p. 50) enfatiza que “É necessário saber discernir, separar, distinguir para depois unir e integrar. Devemos saber em que níveis nossa cultura é dependente histórica e estruturalmente de outros povos, e em que níveis se encontra seu estilo, sua firmeza própria”.

Dessa forma, desenvolvemos neste artigo, análises que abordam a cultura e seu entrelaçamento com a educação, considerando os aspectos históricos que se relacionam a ambas no

contexto brasileiro, desde os processos colonizadores, cujos elementos permearam a formação da identidade nacional e influenciaram, as práticas educativas desenvolvidas ao longo do tempo. Processos estes que invisibilizaram a Cultura Indígena, seus ricos saberes e tradições, elementos que serão aqui destacados, como forma de contar uma outra história.

Para tanto, nos embasamos em uma interlocução entre Enrique Dussel e Paulo Freire, dois ícones dos estudos pós-coloniais e decoloniais, que enfatizaram ao longo de toda sua trajetória, a dominação cultural exercida pelos processos colonizadores e a necessária identificação e libertação desta. Enquanto Enrique Dussel tece críticas e reflexões acerca da modernidade e problematiza o processo de colonização e a imposição da cultura europeia sobre as demais culturas no campo da teologia e da filosofia, Paulo Freire, munido destes mesmos objetivos, enfoca o campo da educação. Seja por meio da Filosofia e da Ética da Libertação e da transmodernidade, seja pela Educação Libertadora, ambos compreendem a conscientização e a libertação como elementos essenciais à transformação social (DUSSEL, 1993; 1997; 2000; FREIRE, 1967; 1980; 2001).

Como procedimento metodológico, adotamos a revisão bibliográfica com abordagem qualitativa, abrangendo obras seminais de Enrique Dussel e de Paulo Freire, além de diversos autores que convergem com a análise proposta para este estudo.

Desvelando a história: cultura e educação no contexto dos processos colonizadores

A chegada dos colonizadores ibéricos ao continente americano, marca o início dos projetos de dominação, exploração e opressão dos povos ameríndios, e conforme Dussel (1993) aponta,

O ano de 1492, segundo nossa tese central, é a data do nascimento da modernidade; embora sua gestação – como o feto – leve um tempo de crescimento intra-uterino. A modernidade originou-se nas cidades europeias medievais, livres, centros de enorme criatividade. Mas nasceu quando a Europa pode se confrontar com o seu “Outro” e controlá-lo, vencê-lo, violentá-lo: quando pode se definir como o “ego” descobridor, conquistador, colonizador da Alteridade constitutiva da própria Modernidade. De qualquer maneira, esse Outro não foi “descoberto” como Outro, mas foi “en-coberto” como o “simesmo” que a Europa já era desde sempre. De maneira que 1492 será o “nascimento” da Modernidade como conceito, o momento concreto da “origem” de um “mito” de violência sacrificial muito particular, e, ao mesmo tempo, um processo de “en-cobrimento” do não-europeu (p. 8, grifos do autor).

Por meio dos processos colonizadores, as populações ameríndias foram submetidas à dominação etnocêntrica, que perdura até os dias atuais, afetando especialmente grupos sociais vulneráveis, incluindo os povos indígenas. Processos violentos e desumanizadores, que para além do domínio sobre os territórios, estenderam-se sobre as pessoas que os habitavam, negando suas

identidades e reduzindo-os a instrumentos de exploração. Ao mesmo tempo, foram forjadas justificativas para essa dominação por meio de práticas diárias de opressão, conforme explicitado por Dussel (1993, p. 8):

A colonização da vida cotidiana do índio, do escravo africano pouco depois, foi o primeiro processo “europeu” de “modernização”, de civilização, de “subsumir” (ou alienar) o Outro como “si-mesmo”; mas agora não mais como objeto de uma práxis guerreira, de violência pura – como no caso de Cortês contra os exércitos astecas ou de Pizarro contra os incas -, e sim de uma práxis erótica, pedagógica, cultural, política e econômica, quer dizer, do domínio dos corpos pelo machismo sexual, da cultura, de tipos de trabalhos, de instituições criadas por uma nova burocracia política, etc., dominação do Outro. É o começo da domesticação, estruturação, colonização do modo “como aquelas pessoas viviam e reproduziam sua vida humana. Sobre o efeito daquela colonização do mundo da vida se construirá a América Latina posterior: uma raça mestiça, uma cultura sincrética, híbrida, um Estado colonial, uma economia capitalista (primeiro mercantilista e depois industrial) dependente e periférica desde seu início, desde a origem da Modernidade (sua outra-face). O mundo da vida cotidiana (*Lebenswelt*) conquistadora europeia, “colonizará” o mundo da vida do índio, da Índia, da América (grifos do autor).

Posto isto, comprehende-se que a cultura e a educação foram utilizadas como ferramentas determinantes nessa busca por justificar a dominação, que entrelaçadas com os diversos aspectos da colonização e seus desdobramentos, moldaram o que hoje conhecemos como a sociedade brasileira. Olhando para a história, Nascimento *et al.* (2006) apontam a chegada dos jesuítas em 1549, liderados pelo padre Manuel da Nóbrega, como o início da educação da então chamada Terra de Santa Cruz pelos portugueses. Conforme as autoras,

Quando os jesuítas aqui chegaram, a população existente era formada em sua maioria de índios nativos, alguns negros trazidos desde 1538 e uns poucos brancos portugueses. Os índios eram capturados e aprisionados pelos portugueses e, como sinal de prêmio a Coroa Portuguesa, de acordo com o número de capturados, oferecia terras para os colonizadores, e esses mesmos índios eram escravizados para realizarem trabalhos forçados, na tentativa de implantar a lavoura de cana-de-açúcar em larga escala. No Brasil colonial, a rede de alianças formada pelo clero, colonos e a Coroa resultou num acerto de interesses para a organização eclesial, mas não eclesiástica, onde a Igreja Católica, como representante da comunidade dos cristãos, mas como uma estrutura administrativa, juridicamente delineada a serviço da metrópole. Nessa perspectiva, a ideologização do projeto colonial consubstanciou-se na ação missionária e evangelizadora exercida pelas ordens religiosas colonial, junto aos grupos indígenas (NASCIMENTO *et al.*, 2006, p. 5, grifos nossos).

Nesse viés, a missão dos jesuítas se fundamentava em ordenar e adestrar as almas indígenas para que recebessem a palavra de Deus. Para tanto, logo em 1550, foi fundada a primeira escola oficial, que deveria seguir os padrões educativos de Lisboa e, com o objetivo de promover a

colonização, a educação e a catequese em todo o território ‘conquistado’ (invadido), tal modelo escolar foi sendo implantado ao longo dos anos subsequentes (NASCIMENTO *et al.*, 2006). Educação que então caracterizou-se pela imposição da cultura do colonizador e, conforme Saviani (2011) observa, deveria promover a aculturação dos povos colonizados, com a catequese servindo como seu principal motor. No entanto, para converter os nativos à sua fé, seria necessário inicialmente alfabetizá-los, o que o faziam com as crianças, pois “[...] nelas ainda não estavam enraizados os hábitos e costumes da cultura indígena” (NASCIMENTO *et al.*, 2006, p. 5).

A educação colonial abrangeu, conforme Saviani (2011, p. 31) aponta, o chamado “período heróico”, que se iniciou com a fundação das primeiras escolas jesuíticas, passou pela disseminação do *Ratio Studiorum* e finalizou-se por volta de 1800, com a chegada de Dom João VI ao Brasil. Se fundamentava no ensino do português para os indígenas, avançando para a doutrina cristã, a escola de ler e escrever e culminava com o aprendizado profissional e agrícola para a maioria e, para poucos a “[...] gramática latina, aos que se destinavam à realização de estudos superiores na Europa (Universidade de Coimbra)” (SAVIANI, 2011, p. 43).

Desenvolveu-se assim, uma sociedade fundada sob o regime escravista, tanto de indígenas quanto de africanos, em que os donos do poder e do saber, a “elite”, apenas contemplava o resto da população subalterna (FREIRE, 1967, p. 35). Nessa direção, evidencia-se que a educação foi utilizada para a imposição de valores e práticas europeias sobre os povos locais, refletindo e reforçando uma hierarquia racial, cultural e social, visando a assimilação dos povos subalternos às normas e culturas dos colonizadores, desconsiderando ou desvalorizando seus saberes e tradições (DUSSEL, 1993; 1997; 2000).

A presença da Corte no território brasileiro estimulou novos hábitos e padrões de vida, o que não significou a participação do cidadão comum, mas reforçou as tradições antidemocráticas, a europeização ou reeuropeização da paisagem, da vida e da cultura brasileira. Um surto de reformas que incluíram o fortalecimento das cidades e das atividades urbanas, além do surgimento de escolas, imprensa, bibliotecas e ensino técnico foi observado, embasado em esquemas importados, alienantes e alienados à cultura local (FREIRE, 1967). Conforme Nascimento *et al.* (2006, p. 19) ressaltam, as bases econômicas e do governo, associadas ao modo de produção escravocrata, garantiam o poder do rei, “[...] com métodos entre dilatações, como é o caso da censura da imprensa, mantendo a dominação de uma classe sobre as outras, mas com a ilusão de progresso e modernidade”.

Nesse viés, o que de fato houve, foi apenas uma transferência de poder, do patriarcado rural, consolidado nas “casas-grandes”, para as cidades, em que sua força se centrava na burguesia que se enriquecia no comércio e, nas ideias dos bacharéis, filhos dos campos, mas Doutores formados na

Europa, que discursavam em nossas amplamente “analfabetizadas” províncias como se fossem centros europeus (FREIRE, 1967, p. 77). Haja visto que tal modelo de educação ocidental europeia perpetuou-se por centenas de anos, seus impactos não foram superados mesmo após a independência do Brasil. De forma ampla, com sua abordagem tutelar, vertical e paternalista, o modelo colonial impediu o desenvolvimento de experiências democráticas. No entanto, Freire (1967) assinala que a partir da restrição do tráfico de escravos e a subsequente abolição da escravatura, iniciaram-se as primeiras tentativas de crescimento econômico interno, visto que o capital anteriormente destinado a essa prática, passou a ser investido em atividades industriais emergentes. Concomitantemente, ocorre a implementação de políticas com vistas a atrair imigrantes para o Brasil.

Nesse contexto, outras ideologias começaram a ganhar força, incluindo o pensamento liberal e, nesta efervescência de ideias, inicia-se o confronto histórico contra as práticas despóticas, contra o absolutismo monárquico, evidenciando-se assim,

[...] os primeiros passos rumo à independência e finalmente a queda da monarquia. Com a possibilidade de contato com mais idéias e mediante a mudança da sede do reino, o novo governo teve que realizar uma série de medidas, entre elas na área educacional, a fim de suprir a demanda que o país tinha. **Longe de realizar tais medidas para o bem estar do povo**, aqui já instalado, o governo de dom João VI instituiu através de um decreto, em 1826, quatro graus de instrução: Pedagogias (escolas primárias), Liceus, Ginásios e Academias. Houve investimentos no ensino técnico e no superior, **enquanto a educação do povo, com estudos primários e médios, ficou esquecida**, caracterizando um período de poucos avanços educacionais (NASCIMENTO *et al.*, 2006, p. 20, grifos nossos).

Mais adiante, após a Primeira e a Segunda Guerra Mundial, o processo de industrialização recebeu um impulso significativo, embora desordenado (SAVIANI, 2011). Encaminhou-se assim o crescimento da urbanização que, vale ressaltar, nem sempre se traduziu em desenvolvimento industrial ou crescimento uniforme em todas as áreas urbanas do país. Ainda assim, as primeiras oportunidades de participação e expressão popular começam a delinearse, e tais transformações deveriam “Juntar-se a outras tantas que se processavam no campo da cultura. No campo das artes. Da literatura. No campo das ciências [...]”, levando à identificação e ao conhecimento da realidade nacional, em busca de planejamentos que substituíssem os “esquemas importados” (FREIRE, 1967, p. 83).

Partindo-se desses pressupostos, é crucial entender o contexto econômico, social, cultural e político da época, pois o campo da educação deveria buscar respostas que enfrentassem as condições dessa fase de transição pela qual o Brasil estava passando. Educação que deveria superar

a invasão cultural realizada pelos colonizadores, que tornou a sociedade brasileira dependente e muda, a partir de políticas assistencialistas e paternalistas, que no fundo serviam à contínua dominação de uma classe sobre outra, à inserção dos invasores no contexto cultural dos invadidos, impondo sua visão de mundo, inibindo a criatividade e o desenvolvimento cultural dos subjugados (FREIRE, 2001; DUSSEL, 1993; 1997). Nesse contexto, a invasão cultural

[...] tem uma dupla face. De um lado, é já dominação; de outro, é tática de dominação. Na verdade, toda dominação implica uma invasão, não apenas física, visível, mas às vezes camouflada, em que o invasor se apresenta como se fosse o amigo que ajuda. No fundo, invasão é uma forma de dominar econômica e culturalmente o invadido. [...] Daí que a invasão cultural, coerente com sua matriz antidialógica e ideológica, jamais possa ser feita através da problematização da realidade e dos próprios conteúdos programáticos dos invadidos (FREIRE, 2001, p. 150).

A contribuição do educador brasileiro para a sociedade em transformação deveria ser uma educação crítica e questionadora, que capacitasse as massas populares a superar a cultura do silêncio e a se engajar ativamente no processo histórico, exercendo, assim, pressão sobre a elite no poder. No entanto, os processos coloniais fomentaram o silêncio e a dependência por centenas de anos e suas marcas foram profundas. Dessa forma, a adoção de modelos estrangeiros nas esferas educacional, cultural, econômica e política acabou por ser facilitada neste momento de transição.

Nesse contexto, Saviani (2011) destaca que surge uma nova forma de liderança nos centros urbanos: a liderança populista, que tinha o objetivo de intermediar as elites e as massas que começavam a emergir. Liderança que se destacou pela manipulação, pois, apesar de as massas terem saído do silêncio, ainda não conseguiram expressar sua voz de maneira plena (FREIRE, 1967; DUSSEL, 1997). Ainda assim, Freire (1967; 1980) aponta que o estilo populista acabou por favorecer condições para que os grupos de jovens e de intelectuais participassem da vida política com as massas, ainda que estes fossem marcados pela alienação cultural da sua formação universitária eurocêntrica.

Conforme Oliveira (2015), as relações entre o trabalho de Paulo Freire e a ascensão popular são bem evidentes nesse contexto histórico, assinalando o movimento de Educação Popular no Brasil. Este, foi uma das várias formas de mobilização das massas, que envolveu também procedimentos políticos, sociais e culturais que visavam a aumentar a participação popular.

Durante este período, houve um crescimento significativo do sindicalismo rural e urbano, que uniu as classes campesinas e operárias em defesa de seus interesses, gerando impacto político. No campo da educação, iniciou-se a campanha de alfabetização, o Movimento de Cultura Popular, concretizado no Círculos de Cultura idealizados por Paulo Freire (FREIRE, 1967). No entanto,

democratizar a cultura, abordar a cultura do povo e reconhecer que este faz cultura, seria o mesmo que conduzi-lo a duvidar da validade dos privilégios das classes dominantes (FREIRE, 1967; 1980; DUSSEL, 1997).

Nesta conjuntura, o golpe de Estado emergiu, como resposta das elites políticas, econômicas e militares às crises geradas pela ascensão popular no Brasil. Uma reativação da cultura do silêncio que, historicamente, deu origem à consciência dominada. Na educação, novamente a sociedade na qual a dinâmica estrutural levou à subjugação das consciências se repete e, conforme Freire (1980) aponta, a opressão encontrou um meio eficaz para manter e perpetuar o *status quo*, em que práticas pedagógicas acentuaram a desigualdade entre as classes.

Contrapondo as classes dominantes do contexto histórico acima descrito, emergem os movimentos sociais, provenientes das massas populares. Estes, ganharam corpo ao longo das décadas seguintes e conforme Fleuri (2003, p. 22) destaca,

O silêncio, o isolamento, a descrença, elementos fundamentais da cultura do medo, começaram, entretanto, a ser quebrados no final dos anos de 1970. Irromperam novamente no cenário nacional os movimentos populares, caracterizados pela imensa variedade de interesses. Articularam-se lutas sociais no plano eminentemente econômico-político, como os movimentos operários e sindicais, os movimentos ligados aos bairros, ao consumo, à questão agrária. Ao mesmo tempo, configuraram-se novos movimentos sociais. São movimentos que, transversalmente às lutas no plano político e econômico, articulam-se em torno do reconhecimento de suas identidades de caráter étnico (tal como os movimentos dos indígenas, dos negros), de gênero (os movimentos de mulheres, de homossexuais), de geração (assim como os meninos e meninas de rua, os movimentos de terceira idade), de diferenças físicas e mentais (com os movimentos de reconhecimento e inclusão social das pessoas portadoras de necessidades especiais, dos movimentos específicos dos surdos, dos cegos etc.).

Especificamente sobre o movimento indígena, Baniwa (2006) esclarece que este se concentra em um conjunto de estratégias e ações que comunidades e organizações indígenas desenvolvem, desde a década de 1970, para defender seus direitos e interesses coletivos. Conforme o autor, não existe um único movimento indígena no Brasil, mas sim muitos, cada um refletindo as particularidades de suas aldeias e povos. Contudo, as lideranças indígenas buscaram articular essas ações em uma luta nacional ou regional que abrange direitos e interesses comuns, respeitando a diversidade sociocultural dos povos (BANIWA, 2006).

Assim, esse movimento foi se consolidando por meio de um esforço conjunto de lideranças, povos e organizações, em torno de uma agenda comum que, ao longo do tempo, incluiu e ainda abrange a luta por direitos, terra, saúde e educação. Essa articulação, Baniwa (2006) aponta ter sido fundamental para a conquista de direitos na Constituição Federal de 1988, o avanço na demarcação

de terras indígenas e a transformação da política educacional, que resultou em uma educação escolar indígena diferenciada, conforme evidenciado no Art.º 210º, § 2º: “O ensino fundamental regular será ministrado em língua portuguesa, assegurada às comunidades indígenas também a utilização de suas línguas maternas e processos próprios de aprendizagem” (BRASIL, 1988).

Posteriormente, já na década de 1990, outro marco importante, reflexo dessas lutas, se estabelece na Lei n.º 9.394/96, que rege as Leis de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - LDBEN, assegurando no Art.º 78º, o direito dos povos indígenas a uma educação escolar bilíngue e intercultural (BRASIL, 1996). Sobre essa educação, Bergamaschi e Gomes (2012, p. 55) ressaltam:

Essa Escola Indígena, que funciona no seio das sociedades ameríndias, interage com modos de vida próprios e com a educação da tradição de cada povo. Mas também, estão implementados em seu currículo estudos que visam compreender os modos de vida, línguas e ciências não-indígenas e assim, apropriados desses conhecimentos, estabelecer um diálogo mais equitativo com essas sociedades. Nos parece que esse é um exemplo bastante concreto de educação intercultural e de relações interculturais, que prevê também aprender na interação com culturas diferentes. Se os povos indígenas empreendem esforços para concretizar o diálogo intercultural, nos levam a pensar que se a proposta educacional é conviver e efetuar trocas com as sociedades indígenas, a escola terá que fazer um esforço para conhecer esses povos, sua história e sua cultura e, mais especialmente, afirmar uma presença que supere a invisibilidade histórica que se estende até o presente.

Nessa direção, a Lei n.º 11.645/2008 alterou o Art.º 26º-A da Lei n.º 10.639/2003, que tratava do ensino obrigatório da história e cultura afro-brasileira e africana no Brasil, ampliando para o ensino obrigatório da história e cultura afro-brasileira e indígena nos estabelecimentos de Ensino Fundamental e Ensino Médio, públicos e privados (BRASIL, 2008). Tal Lei versa sobre a necessidade de se incluir nos conteúdos programáticos, os diversos aspectos da história e da cultura que caracterizam a formação da população brasileira, a partir desses dois grupos étnicos. Estes devem abranger a “[...] a luta dos negros e dos povos indígenas no Brasil, a cultura negra e indígena brasileira e o negro e o índio na formação da sociedade nacional”, com o intuito de resgatar suas contribuições nas áreas social, econômica e política, pertinentes à história do Brasil e, os conteúdos devem ser ministrados no âmbito de todo o currículo escolar, em especial nas áreas de Artes, Literatura e História brasileira (BRASIL, 2008, n. p.).

Todas essas leis apontaram novos rumos para a educação brasileira e, ao mesmo tempo, a necessidade de sua elaboração, denuncia como a cultura do povo, dos jovens e adultos das classes dominadas, das comunidades negras, dos povos indígenas, dos diferentes, ficou por muito tempo fora do âmbito educacional (ARROYO, 2003). No entanto, Arroyo (2003, p.40) ressalta que a cultura desses grupos por vezes é visualizada pela cultura escolar “[...] como primitivismo,

preconceito, crenças a serem superadas pelo saber racional instrumental moderno. Uma visão reducionista da cultura como emanando do agir humano mais tradicional e estático". Dessa forma, acabam sufocadas pelas visões científicas, conteudistas e instrumentalistas do conhecimento.

Para Freire (1967; 1982; 2001; 2013), essas visões que permeiam os processos educativos e são destacadas por Arroyo (2003), são atitudes antidialógicas que se assume com o argumento de que é preciso primeiro dominar os saberes eruditos, para garantir a continuidade da cultura. Mas que/qual cultura? A cultura das classes dominantes? A cultura hegemônica, que subalterniza? Que sobrepõe o saber científico aos saberes tradicionais, ao invés de colocá-los em diálogo?

Frente aos contextos e concepções até aqui evidenciadas, se comprehende que o sistema educacional contemporâneo ainda reproduz modelos de dominação, subalternização e marginalização, em que desigualdades e exclusões persistem e continuam se perpetuando. Nesse viés, a sociedade dominada por interesses de grupos ou classes, continua a exigir uma pedagogia do oprimido, uma pedagogia que emerge da própria experiência do oprimido e não de algo imposto a ele (FREIRE, 2001). Exige uma educação como prática da liberdade, que carrega a responsabilidade de desafiar e transformar essas dinâmicas culturais e sociais.

Diálogo entre culturas: Educação Intercultural e o Pensamento Decolonial

Com o propósito de superar abordagens educacionais homogêneas presentes no cenário educacional há décadas e ainda vigentes, a Educação Intercultural propõe que se reconheça a escola como um espaço de encontro e integração entre diferentes culturas e saberes. Por meio de uma práxis educativa dialógica, defende o direito de todos a ser, estar e atuar no mundo, valoriza as identidades, contribuindo para que as relações de opressão e subordinação sejam superadas.

Contextualizando sobre o início da Educação Intercultural no Brasil, Candau (2013) ressalta que mesmo após a consolidação do modelo de Estado nacional, a busca pela homogeneidade persistiu, por meio da imposição dos padrões da sociedade dominante. Segundo a autora, apenas na década de 1970, experiências educativas que valorizavam as diferenças linguísticas e culturais começaram a ser discutidas, indo ao encontro do que abordamos anteriormente acerca do papel dos movimentos sociais em seu tempo.

Avançando para a década de 1980, Candau (2013), assim como Fleuri (2003), destacam que a Educação Intercultural recebeu um impulso significativo, a partir da luta dos movimentos indígenas e afrodescendentes, populações historicamente marginalizadas, que resistiram e continuam a resistir, para que a perspectiva cultural fosse e seja priorizada nas propostas educativas.

Em consonância com esta perspectiva, Muraca (2024) assinala que podem ser identificadas três referências político-teóricas que representam a trajetória e a configuração atual da Educação

Intercultural no Brasil: as lutas dos movimentos sociais dos povos originários e afrodescendentes, a proposta pedagógica de Paulo Freire e as contribuições do Pensamento Decolonial.

Sobre a primeira, Muraca (2024) ressalta que durante mais de cinco séculos, as populações originárias e afrodescendentes foram vítimas de racismo institucional e discriminação, enfrentando desigualdades estruturais no acesso ao território, à educação, aos serviços de saúde etc. Na perspectiva de Baniwa (2006, p. 17), a história é testemunha das diversas tragédias que a colonização provocou na vida dos povos originários, conforme explicita:

[...] escravidão, guerras, doenças, massacres, genocídios, etnocídios e outros males que por pouco não eliminaram por completo os seus habitantes. Não que esses povos não conhecessem guerra, doença e outros males. A diferença é que nos anos da colonização portuguesa eles faziam parte de um projeto ambicioso de dominação cultural, econômica, política e militar do mundo, ou seja, um projeto político dos europeus, que os povos indígenas não conheciam e não podiam adivinhar qual fosse. Eles não eram capazes de entender a lógica das disputas territoriais como parte de um projeto político civilizatório, de caráter mundial e centralizador, uma vez que só conheciam as experiências dos conflitos territoriais intertribais e interlocais.

Para Muraca (2024), a colonização do Brasil não resultou apenas em genocídio, mas também em epistemicídio e linguicídio: o português tornou-se a língua oficial, enquanto as línguas dos povos originários foram em grande parte extintas, sendo que a própria “[...] denominação unívoca de “indígena” evidencia a incapacidade dos colonizadores de compreender a diversidade das culturas originárias” (MURACA, 2024, p. 9, grifos da autora).

Contudo, ao longo do tempo, Walsh (2021) evidencia que estes povos desenvolveram estratégias de resistência e reexistência. Dentre estas, destaca-se o incentivo das próprias lideranças indígenas aos jovens, para que buscassem a formação universitária, aprendendo sobre as línguas e conhecimentos dos não indígenas, o que levou muitos a se tornarem intelectuais orgânicos, defensores da autonomia de seus territórios, comunidades e culturas (FLEURI, 2023). Em harmonia com essa perspectiva, Baniwa *et al.* (2010, p. 8) sublinham que:

[...] o interesse dos povos indígenas pelo ensino superior está relacionado à aspiração coletiva de enfrentar as condições de vida e marginalização, em que a educação se faz uma ferramenta para promover suas próprias propostas de desenvolvimento, por meio do fortalecimento de seus conhecimentos originários, de suas instituições e do incremento de suas capacidades de negociação, pressão e intervenção dentro e fora de suas comunidades [...].

Apesar da violência colonial, escravista, patriarcal e racista, estes povos resistiram, alimentaram, multiplicaram e revitalizaram complexos princípios culturais, que estão vivos na

linguagem, nas expressões culturais, nas perspectivas epistêmicas, teorias e conhecimentos que valorizam e promovem as diferenças, opondo-se aos modelos educacionais que reconhecem uma única língua, uma identidade homogênea, uma cultura padronizada (CANDAU, 2013; FLEURI, 2023).

A partir de sua experiência milenar, estabeleceram uma relação harmônica com a natureza, questionando e recusando a lógica predatória dos processos e princípios coloniais, que se delongaram no modo de produção capitalista, explorador tanto dos recursos naturais quanto dos seres humanos (FLEURI, 2017). Nesse contexto, o diálogo intercultural com os povos indígenas é mais do que necessário, para que se possa pensar em modos de viver, de ser, de poder e de saber não-coloniais (SANTOS, 2015).

Acerca da proposta pedagógica de Paulo Freire, ao nos debruçarmos sobre suas obras, fica evidente que o interesse pela questão cultural é uma das dimensões fundamentais para o educador, evidenciado pelo conceito antropológico de cultura, que abrange tanto a capacidade única do ser humano de transformar o mundo, independentemente de sua instrução, quanto a ideia de que a cultura é um pertencimento múltiplo compartilhado pelas pessoas dentro de um contexto específico (FREIRE, 1967).

Paulo Freire, assim como Enrique Dussel, enfatizam a cultura como um campo tanto de reprodução ideológica quanto de resistência (FREIRE, 1967; 1980; DUSSEL, 1993; 1997). Como um todo, seus ideários demonstram como a opressão se entrelaça com outros elementos fundamentais da sociedade, sublinhando a importância da conscientização para superar a alienação, incluindo a alienação cultural, decorrente dos processos colonizadores. A partir do diálogo, Freire e Dussel propõem que a educação se faça de uma pessoa *com* a outra, de um grupo sociocultural *com* o outro, abarcando justamente o que os povos indígenas já compartilham em suas comunidades, por meio de uma educação que resistiu aos modelos coloniais importados, europeizados, alienados e alienantes.

Sobre o Pensamento Decolonial, em seu cerne evidencia-se como a colonização, controle geográfico de uma determinada região, levou ao estabelecimento do colonialismo, relação de caráter político e econômico, na qual uma nação impõe sua soberania sobre outra, e da colonialidade, que representa um dos componentes constitutivos e específicos do padrão mundial do poder capitalista, afetando os aspectos sociais, operando pela naturalização das hierarquias territoriais, raciais, culturais e epistêmicas, permitindo a reprodução das relações de dominação, apagando modos de vida, perpetuando marcas coloniais e excluindo as epistemologias consideradas inferiores pelo Ocidente (QUIJANO, 1992; POSO, 2023).

No que concerne à conscientização, identificação, desvencilhamento e desconstrução dessas

influências coloniais, estas se concretizam na decolonialidade “[...] movimento de resistência, mudança de perspectiva e desconstrução da colonialidade [...]” (JAFELICE, 2023, p. 25).

Posto isto, Poso (2023) discorre sobre os primórdios do Pensamento Decolonial, situando-o na década de 1970, a partir do estabelecimento do Grupo de Estudos Subalternos. Um grupo de caráter interdisciplinar, formado por acadêmicos indianos, que buscou dar voz e reconhecimento às experiências e perspectivas dos grupos subalternos, desempenhando um papel crucial na crítica ao eurocentrismo e ao colonialismo, se tornando um símbolo do movimento denominado Pós-colonialismo (CALDERONI; NASCIMENTO, 2012).

Já na década de 1980, o trabalho do grupo supracitado foi apresentado ao público estadunidense e, sob sua inspiração, na década de 1990, surge o Grupo Latino-Americano dos Estudos Subalternos (BALLESTRIN, 2013). No entanto, foram levantadas questões sobre o fato de que os textos produzidos e analisados não deveriam seguir o modelo indiano, pois a realidade de dominação na América Latina era distinta. Desse modo, o grupo acabou desintegrando-se.

Avançando para o final da década de 1990, surge nos Estados Unidos, o grupo Modernidade/Colonialidade, cujo artigo "Colonialidad y modernidad-racionalidad" do peruano Aníbal Quijano (1992), se constitui um referencial para os estudos decoloniais. Nele, o autor explicita os processos de discriminação e desvalorização da cultura e dos saberes dos povos subalternizados, destacando que, mesmo findado o processo de colonização, é evidente a predominância da cultura eurocêntrica em nossa sociedade. Assim, tal grupo denuncia o colonialismo continuado e se compromete com a construção de um projeto político, ético e epistêmico revolucionário (POSO, 2023). Conforme Poso (2023), esse coletivo entende que existe uma complexa rede de relações de exploração, dominação e conflito estabelecidas pelo Ocidente, que se manifestam no controle do trabalho, da natureza, da subjetividade e da autoridade e, defendem assim, que transformações sociais são urgentes e necessárias.

Formado por acadêmicos com distintas ancoragens e nacionalidades, dentre eles, Enrique Dussel, criticam as visões eurocêntricas da modernidade, propondo entendê-la a partir do que foi subalternizado por ela. Defendem uma segunda decolonização, que vá além do político-jurídico, alcançando a “[...] economia, a ciência, a igualdade racial e de gênero, a educação e a criação de novas formas de sociabilidade e de interação com as pessoas, as culturas e a natureza” (MOTA NETO, 2018, p. 4).

Fundamentando e abordando diferentes perspectivas da colonialidade, tal grupo tem contribuído para o Pensamento Decolonial, destacando que esta permeia todas as dimensões da existência, manifestando-se na forma de colonialidade do poder, do ser, da natureza, do saber, entre outras (QUIJANO, 1992; MALDONADO-TORRES, 2007; WALSH, 2013; LANDER, 2000).

Acerca da colonialidade do saber, Lander (2000) salienta que esta se faz a expressão mais profunda e duradoura de violência a qual os povos colonizados foram submetidos. Muraca (2024), em harmonia com esta afirmação, enfatiza que por meio dela, tais povos foram forçados a abandonar seus universos simbólicos e a aprender a cultura dos colonizadores, adaptando-se a ela de maneira a perpetuar a dominação e, ainda pondera, que esta continua a moldar as perspectivas epistemológicas, acadêmicas e disciplinares contemporâneas.

Conforme já abordado, na perspectiva de Dussel (1993), a modernidade se inicia em 1492, a partir não do descobrimento, mas do encobrimento, do projeto de embranquecimento, cristianizador e colonizador, que impôs os princípios ocidentais e massacrou a população originária e sua cultura na América Latina. Para além, a partir daí, foram estabelecidas diferenças hipotéticas entre colonizadores e colonizados, que descharacterizaram os não-brancos e não-europeus, naturalizando a ideia de inferioridade, justificando assim sua dominação, escravização e desumanização (DUSSEL, 1997; POSO, 2023).

Abarcando todo esse contexto, surge dentro do Pensamento Decolonial, a proposta da interculturalidade. Tubino (2005) e Walsh (2009) apresentam em seus estudos, a interculturalidade como um conceito fundamental para a perspectiva decolonial. Os autores destacam duas abordagens principais: a interculturalidade funcional e a interculturalidade crítica. A primeira, é caracterizada pela valorização das diferenças culturais, mas não desafia as estruturas de poder estabelecidas (TUBINO, 2005). Por outro lado, a segunda, vai além da coexistência superficial de culturas, pois busca a justiça social, a igualdade e a transformação das estruturas de poder, confrontando as causas subjacentes das desigualdades (WALSH, 2009).

A partir disso, Tubino (2005) expõe que a interculturalidade crítica não se alinha ao modelo capitalista vigente, pois questiona as normas estabelecidas e a lógica do sistema atual. Para o autor, ela reconhece a assimetria social e cultural como obstáculo para o diálogo autêntico entre culturas, busca tornar visíveis as causas dessa assimetria, propondo uma desconstrução da matriz colonial e a construção de novas premissas de saber, de ser e de poder (TUBINO, 2005).

Ao considerar o todo abordado acerca do Pensamento Decolonial, evidencia-se que tal perspectiva ressoa há décadas, embora esteja sendo bastante enfatizada na contemporaneidade. Para além dele, compreendemos que os povos originários se consolidam como a própria resistência concreta aos processos colonizadores e às ideologias entrelaçadas a eles, fato evidenciado pela própria história, em que o genocídio empreendido pelos colonizadores, eliminou a população originária, estimada em 4 milhões há cinco séculos, e que hoje representa 0,83% da população brasileira, com 1,69 milhões de pessoas, seres humanos que aprenderam a viver, conviver e existir de maneira integrada e harmoniosa com o outro e com o meio ambiente (BRASIL, 2023).

Nesse viés, além dos estudos Pós-coloniais e Decoloniais, faz-se importante trazer à baila os estudos Contracoloniais, que propõem uma perspectiva intercultural não-colonial, enfocada na escuta epistêmica dos povos indígenas, povos não-colonizados, suas cosmovisões ancestrais, ultrapassando o esforço de crítica e desconstrução da colonialidade, estabelecendo uma verdadeira interação dialógica, que nos possibilita, acima de tudo, a aprender *com* eles (FLEURI, 2017; SANTOS, 2015).

Sob essa ótica, o conceito de colonização se amplia, abrangendo “[...] todos os processos etnocêntricos de invasão, expropriação, etnocídio, subjugação e até de substituição de uma cultura pela outra, independentemente do território físico geográfico em que essa cultura se encontra” (SANTOS, 2015, p. 47). Ao mesmo tempo, surge o conceito de contra colonização, que se traduz nos processos de resistência e de luta em defesa dos territórios, dos símbolos, das significações e dos modos de vida praticados nesses territórios, o que os povos indígenas têm desenvolvido incansavelmente há séculos.

Resistindo, cientes da confluência, “[...] lei que rege a relação de convivência entre os elementos da natureza [...]”, nos ensinam que “nem tudo que se ajunta se mistura”, mas que o diálogo entre os diferentes povos e os diferentes saberes é possível e, acima de tudo, necessário, quando pensamos no bem viver em sociedade (SANTOS, 2015, p. 89).

Inspirados por estas convicções, rejeitando a submissão, a opressão, a marginalização e, sobretudo, a colonização, assumindo nossa capacidade de tomar decisões, de moldar o mundo e de torná-lo melhor, pensar a educação em uma perspectiva intercultural torna-se importante, a partir de “[...] projetos que envolvam um processo contínuo de diálogo e colaboração entre indivíduos e/ou grupos de variadas origens sociais, étnicas e culturais (CANDAU, 2012, p. 247).

Por meio dela, surge a possibilidade da construção de concepções em que os saberes tradicionais não sejam vistos como “exóticos ou pitorescos, mas equivocados”, “curiosos ou de interesse acadêmico, mas folclóricos”, “grosseiros, obsoletos e perigosos”, mas possam ser reconhecidos como produtos de outras culturas (JAFELICE, 2016, p. 13).

Consonantes com o conceito de Educação Intercultural proposto por Candau (2014, p. 1), comprehende-se que,

A Educação Intercultural parte da afirmação da **diferença** como riqueza. Promove processos sistemáticos de diálogo entre diversos sujeitos – individuais e coletivos –, saberes e práticas na perspectiva da afirmação da justiça – social, econômica, cognitiva e cultural - assim como da construção de relações igualitárias entre grupos socioculturais e da democratização da sociedade, através de políticas que articulam direitos da igualdade e da diferença (grifo nosso).

Sobre o termo diferença, grifado no excerto acima, Candau (2016, p. 809) discorre acerca de pesquisas realizadas, em que este é frequentemente associado a um problema a ser resolvido, associado a deficiências, desigualdades e características identitárias consideradas “anormais” ou de “baixo capital cultural”. E quem se encaixa nesses perfis, são pessoas vistas como um desafio para a escola e para os educadores. No entanto, a autora ressalta que apenas alguns depoimentos abordam a diferença como uma riqueza cultural, que pode contribuir nos processos pedagógicos. Para que se avance para uma Educação Intercultural, Candau (2016) evidencia ser necessário tanto mudar a perspectiva sobre as diferenças culturais, reconhecendo-as como uma fonte de aprendizagem, quanto desconstruir as normas escolares que impedem essa valorização.

Considerando os séculos de silenciamento e opressão a que foram submetidos os grupos humanos presentes no continente americano, a Educação Intercultural pode contribuir para que a narrativa eurocêntrica, que exclui as diferentes formas de saberes e culturas, seja progressivamente superada, abrindo espaços para perspectivas outras.

De acordo com Freire (1967; 1980) e Dussel (1993; 1997; 2000) se faz necessário reconhecer que vivemos no mundo que herdamos e que a conquista faz parte desse contexto histórico, mas que podemos desenvolver a consciência de que não se deseja permanecer no mesmo mundo de conquista. Valorizando pensamentos e experiências outras, adotando-se uma abordagem intercultural, o diálogo entre culturas, podemos transformar não apenas o campo educacional, mas também a sociedade como um todo (CANDAU, 2014).

Resistência e Libertaçāo: a Cultura Indígena como resposta à dominação cultural

O saber tradicional indígena, atende às necessidades e aspirações da própria comunidade. Suas crenças, valores e tecnologias surgem do saber prático, do comunitário, fruto de milhares de anos de observações e experiências empíricas, que são compartilhadas e direcionadas para assegurar a continuidade de um modo de vida específico (BANIWA, 2006). Conforme o autor, é importante destacar essa constatação, justamente para desafiar a ideia preconceituosa de que os indígenas não são capazes de garantir sua própria sobrevivência e, se atualmente dependem da assistência do Estado, isso decorre do processo violento de colonização, que resultou na expropriação de seus territórios, saberes e culturas.

Estes saberes, se relacionam “[...] à percepção e à compreensão que eles têm da natureza, e se manifestam no trabalho, nos ritos, nas festas, na arte, na medicina, nas construções das casas, na comida, na bebida e até na língua” (BANIWA, 2006, p. 170). Não são apenas funções práticas ou estéticas, mas estão profundamente enraizados em uma visão de mundo mais ampla, em que esses elementos refletem e reforçam a maneira como sua cultura entende o cosmos, a natureza e o lugar

dos seres humanos nesse sistema.

Sua cultura e seus saberes se estruturam com base na cosmologia ancestral, que fundamenta e assegura a vida (AFONSO, 2009). A natureza e o mundo formam a base primordial, enquanto a cosmologia, define os princípios e pressupostos fundamentais para a organização social, política, econômica e religiosa. Sendo essencialmente subjetivos e empíricos, embasam-se na prática e na eficácia cotidiana, em vez de métodos rígidos ou dogmas absolutos, em que a ênfase, está na efetividade e nos resultados concretos, não na teoria ou no funcionamento detalhado (BANIWA, 2006; AFONSO, 2009). Sua racionalidade é diferente da racionalidade científica ocidental, pois os saberes construídos e socializados, de geração em geração, por meio da oralidade, revelam como observam o mundo e nele se colocam, de um modo distinto e único, a partir de concepções não científicas (embora atravessadas por saberes científicos) construídas sobre si mesmos e sua própria realidade (AFONSO, 2006; 2009).

Embassados nas dimensões do espírito e do corpo, não há primazia de um ou de outro, e conforme Baniwa (2006, p. 171) marca,

A natureza, e não o homem, é a fonte de todo o conhecimento. Cabe ao homem desvendá-la, compreendê-la, aceitá-la e contemplá-la. O método preferencial das ciências indígenas é a visão da totalidade do mundo. O indivíduo deve buscar compreender e conhecer ao máximo o funcionamento da natureza, não para dominá-la e controlá-la, mas para seguir e respeitar sua lógica, seus limites e potencialidades em benefício de sua própria vida enquanto ser preferencial e privilegiado na criação. O saber é mais do que querer criar ou saber dizer, é saber fazer, baseado em conhecimentos acumulados no decorrer da vida.

Na perspectiva dos povos indígenas, os saberes não são separados da cultura, mas sim uma extensão dela, sendo transmitidos oralmente ao longo das gerações por meio de narrativas, rituais e práticas cotidianas. Incorporam não apenas saberes empíricos sobre plantas, animais e fenômenos naturais, mas também valores éticos que se desenvolvem nas relações sociais e na profunda conexão com o meio ambiente (AFONSO, 2006; 2009).

O que se deve superar acerca da cultura e dos saberes tradicionais, conforme Cunha (2007, p. 78) aponta, é a ideia de que estes se constituem “[...] um conjunto acabado que se deve preservar, um acervo fechado transmitido por antepassados e a que não vem ao caso acrescentar nada”. Pelo contrário, tanto saber científico quanto saber tradicional, podem e devem ser encarados como formas de procurar entender e agir sobre o mundo, abertos, inacabados, sempre se fazendo e refazendo.

Diante disso, Santos (2006; 2007) destaca ser fundamental romper com a monocultura epistemológica ocidental, que foi amplamente imposta pela ciência moderna, com o objetivo de

maximizar a contribuição de cada saber para a compreensão da realidade. Esta, não pode ser reduzida ou explicada por uma única perspectiva e, para isso, se faz necessário superar a “[...] monocultura do saber e do rigor ou a idéia de que o único saber rigoroso é o saber científico [...]” (SANTOS, 2007, p. 29). Para o autor, existem práticas sociais embasadas em saberes populares, indígenas, camponeses e urbanos que são frequentemente desvalorizadas e, a falta de reconhecimento desses saberes alternativos à ciência dominante ocidental, representa um desperdício de experiências sociais que poderiam oferecer alternativas valiosas para uma vida e sociedade mais sustentável (SANTOS, 2007).

Nesse viés, é premente romper preconceitos e superar estigmas que são históricos, decorrentes dos processos colonizadores, que julgavam os povos indígenas como pertencentes “[...] a alturas inferiores, e, não suficientemente capazes de compreender o mundo do branco” (BANIWA *et al.*, 2010). Essa visão de incapacidade atribuída aos povos indígenas, se alinha com a crítica de Freire (1967; 1980), acerca da colonização das mentes promovida pelas classes dominantes, assim como a de Dussel (1993; 1997; 2000), que evidencia o mito da modernidade, que impõe a perspectiva moderna eurocêntrica, sombreando outros saberes e culturas. Para Freire (1967; 1980), faz-se necessária uma educação embasada no diálogo, tanto entre saberes quanto entre culturas, capaz de despertar o pensamento crítico acerca da realidade. Para Dussel (1997), o diálogo transmoderno e pluriversal se apresenta como caminho para o reconhecimento de outras culturas, tradições e filosofias. De forma contundente, ambos contribuem para necessário reconhecimento e inserção das diferentes culturas e saberes nas sociedades antes colonizadas, visando a pluralidade e, acima de tudo, a humanização outrora negada.

Considerações Finais

Para que haja o reconhecimento das culturas e saberes historicamente silenciados, torna-se premente a contínua reflexão acerca dos processos educativos que, desenvolvidos a partir de uma visão eurocêntrica, marginalizaram e invisibilizaram outras formas de ser, estar e compreender o mundo. Portanto, o diálogo entre culturas, requer a criação de espaços de troca e valorização mútua, capaz de romper com a hegemonia do pensamento único e garantir que todas as vozes sejam ouvidas, respeitadas e incorporadas aos processos educativos e sociais. A educação, enquanto ferramenta fundamental de transformação social, deve ser um espaço de contestação das estruturas de poder estabelecidas, proporcionando uma formação crítica que permita aos indivíduos reconhecerem e valorizarem suas próprias identidades culturais, ao mesmo tempo, que aprendem a respeitar as identidades dos outros.

A verdadeira emancipação, conforme defendem Dussel e Freire, só será alcançada quando as

culturas indígenas e outras culturas marginalizadas forem reconhecidas não como algo exótico ou periférico, mas como elementos essenciais e constitutivos do tecido social e educacional. Para isso, é imprescindível a implementação de uma educação intercultural e decolonial, que valorize as tradições, os saberes e as formas de vida outras. Educação que permita que os verdadeiros protagonistas possam finalmente contar suas narrativas de maneira autêntica. As contribuições de Freire e de Dussel são fundamentais, mas os saberes tradicionais indígenas precisam ser narrados pelas suas próprias vozes, tanto na academia quanto nas diversas esferas sociais, culturais e políticas. Somente a presença ativa e autêntica das comunidades indígenas no processo educacional e na produção de conhecimento permitirá que se supere as estruturas coloniais que ainda persistem. Essa sim será a verdadeira valorização das culturas originárias no contexto global.

Referências

- AFONSO, G. B. Astronomia Indígena. In: Reunião Anual da SBPC, 61., 2009, Manaus. *Anais da 61ª Reunião Anual da SBPC*. Manaus: Sociedade Brasileira para o Progresso da Ciência, 2009. Disponível em: http://www.spcnet.org.br/livro/61ra/conferencias/co_germano. Acesso em: 26 abr. 2023.
- _____. Mitos e Estações no Céu Tupi-Guarani. *Scientific American Brasil* (Edição Especial: Etnoastronomia), v. 14, p. 46-55, 2006. Disponível em: https://www.mat.uc.pt/mpt2013/files/tupi_guarani_GA.pdf. Acesso em: 05 jul. 2023.
- ARROYO, M. G. Pedagogias em movimento: o que temos a aprender dos Movimentos Sociais? *Curriculo sem Fronteiras*, v. 3, n. 1, p. 28-49, jan./jun. 2003. Disponível em: <http://www.curriculosemfronteiras.org/vol3iss1articles/arroyo.pdf>. Acesso em: 15 ago. 2024.
- BALLESTRIN, L. América Latina e o giro decolonial. *Revista Brasileira de Ciência Política*, n. 11, p. 89-117, mai/ago. 2013. Disponível em: <https://periodicos.unb.br/index.php/rbcn/article/view/2069/1827>. Acesso em: 10 jul. 2024.
- BANIWA, G. Educação Escolar Indígena: estado e Movimentos Sociais. *Revista da FAEEBA – Educação e Contemporaneidade*. Salvador, v. 19, n. 33, p. 35-49, jan./jun. 2010. Disponível em: <http://educa.fcc.org.br/pdf/faeeba/v19n33/v19n33a04.pdf>. Acesso em: 20 fev. 2024.
- _____. *O Índio Brasileiro: O que Você Precisa Saber sobre os Povos Indígenas no Brasil Hoje*. Coleção Educação Para Todos. Série Vias dos Saberes, volume 1. Brasília: Ministério de Educação

Continuada, Alfabetização e Diversidade; Rio: LACED/Museu Nacional, 2006. Disponível em: http://www.educadores.diaadia.pr.gov.br/arquivos/File/pdf/indio_brasileiro.pdf. Acesso em: 15 nov. 2023.

BANIWA, G. et al. *Olhares indígenas contemporâneos*. Brasília: Centro Indígena de Pesquisas, 2010. Disponível em: https://repositorio.ufopa.edu.br/jspui/bitstream/123456789/1050/1/Livro_OlharesIndigenasContemporaneos.pdf. Acesso em: 15 jul. 2024.

BRASIL. [Constituição (1988)]. *Constituição da República Federativa do Brasil*. Brasília, DF: Senado Federal, [1988]. Disponível em:

http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm. Acesso em: 15 abr. 2023.

BRASIL. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. *Censo Demográfico 2022: indígenas: primeiros resultados do universo: segunda apuração*. Rio de Janeiro: IBGE, 2023. Disponível em: https://biblioteca.ibge.gov.br/visualizacao/periodicos/3103/cd_2022_indigenas.pdf. Acesso em: 08 dez. 2023.

BRASIL. Lei nº 9.394/1996. *Diretrizes e Bases da Educação Nacional*. Brasília, DF: Presidência da República, [1996]. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm. Acesso em: 30 mar. 2024

BRASIL. Lei n.º 11. 645/2008. *Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena”*. Brasília, DF: Presidência da República, [2008]. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/l11645.htm. Acesso em: 15 abr. 2023.

CALDERONI, V. A. M. O.; NASCIMENTO, A. C. Saberes tradicionais indígenas, saberes ocidentais, suas intersecções na educação escolar indígena. *Visão Global*, Joaçaba, v. 15, n. 1-2, p. 303-318, jan./dez. 2012. Disponível em:

<https://periodicos.unoesc.edu.br/visaoglobal/article/view/3427/1526>. Acesso em: 04 jul. 2023.

CANDAU, V. M. *Concepção de educação intercultural*. Rio de Janeiro: PUC-Rio, 2014. (Documento de trabalho).

_____. Cotidiano escolar e práticas interculturais. *Cadernos de Pesquisa*, v. 46, n.161, p. 802-820 jul./set. 2016. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/cp/a/GKr96xZ95tpC6shxGzhRDrG/>. Acesso em: 05 jul. 2024.

_____. Diferenças culturais, interculturalidade e educação em direitos humanos. *Educação & Sociedade*, v. 33, n. 118, p. 235-250, 2012. Disponível em: <http://www.cedes.unicamp.br/>. Acesso em: 12 jun. 2024.

_____. Educación Intercultural Crítica: Construyendo caminos. In: WALSH, C. (org.). *Pedagogías*

decoloniales: prácticas insurgentes de resistir, (re)existir y (re)vivir. Tomo I. Quito: Abya Yala, p. 145-161, 2013.

CUNHA, M. C. Relações e dissensões entre saberes tradicionais e saber científico. *Revista USP*, São Paulo, n. 75, p. 76-84, set./nov. 2007. Disponível em:

<https://www.revistas.usp.br/revusp/article/view/13623>. Acesso em: 15 ago. 2023.

DUSSEL, E. *1492: O encobrimento do outro: a origem do mito da modernidade*. Petrópolis: Vozes, 1993.

_____. *Ética da Libertaçāo: na idade da globalizaçāo e da exclusão*. Tradução de Ephraim Ferreira Alves, Jaime A. Clasen, Lúcia M.E. Orth. Petrópolis: Vozes, 2000.

_____. *Oito ensaios sobre cultura latino-americana e liberdade*. Tradução de Sandra Trabucco Valenzuela. São Paulo: Paulinas, 1997.

FLEURI, R. M. Aprender com os povos indígenas. *Revista de Educação Pública*, Cuiabá, vol. 26, n. 62, p. 277-294, mai/ago. 2017.

_____. Educar para viver em plenitude. *Afluente: Revista de letras e linguística*, n. 22, p. 7-34, 2023.

_____. Intercultura e Educação. *Revista Brasileira de Educação*, n. 23, p. 16-35, mai./jun./jul./ago. 2003.

FREIRE, P. *Ação cultural para a liberdade*. 6 ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1982.

_____. *Conscientização: teoria e prática da liberdade: uma introdução ao pensamento de Paulo Freire*. 3 ed. São Paulo: Moraes, 1980.

_____. *Educação como prática da liberdade*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1967.

_____. *Extensão ou comunicação?* Tradução de Rosiska Darcy de Oliveira. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2013.

_____. *Pedagogia da Esperança: Um Reencontro com a Pedagogia do Oprimido*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1997.

_____. *Pedagogia do Oprimido*. 17 ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2001.

JAFELICE, L. C. *Educação científica decolonial: incluindo o imensurável, inefável, improvável*. São Paulo: Pimenta Cultural, 2023.

_____. O ensino de astronomia cultural: por quem, para quem, como e para quê? In: Simpósio Nacional de Educação em Astronomia, IV, 2016, Goiânia. *Anais do IV Simpósio Nacional de Educação em Astronomia - SNEA*. Goiânia: Sociedade Astronômica Brasileira, 2016. p. 1-15.

LANDER, E. *La colonialidad del saber: eurocentrismo y ciencias sociales. Perspectivas latino-americanas*. Buenos Aires: CLACSO, 2000. Disponível em:

<http://bibliotecavirtual.clacso.org.ar/clacso/sur-sur/20100708034410/lander.pdf>. Acesso em: 04 fev. 2024.

MALDONADO-TORRES, N. Decoloniality at Large: Towards a Trans-Americas and Global Transmodern Paradigm (Introduction to Second Special Issue of ‘Thinking Through the Decolonial Turn’). *Transmodernity: Journal of Peripheral Cultural Production of the Luso-Hispanic World* 1.3, p. 1-10, 2012.

MOTA NETO, J. C. Por uma pedagogia decolonial na América Latina: Convergências entre a educação popular e a investigação-ação participativa. *Arquivos Analíticos de Políticas Educativas*, v. 26, n. 84, p. 1-21. 2018. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.14507/epaa.26.3424>. Acesso em: 12 fev. 2024.

MURACA, M. Caminhos da Educação Intercultural na Europa e no Brasil: especificidades e diálogos possíveis. *Revista Cocar*, v. 21, n. 39, p. 1-20. 2024.

NASCIMENTO, M. I. M. et al. Instituições escolares no Brasil Colonial e Imperial. *Revista Histedbr On-line*, Campinas, n. 28, p.1-28. 2006.

OLIVEIRA, I. A. *Paulo Freire: gênese da educação intercultural no Brasil*. Curitiba: CRV, 2015.

POSO, F. F. *As perspectivas decoloniais no ensino de ciências a partir de um curso de extensão: esperançar é o caminho*. 2023. 259 f. Tese (Doutorado em Educação em Ciências e Saúde) – Instituto Nutes de Educação em Ciências e Saúde, Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2023.

QUIJANO, A. Colonialidade e Modernidade/Racionalidade. Tradução de Wanderson Flor do Nascimento. In: BONILLO, H. (Org.). *Los conquistados*. Bogotá: Tercer Mundo Ediciones, FLACSO, p. 437-449, 1992.

SANTOS. A. B. *Colonização, Quilombos: modos e significação*. Brasília: Instituto Nacional de Ciência e Tecnologia de Inclusão no Ensino Superior e na Pesquisa – INCTI, 2015. Disponível em: https://repi.ufsc.br/sites/default/files/BISPO-Antonio-Colonizacao_Quilombos_Modos_e_Significados.pdf. Acesso em: 12 ago. 2024.

SANTOS, B. de S. Para uma sociologia das ausências e uma sociologia das emergências. In: SANTOS, B. S. (Org.). *Conhecimento prudente para uma vida decente: um discurso sobre as ciências revisitado*. 2 ed. São Paulo: Cortez, p. 777-819, 2006. Disponível em: <https://hdl.handle.net/10316/10810>. Acesso em: 05 jun. 2024.

_____. *Renovar a teoria crítica e reinventar a emancipação social*. São Paulo: Boitempo, 2007.

Disponível em: <https://vdoc.pub/download/renovar-a-teoria-critica-e-reinventar-a-emancipacao-social-b6ppmq64h9k0>. Acesso em: 10 jun. 2024.

SAVIANI, D. *História da Ideias pedagógicas no Brasil*. 3 ed. Campinas: Companhia Editora nacional, 2011.

TUBINO, F. La interculturalidad crítica como proyecto ético-político. In: *Encuentro continental de*

educadores agustinos, p. 24-28, 2005. Disponível em:

<http://oala.villanova.edu/congresos/educación/lima-ponen02.html>. Acesso em: 21 fev. 2024.

WALSH, C. 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, p.12-42, 2009.

_____. Introducción. Lo pedagógico y lo decolonial: entrelazando caminos. In: WALSH, C. (org.). *Pedagogías decoloniales: prácticas insurgentes de resistir, (re)existir y (re)vivir*. Tomo I. Quito: Abya Yala, p. 23-68, 2013.