



INTERCULTURALIDADE E DECOLONIALIDADE NO CONTEXTO INDÍGENA: APROXIMAÇÃO ENTRE CONCEPÇÕES TEÓRICAS

INTERCULTURALITY AND DECOLONIALITY IN THE INDIGENOUS CONTEXT: APPROXIMATION BETWEEN THEORETICAL CONCEPTS

INTERCULTURALIDAD Y DECOLONIALIDAD EN EL CONTEXTO INDÍGENA: ACERCAMIENTO DE CONCEPCIONES TEÓRICAS

Rodriana Dias Coelho Costa¹

Universidade de Brasília, Brasília, Distrito Federal, Brasil

ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-8773-8187>

E-mail: rodrianaccosta@gmail.com

Resumo

O presente artigo consiste em um recorte da tese de doutoramento², que aborda uma discussão epistêmica, a partir de uma revisão da literatura, sobre a concepção de conceitos centrais para compreender a luta por direitos à diversidade dos povos originários. Nessa direção, o objetivo deste estudo centra-se na promoção da diversidade sociocultural, consistente em uma linha que entrecruza a interculturalidade e está alinhada à investigação de sua concepção, um dos eixos basilares da educação e da cultura indígena. No bojo desta apresentação, ensejamos o contexto de diversidade linguística e cultural brasileira, em que os povos indígenas são protagonistas, antecidos por diversas modificações, a fim de alçar seus direitos tanto no âmbito social quanto linguístico.

Palavras-chave: interculturalidade; diversidade; decolonial; povos originários.

Sumário

1 Introdução. 2 Diversidade sociocultural. 3 Interculturalidade e decolonialidade na América Latina: pontos de partida. 4 Uma abordagem pedagógica decolonial. 5 Interculturalidade como um viés de compreensão do contexto indígena. 6 Considerações finais. Referências.

Abstract

This article consists of an excerpt from the doctoral thesis, which addresses an epistemic discussion, based on a literature review, on the conception of central concepts to understand the struggle for rights to the diversity of original people. In this sense, the objective of this

¹ Doutorado em Linguística Aplicada Crítica, pela Universidade de Brasília. Mestrado em Linguística e Língua Portuguesa pela Universidade Federal de Goiás. Graduação em Letras pela Universidade Federal de Goiás. Currículo Lattes: <http://lattes.cnpq.br/3371810394233191>.

² O presente artigo é um recorte da minha tese de doutoramento, defendida em 2020, realizada com o apoio da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – Brasil (Capes) – Código de Financiamento 001.

study focuses on the promotion of sociocultural diversity, which consists of a line that intersects interculturality, and is aligned with the investigation of its conception, one of the basic axes of indigenous education and culture. Within this presentation, we address the context of Brazilian linguistic and cultural diversity, in which indigenous people are protagonists preceded by several modifications in order to enhance their rights in both the social and linguistic spheres.

Keywords: interculturality; diversity; decolonial; original people.

Contents

1 Introduction. 2 Sociocultural diversity. 3 Interculturality and decoloniality in Latin America: starting points. 4 A decolonial pedagogical approach. 5 Interculturality as a way of understanding the indigenous context. 6 Final considerations. References.

Resumen

Este artículo consiste en un extracto de la tesis doctoral, que aborda una discusión epistémica, a partir de una revisión de la literatura, sobre la concepción de conceptos centrales para comprender la lucha por los derechos a la diversidad de los pueblos originarios. En este sentido, el objetivo de este estudio se centra en la promoción de la diversidad sociocultural, la cual consiste en una línea que cruza la interculturalidad, y se alinea con la investigación de su concepción, uno de los ejes básicos de la educación y la cultura indígena. En esta presentación, abordamos el contexto de la diversidad lingüística y cultural brasileña, en la que los pueblos indígenas son protagonistas, precedidos de varias modificaciones, con el fin de mejorar sus derechos tanto en el ámbito social como en el lingüístico.

Palabras clave: interculturalidad; diversidad; decolonial; pueblos originarios.

Índice

1 Introdução. 2 Diversidade sociocultural. 3 Interculturalidade e descolonialidade em América Latina: pontos de partida. 4 Um enfoque pedagógico descolonial. 5 A interculturalidade como forma de entender o contexto indígena. 6 Considerações finais. Referências.

1 Introdução

Tecer uma resposta ao questionamento sobre a concepção de interculturalidade no contexto de educação indígena demanda muito esforço e dias de trabalho, uma vez que tal investigação alinha-se às várias discussões teóricas concernentes às práticas de ensino de línguas e às leis que as amparam.

Nessa direção, o objetivo deste estudo centra-se na discussão epistêmica da interculturalidade no contexto indígena. A diversidade sociocultural é uma linha que entrecruza essa vertente, que alinhará nossa investigação sobre o entendimento da proposta

decolonial como uma possibilidade teórica para melhor compreender o contexto de diversidade que se ajusta aos interesses da América Latina e, principalmente, do Brasil.

Este estudo buscou apresentar, portanto, a partir da literatura, que transita por um viés transdisciplinar, uma discussão que suscite uma reflexão crítica sobre conceitos dizimados ou reformulados diante das transformações sociais, culturais e políticas ao longo da história.

Para melhor organização, este artigo científico será dividido em cinco seções, além desta introdução, a saber: 2) Diversidade sociocultural; 3) Interculturalidade e decolonialidade na América Latina: pontos de partida; 4) Uma abordagem pedagógica decolonial; 5) Interculturalidade como um viés de compreensão do contexto indígena; 6) Considerações finais.

2 Diversidade sociocultural

No contexto de uma população de aproximadamente 206 milhões de habitantes, verifica-se, no Brasil, uma diversidade cultural e linguística típicas a cada contexto e/ou região. Nesses lugares, os povos brasileiros, indígenas e não indígenas, ocupam todo o território e expressam suas culturas, costumes, línguas e crenças (IBGE, 2022).

Estima-se que, quando os europeus invadiram o Brasil, havia 5 milhões de indígenas; atualmente, essa população é de aproximadamente 1,7 milhões, segundo o Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), dados de 2022, sendo que 86,7% dos municípios brasileiros possuem terras indígenas. A Amazônia Legal, região formada pelos estados do Norte, Mato Grosso e parte do Maranhão, é o território em que vive a maior parte dos indígenas do País (51,25% ou 867,9 mil indígenas), contingente corresponde a 3,26% do total de habitantes da região (IBGE, 2022).

Os dados registrados pelo IBGE (2022) ilustram um retrato quantitativo aproximado de povos indígenas no Brasil e indicam que eles não representam uma minoria em natureza numérica, caso se considere o contexto geográfico brasileiro.

O controle real do quantitativo dos povos indígenas no Brasil ainda é um desafio para os institutos de pesquisa e estatística na realização de um censo preciso, mesmo considerando as significativas mudanças realizadas no Censo de 2022. Esse contexto decorre de várias situações culturais e, inclusive, linguísticas, que, a depender do método utilizado, interferem diretamente na coleta e na interpretação desses dados, que podem ser enviesados (Costa, 2020).

Ao considerar a diversidade linguística brasileira, por exemplo, pode-se verificar uma realidade sociolinguística complexa, em que o bilinguismo se manifesta para além de duas línguas. Nesse contexto, há povos indígenas que não possuem o português como língua materna, os que não falam português e, ainda, povos que são monolíngues em português. Outro fator que pode interferir é o cultural/epistêmico, ou seja, conhecimentos relacionados à concepção de mundo, como, por exemplo, o conceito de família, que, dentre outros fatores, pode preconizar desvios de informações dos dados de pesquisas de controle populacional e demográfico, decorrentes da concepção organizacional de família (Costa, 2020). Logo, tem-se um contexto de grande incompreensão cultural, como assevera Mollica (2007, p. 26),

[...] seja do ponto de vista geográfico, cultural ou climático, sejam em muitos outros aspectos, a nação brasileira possui tal complexidade, que ainda nem a descreveu, nem a conheceu em profundidade. Tampouco fez uso de forma competente no âmbito da ciência, da tecnologia, da política e da economia.

Na linha de discussão sobre diversidade, a língua portuguesa, idioma oficial do Brasil, é uma contundente assertiva; pouco se sabe, porém, que há três línguas indígenas cooficiais,³ que salientam a diversidade linguística brasileira, no âmbito legal, são elas: Nheengatu⁴, Tukano e Baniwa, situadas no município de São Gabriel da Cachoeira, no estado do Amazonas. A cooficialização dessas línguas indígenas parte de uma demanda social e política, visto que a maioria da população de São Gabriel da Cachoeira é falante dessas línguas indígenas e representante política desses povos. Esse contexto geográfico não caracteriza uma situação ínfima (Costa, 2020).

As demandas sociais sobressaem no contexto de promoção e valorização de uma cultura monolíngue no Brasil. Logo, são reivindicadas leis que “amparam” a diversidade linguística e cultural, como, por exemplo, a Lei n. 145, de 11 de dezembro de 2002, que preconiza parâmetros que regem o Estatuto de língua cooficial: “Art. 2. O estatuto de língua cooficial concedido por esse objeto, obriga o município: [...] § 3º A incentivar a apoiar o aprendizado e o uso das línguas cooficiais nas escolas e nos meios de comunicação” (São Gabriel da Cachoeira, 2002).

³ A cooficialização municipal dessas línguas está amparada pela Lei n. 145, de 11 de dezembro de 2002 (São Gabriel da Cachoeira, 2002).

⁴ De acordo com Luciano (2006, p. 32), “[o] nheengatu ou língua geral é uma variação da língua tupi-guarani falada por diversos povos indígenas do litoral brasileiro, que foi sistematizada por missionários e levada a outros povos indígenas do Brasil como uma língua de comunicação ‘pan-indígena’ considerada uma língua ‘civilizada’”.

Nessa linha de raciocínio, sem adentrar no mérito de execução dessa lei, entre estatística e comunidades indígenas, é crucial salientar que as especificidades culturais e linguísticas culminam para a reivindicação da diversidade e, conseqüentemente, para ações emancipatórias nos âmbitos das políticas linguísticas e culturais.

No campo de atuação das políticas indígenas, as reivindicações são impulsionadas pelas injustiças decorrentes de projetos hegemônicos. Nesse sentido, os povos indígenas buscam revitalização e valorização de suas diversidades culturais e linguísticas, que não se limitam a um povo, mas a vários, com costumes, línguas e culturas diversas, unidos em prol de objetivos comuns, entre seus denominados parentes (Costa, 2020).

Para Luciano (2006, p. 30), “o termo parente não significa que todos os índios sejam iguais e nem semelhantes. Significa apenas que compartilham de alguns interesses comuns, como os direitos coletivos, a história de colonização e a luta pela autonomia sociocultural de seus povos diante da sociedade global”. Não quer dizer, contudo, que pertençam à mesma família, como sugere o conceito ocidental do termo.

Ainda segundo Luciano (2006, p. 31), aceitar a identidade genérica de “índio” ou indígena foi uma condição política assumida para representar e reconhecer a luta dos povos originários, além de também “simboliza[r] a superação do sentimento de inferioridade imposto a eles pelos colonizadores durante todo o processo de colonização”. Isso porque, anteriormente aos movimentos da década de 1970, havia uma rejeição identitária dos indígenas e, diante da questão existencial, muitos começaram a se autodenominarem caboclo da Amazônia, em vez de “índio” ou indígena, situação provocada pelo preconceito que circulava socialmente, como relatado por Luciano (2006, p. 32):

[...] podemos citar o caso de uma parcela da população Baniwa habitante do baixo rio Içana, no alto rio Negro, que desde a década de 1950 foi substituindo a língua baniwa pela língua nheengatu ou língua geral. À época essa substituição era sinônimo de grande conquista de valor social, na medida em que significava se afastar da identidade baniwa para incorporar a identidade cabocla, portanto, mais próxima da identidade branca como etapa superior da civilização humana.

A revitalização identitária dos povos indígenas, de modo geral, ocorreu por políticas e posicionamentos de resistência que, paulatinamente, por meio de organizações dos povos indígenas junto a órgãos indigenistas e instituições de ações afirmativas, a partir da década de 1970, atuaram/atuem frente às reivindicações políticas de lideranças engajadas nesse processo. Tais ações influíram na identidade indígena, impulsionando a promoção e valorização sociocultural, que propiciaram outra referência à denominação “índio” ou

indígena (Costa, 2020). Os povos indígenas, a partir de um movimento de revitalização cultural e linguística, passaram a lutar em defesa de suas identidades culturais, linguísticas e tradições (Costa, 2020).

Em meio às várias manifestações culturais, linguísticas e sociais que fazem do Brasil um lugar de muitas culturas, cores, crenças, etnias e belezas peculiares, encontra-se um “cabo de guerra”, condicionado pelas relações assimétricas de poder entre as lutas dos povos indígenas e demais movimentos sociais e o Estado (Costa, 2020).

A partir de um esforço de descentralização, os povos indígenas cursaram suas trajetórias para o acesso à educação, bem como ao reconhecimento das diversidades culturais e linguísticas brasileiras, apoiados por organizações indígenas e por órgãos ligados à luta indigenista, consolidando inúmeras leis em defesa de seus direitos (Costa, 2020).

A educação escolar indígena emerge como base para enfrentar a sociedade dominante, em busca de respeito às suas comunidades, aos direitos e à sua emancipação acadêmica nas instituições de ensino escolar (educação básica e superior), como protagonistas (Costa, 2020).

A seguir, em consonância com esse contexto, discorre-se, de maneira sucinta, sobre parte desse percurso histórico, iniciado com os movimentos sociais a partir do pensamento intercultural e decolonial emergido na América Latina, bem como o cenário indígena de ascensão à educação escolar como parte de uma conquista decolonial, historicamente impregnada de imposições, tutela, subjuguamentos e discriminação étnica; cenário resistente à colonialidade na pós-modernidade (Costa, 2020).

3 Interculturalidade e decolonialidade na América Latina: pontos de partida

Impulsionados pelas ações voltadas às lutas pelos direitos dos povos da América Latina, grupos representantes de movimentos sociais, culturais e étnicos, que rejeitam o sistema de imposição ocidental por conceber o mundo a partir de outras visões, buscam conquistar o direito à diversidade e à ruptura de paradigmas socioculturalmente cristalizados, como o eurocentrismo (Costa, 2020).

Segundo Quijano (2009), o eurocentrismo não é exclusivamente uma perspectiva cognitiva europeia ou pertencente aos dominantes do capitalismo, mas o resultado de uma educação hegemônica, reiterando que,

[...] embora isso implique um componente etnocêntrico, este não o explica, nem é a sua fonte principal de sentido. Trata-se da perspectiva cognitiva durante o longo

tempo do conjunto do mundo eurocentrado do capitalismo colonial/moderno e que naturaliza a experiência dos indivíduos neste padrão de poder (Quijano, 2009, p. 75).

Assim, o paradigma hegemônico é tido como “natural”, não suscetível a questionamentos. Essa afirmação é perceptível quando analisamos a omissão e o discurso de isonomia de “igualdade” frente às diversidades étnicas e raciais que desencadeiam o reforço das discriminações e a reafirmação dos preconceitos estabelecidos por um padrão social dominante (Costa, 2020). Tal assunto está centrado nas discussões que engrenam as propostas de leis em defesa da diversidade.

Nessa direção, a proposta de interculturalidade assume os pressupostos da decolonialidade,⁵ com base nas perspectivas de equidade que circundam os estudos latino-americanos, que convergem com a linha de pesquisa dos estudos de Walter Mignolo, inserido no grupo da modernidade/colonialidade. Esse grupo é constituído por Aníbal Quijano, Enrique Dussel, Catherine Walsh, Ramón Grosfoguel, dentre outros pensadores, ativistas em prol de uma reflexão sobre a diversidade cultural, social e política inerente ao cenário de interculturalidade e educação indígena da América Latina e, especialmente, do Brasil (Costa, 2020).

A Educação Intercultural na América Latina surge pela ação de movimentos sociais afrodescendentes e indígenas, que motivam iniciativas importantes para a reivindicação de direitos, superação da pobreza e políticas sociais pelo reconhecimento étnico, assuntos sobre os quais se discorre neste artigo.

O contexto histórico dos movimentos sociais reivindica o reconhecimento dos saberes e da cultura étnico-racial no continente sul-americano. De acordo com Tubino (2005), a proposta de uma educação bilíngue intercultural era originalmente voltada para as comunidades rurais, onde havia grande concentração de indígenas. No entanto, posteriormente, tornou-se um símbolo de luta para a educação escolar indígena, como uma proposta diferenciada que reivindica a autonomia linguística e o protagonismo das línguas indígenas no Brasil (Costa, 2020).

A respeito do contexto peruano, Costa (2020) aborda Tubino (2005), que apresenta algumas discrepâncias sobre a proposta da inserção de uma educação intercultural que divide opiniões entre diferentes povos originários: (1) na região amazônica, a proposta foi bem-

⁵ O termo decolonialidade é usado em detrimento do termo descolonialidade. Concorde-se com a autora Catherine Walsh (2014) que o prefixo des-, no espanhol, assim como em português, traz um sentido de negação ou de desfeito, visto acreditar-se que a colonialidade ainda está presente nas ideologias do comportamento ocidental na contemporaneidade (Costa, 2020).

aceita, uma vez que se trata de povos que reivindicam o direito à diferença e encontram, na educação bilíngue intercultural, o fortalecimento identitário; (2) na região andina, há comunidades que concebem essa proposta como uma medida discriminatória que não contribui para que os povos saiam da pobreza; (3) há outros que concebem tal proposta como uma nova estratégia do capitalismo, para inviabilizar os problemas reais enfrentados pelas comunidades.

Esse cenário evidencia a necessidade de reflexão sobre as propostas de diálogo com os diferentes povos, que perpassam por situações diversas inerentes às condições de vida e às visões de mundo. A interculturalidade, nessa perspectiva, está relacionada às rupturas de um sistema conservador de ensino nos moldes da lógica capitalista, o que suscita reflexões.

Tubino (2005) questiona o tipo de educação oferecido a essas comunidades, o que leva a pensar sobre as práticas de letramento direcionadas a essas comunidades. O autor assevera que as desconfianças de alguns povos quanto à educação bilíngue intercultural muitas vezes podem ser condicionadas aos modelos neoliberais; é, portanto, uma “interculturalidade funcional”, que não questiona as regras impostas por jogos de interesses, reforçando as desigualdades. Nesse sentido, afirma que, para a ruptura dos parâmetros impostos, é preciso partir de uma concepção intercultural crítica, em prol do apontamento das assimetrias de poder como “um projeto ético-político de ação transformadora e democracia radical” (Tubino, 2005, p. 2, tradução nossa).

Desse modo, tendo em vista o contexto em que a interculturalidade surge, é coerente pensar possibilidades que requerem a própria transformação do sistema capitalista e de seus efeitos para trabalhar as diferentes culturas e suas demandas sociais, tradicionais, políticas e culturais, que cada comunidade apresenta com base num modelo democrático e libertador, formulada pelos próprios povos indígenas em detrimento de sua adequação ao sistema capitalista (Costa, 2020).

Logo, as postulações teóricas decolonial e intercultural crítica são linhas de pensamento cruciais para se pensar possibilidades tanto no âmbito linguístico quanto na elaboração de propostas socioculturais, a fim de elevar o protagonismo desses povos e, ao mesmo tempo, combater um sistema político que reforça as injustiças sociais. Essa perspectiva teórica aborda a importância dos saberes culturais de uma comunidade, relacionados a outros saberes ditos “científicos” ocidentais horizontalmente, sem a imposição ou sobreposição hierárquica de conhecimentos, com o intuito de proporcionar um contexto

interacional de produção de ideias e saberes em respeito às diferenças e à liberdade de escolhas, num arcabouço educacional (Costa, 2020).

Em congruência com o pensamento intercultural, sob o viés decolonial, Santos (2009) assume uma postura crítica de ruptura, a partir da “ecologia dos saberes”, enquanto epistemologia pós-abissal. Com base nesse pensamento, argumenta que “a busca de credibilidade para os conhecimentos não científicos não implica o descrédito do conhecimento científico, implica, simplesmente, a sua utilização contra hegemônica”. Essa copresença de dois sistemas “epistemologicamente incompatíveis” tende a coexistir em uma proposta intercultural, que passa pelos caminhos da pedagogia, do pensamento crítico e reflexivo, mas, sobretudo, não se corrompe pelo viés capitalista e neoliberal, que rege a sociedade pós-moderna e ocidental.

Com o intuito de trazermos a lume alguns percursos do pensamento decolonial para a construção da educação escolar intercultural, como ato de resistência e possibilidade de rupturas paramétricas, lança-se mão dessas teorias para alçar alguns vieses do âmbito pedagógico.

4 Uma abordagem pedagógica decolonial

Ao tentar estabelecer uma linearidade entre pensamento colonial e decolonial, enfrenta-se grande complexidade, uma vez que não é uma tarefa fácil definir, precisamente, um período para o surgimento de determinado pensamento. Traz-se à luz, para discussão, linhas aproximadas mais expressivas e salientes de um pensamento em certa época. Com tal argumento em vista, apresenta-se um breve panorama sobre colonial, bem como algumas implicações do pensamento decolonial, para a consolidação da educação escolar intercultural, as quais, por esse viés, a tornam inerentemente crítica (Costa, 2020).

O objetivo desse percurso centra-se em uma discussão que fomenta um pensamento libertador para o ensino, no contexto de assimetrias sociais, culturais e políticas dos povos indígenas, em que as relações de poder são atuantes. Nessa linha de pensamento, modernidade e colonialidade são faces distintas de um mesmo processo, que emerge com a colonização no século XVI (Costa, 2020).

Evidenciam-se as influências históricas referentes ao posicionamento político, social e humano no contexto pós-moderno, especificamente em questões relacionadas à epistemologia, que embasa os princípios e eixos da educação indígena, num contexto de

diversidade cultural. Sendo assim, as implicações emergidas na Guerra Fria marcaram o colonialismo na modernidade, abrindo espaço para o surgimento do processo de colonialidade global (Costa, 2020). Segundo Quijano (2009, p. 73 *apud* Costa, 2020),

[...] a colonialidade é um dos elementos constitutivos e específicos de um padrão mundial de poder capitalista. Se funda na imposição de uma classificação racial/étnica da população do mundo como pedra angular daquele padrão de poder e opera em cada um dos planos, âmbitos e dimensões, materiais e subjetivas, da existência cotidiana e da escala social.

Diante dessa perspectiva, são modulados aspectos e padrões que regem comportamentos sociais, políticos e culturais, estabelecendo as hierarquias verticalizadas que segregam as classes sociais, culturais e intelectuais. Determina-se, assim, um modelo único de prestígio e *status*, reafirmado na globalização de bens culturais (Costa, 2020).

Nesse sentido, o capitalismo global contemporâneo ressignifica, num formato pós-moderno, as exclusões provocadas pelas hierarquias epistêmicas, espirituais, raciais/étnicas e de gênero/sexualidade. Durante os séculos XVI e XVII, houve a reafirmação dessas hierarquias, que continuam presentes na contemporaneidade (Castro-Gómez; Grosfoguel, 2007).

Castro-Gómez e Grosfoguel (2007) asseguram que o enfoque no sistema-mundo é uma crítica às ideologias desenvolvimentistas ditadas pela Europa. A crítica pós-colonial se impõe radicalmente, portanto, aos discursos orientais e ocidentais que postulam a hierarquização de poderes, consistente na ideia de que os europeus são superiores aos povos não europeus, os considerados, assim, inferiores. Os autores ainda explicam que a crítica dos estudos pós-coloniais enfatiza o discurso colonial, enquanto o sistema mundo foca na acumulação sem fim do capital em âmbito mundial. Desse modo, as duas perspectivas são importantes para a discussão sobre uma visão sociocultural, mas, a fim de evitar certo reducionismo, os estudos pós-coloniais enfatizam a agência cultural do sujeito, enquanto a abordagem do sistema-mundo enfatiza as estruturas econômicas (Costa, 2020), como Mignolo (2007, p. 27, tradução nossa) assevera:

[...] o pensamento decolonial surgiu na fundação da modernidade/colonialidade de sua contraparte. E isso aconteceu nas Américas, com o pensamento indígena e pensamento afro-caribenho; em seguida, o pensamento decolonial nas Américas continuou na Ásia e África, mas, em troca, da reorganização da modernidade/colonialidade do Império Britânico e do colonialismo francês. No final da Guerra Fria entre Estados Unidos e União Soviética, o pensamento decolonial começa a traçar sua própria genealogia.

Nessa linha de pensamento, o domínio europeu sobre o mundo parte da necessidade de uma legitimação “científica”, na qual se fundamentaram as ciências humanas: filologia, arqueologia, história, etnologia, antropologia, paleontologia. Ao lidar com o passado das civilizações ocidentais, essas disciplinas “elaboradas”, na realidade, representam o presente colonialismo europeu (Castro-Gómez, 2007).

Nessa perspectiva, o “verdadeiro conhecimento” seria gerado pelas elites científicas e pelos cânones filosóficos da Europa. Santos (2009, p. 24) elucida a sociedade ocidental moderna como um pensamento abissal, dividindo-se em “linha deste lado” e “linha do outro lado”. Logo, a “linha do outro lado” evidencia a “linha deste lado”. É factível a relação de dominação entre “deste” e o “outro”, em voga com o silenciamento do “outro”, que visibiliza o que está “deste” lado. Com isso, os invisíveis tornam-se fundamentais aos visíveis.

No campo das ciências, o pensamento abissal consiste no monopólio moderno da distinção universal, pautada na dualidade entre certo e errado, verdadeiro e falso, além de fomentar os caminhos do conhecimento ocidental em detrimento do alternativo/tradicional (Costa, 2020).

No que tange às prescrições científicas consolidadas universalmente, o citado autor delineia uma discussão acerca das imposições ocidentais sobre o conhecimento, como uma disputa moderna epistêmica entre os pressupostos científicos e não científicos. Santos (2009, p. 27) argumenta que

[...] a linha visível que separa a ciência dos seus “outros” modernos está assente na linha abissal invisível que separa de um lado, ciência, filosofia e teologia e, do outro, conhecimentos tornados incomensuráveis e incompreensíveis por não obedecerem, nem os critérios científicos “de verdade”, nem ao dos conhecimentos, reconhecidos como alternativos, da teologia e da filosofia.

Assim, o conhecimento dito científico toma forma, *status* e tem lugar demarcado na sociedade, em detrimento do conhecimento tradicional, vulgarmente denominado senso comum, estabelecendo uma dicotomia entre os conhecimentos prestigiados e os estigmatizados numa relação de forças. Em busca por outras possibilidades, que visam a um conhecimento intepistêmico, os estudos latino-americanos sobre a modernidade/colonialidade estabelecem uma crítica ao eurocentrismo, que envolve todos os conhecimentos baseados na visão dominadora da Europa, que se engrandece com a “técnica implementada pela racionalidade científica da modernidade europeia” (Santos, 2009). Esse pensamento ainda se encontra arraigado na memória coletiva brasileira, uma vez que, para “progredir”,

busca-se a modernidade em detrimento da preservação do tradicional, entendido muitas vezes como atrasado ou obsoleto e, ainda, não científico (Costa, 2020).

Segundo Quijano (2005), o eurocentrismo é uma atitude colonial frente ao conhecimento, que se articula de forma simultânea com o processo da relação entre central e periférico. A partir dessa visão, os conhecimentos europeus ocuparam o centro e as outras partes do mundo ocuparam as posições periféricas.

Para Marx e Engels (1983 *apud* Castro-Gómez, 2005), o mercado mundial e as tecnologias impulsionaram as grandes indústrias, fato que ampliou a economia mundial rumo à globalização. Entretanto, esses teóricos não acreditavam na expansão do mercado mundial e na revolução social da classe burguesa fora da Europa. Acreditava-se na força da Europa e em todo seu *status* de dominância sobre os outros continentes e outros povos, a partir de uma visão eurocêntrica.

Nessa linha de raciocínio, a América Latina era vista por Hegel, em sua obra *Lecciones sobre la filosofía de la historia universal*, e, posteriormente, por Marx, como um continente “fora da História”, por não ter uma instituição política e um pensamento filosófico progressivo rumo à liberdade, ditados pela “História Universal” (Costa, 2020).

Para Marx, a América Latina era “um conjunto de sociedades semifeudais governadas por latifundiários que exercem seu poder despótico sobre umas massas carentes de organização” (Castro-Gómez, 2005, p. 16, tradução nossa). Marx centrava-se nas lutas de classes, não necessariamente nas lutas dos interesses das massas, como, por exemplo, os conflitos étnico-raciais, desigualdade de gênero etc., o que talvez justifique sua incompreensão quanto à importância da América Latina. Tal pensamento é de extrema relevância para compreendermos o processo de dominação dos europeus durante a invasão ao território brasileiro, assim como todos os processos coloniais de apagamento físico, cultural e étnico sofridos pelos povos originários (Costa, 2020).

O colonialismo se caracteriza como um efeito da expansão da Europa sobre o mundo, amparada pelo direito de explorar territórios colonizados, posteriormente endossado pela Bula Papal⁶ expedida pela Igreja em 1537, promulgada pelo Papa Paulo III, com o propósito de converter os povos indígenas ao cristianismo (Costa, 2020).

Nesse contexto político de interesses no desenvolvimento capitalista e de supremacia eurocêntrica, a América Latina é vista de maneira exclusiva e sob uma ótica preconceituosa, em que as massas não possuíam nenhuma representatividade e eram passíveis de exploração em

⁶ Segundo a Bula, “os índios eram homens e [...] eram capazes de entender a fé católica, mas de acordo com as nossas informações desejam ardentemente recebê-la”.

prol das “coroas europeias”, sob a jurisdição da Igreja. O fato de reconhecer o colonialismo no decorrer da história, principalmente na América Latina, não significa que esse período esteja restrito a determinado passado, como pensava Marx (2001 *apud* Castro-Gómez, 2005, p. 19, tradução nossa):

Embora reconhecendo que o mercado mundial foi “preparado pelo descobrimento da América” e impulsionado pela expansão colonial da Europa, Marx permaneceu agarrado a uma visão teleológica e eurocêntrica da história para a qual o colonialismo fosse fenômeno puramente aditivo, e não uma associação da modernidade. O que constitui verdadeiramente a modernidade é o capitalismo, que se expande da Europa para o resto do mundo, [...] o colonialismo apareceu como um “efeito” vinculado à consolidação do mercado mundial. Em Marx não havia nenhuma ideia clara que o colonialismo poderia ter algum impacto [...] das práticas ideológicas da sociedade (especialmente da prática científica) ou, muito menos, que poderia desempenhar um papel primordial no surgimento do capitalismo e da subjetividade moderna. Assim, para a explicação do colonialismo Marx utilizou as categorias filosóficas (“falsa consciência”), econômica (“modo de produção”) e sociológicas (“luta de classes”).

Houve uma mudança na forma de compreender esse cenário, a partir do fim do século XX, com o surgimento dos estudos decoloniais, que mostram as consequências não só políticas e econômicas, mas também epistêmicas, vinculadas às ciências humanas (Castro-Gómez, 2005), bem como discussões sobre as ciências naturais e o sujeito participante desse processo.

Na esteira dessas reflexões, Santos (2008, p. 8) argumenta que a pós-modernidade passou por um processo de ruptura das ciências modernas europeias, que contribuíram para o processo de mudança do sujeito pós-moderno. De acordo com o autor, “todo conhecimento científico é socialmente construído”. Logo, o sujeito é parte da construção dos conhecimentos passíveis de se tornarem científicos. Hall (2001, p. 7) coaduna com essas reflexões, ao analisar a ruptura das ciências com o passado e o surgimento do sujeito pós-moderno, em que ocorre um declínio nas ciências e na teoria social e, ainda, na identidade do sujeito, pois “novas identidades estão fragmentando o sujeito moderno, visto antes como unificado”.

Sendo assim, para Hall (2001, p. 9), as identidades modernas estão sendo descentradas, ou seja, deslocadas e fragmentadas, resultado de uma mudança estrutural na sociedade moderna, que ocorreu no fim do século XX, “fragmentando as paisagens culturais de classe, raças, gêneros, sexualidade, etnias, nacionalidades, antes bem situadas solidamente nos contextos sociais”. Essas mudanças estão relacionadas ao processo de globalização e ao seu impacto nas identidades culturais e no sujeito protagonista de sua história, característico de uma modernidade líquida, conforme expressão de Bauman (2001).

Warnier (2000) argumenta que a globalização influencia as culturas dos povos, processo denominado de “globalização da cultura”, decorrente das consequências do desenvolvimento industrial. Entretanto, o citado autor assevera “que falar em globalização da cultura caracteriza-se em um abuso de linguagem, visto que a cultura não está sendo globalizada, mas alguns mercados de bens culturais” (Warnier, 2000, citação da orelha do livro). Quanto à identidade, como o resultado de uma sociedade pós-moderna admite o sujeito como fragmentado, prefere adotar o termo identificação, uma vez que os contextos propiciam aos sujeitos identificações flutuantes, ou seja, “um mesmo sujeito pode assumir identificações múltiplas que mobilizam diferentes elementos de língua, de cultura, de religião em função do contexto” (Warnier, 2000, p. 17).

Esse contexto de mudança enseja o desenvolvimento de propostas inovadoras e revolucionárias, como os estudos decoloniais, que se encarregam de analisar a colonialidade/modernidade em prol de perspectivas epistêmicas que partem do reconhecimento do jugo colonial, a fomentar as lutas étnico-raciais dos povos originários, no continente sul-americano, em resistência à dominação da mundialização das culturas tradicionais. Assim, surgem movimentos sociais que tentam romper com os padrões estabelecidos pelo poder dominante, global e hegemônico.

Walsh (2014) cita o movimento dos zapatistas, um movimento social e político da América Latina de grande complexidade, que sugere rupturas com a ordem e com os padrões de poder para se distanciar do neoliberalismo. Os zapatistas propõem derrubar o padrão dominante em favor do ressurgimento do dito “*nuestro mundo*”. Percebe-se, então, uma mudança de paradigma, não propriamente uma substituição, isso porque o novo não deve ser uma imposição. Por outro lado, parece contraditório pensar a respeito da diversidade se esse novo paradigma não fornecer uma abertura que contemple as especificidades de cada povo. Nesse sentido, é fundamental não partir de uma concepção hegemônica, mesmo que revolucionária, sem considerar os aspectos étnico, social, ideológico e político, bem como as concepções de vida, religião/crença, dentre outras nuances, embasado somente na ideia de que se está todos sob o jugo do colonialismo (Costa, 2020).

Nesse sentido, é interessante conceber-se a ideia de grupos e de diferentes paradigmas para uma congruência discursiva, em que a diversidade seja contemplada nos grupos que partilham as mesmas lutas e posições reivindicatórias, pois o rompimento de paradigma deve estar relacionado aos interesses de determinados grupos sociais que sofrem/sofreram repressão e subalternização histórica, em prol da alteridade e da equidade (Costa, 2020).

Nessa direção, alguns movimentos educacionais, comunidades étnicas e raciais, como os educadores populares, afrodescendentes e indígenas intelectuais, passam por avanços e retrocessos nessa busca da “decolonialização, aprendizagem, desaprendizagem e reaprendizagem, ação, criação e intervenção” (Walsh, 2009, p. 2). As lutas desses movimentos se fortalecem tendo em vista a imersão numa memória coletiva. Como afirma Walsh (2009, p. 10), “é a memória precisamente coletiva porque ela está em todo o grupo [...] é um saber coletivizado; é a consolidação, verificação, permitindo-nos continuar”.

Nessa linha de pensamento, segundo Walsh (2009), a pedagogia decolonial se posiciona como uma abordagem que procura apoiar as lutas sociais com base na ação e na reflexão sobre a imposição/dominação colonial, a fim de valorizar seus próprios conhecimentos e instaurar outros modos de enxergar os diferentes manejos de mundo por meio de uma intervenção pedagógica. Esses recortes epistêmicos não partem de uma abordagem instrumentalista de ensinar ou transmitir o saber, tampouco se limitam aos espaços escolares. Essa abordagem pedagógica se caracteriza como uma luta política e social por uma educação nessa perspectiva, visto não se caracterizar por um diálogo fácil, pois envolve poderes dominantes de padrões rígidos, difíceis de serem rompidos (Costa, 2020).

Nessa direção, o cenário disposto contrapõe-se ao mito da neutralidade, que, segundo Freire (2001), constitui-se em uma visão que leva à negação da natureza política do processo educativo, caracterizada por uma visão ingênua ou uma prática astuta.

Conforme Freire (2001, p. 23), a partir do ponto de vista crítico “é tão impossível negar a natureza política do processo educativo quanto negar o caráter educativo do ato político”. Nesse sentido, o “fazer docente” exige o posicionamento como professores (as) que não se neutralizam frente às políticas, porque delas dependem interesses educacionais e sociais dos discentes, de forma geral. Entretanto, não se faz referência, aqui, à “politicagem partidária”, uma vez que a liberdade reflexiva e crítica não se engessa num modelo ou referência única, mas transita entre pensamentos e possibilidades, a fim de propor ideias revolucionárias (Costa, 2020).

Assim, a capacidade de refletir e criticar faz parte de uma perspectiva política de diversidade cultural sem “amarras” e/ou “camisa de forças”. Tal postura coaduna com o sujeito fragmentado e pós-moderno, que luta para manter suas raízes e tradições culturais (Costa, 2020).

A seguir, traz-se à luz alguns apontamentos teóricos para fomentar as investigações sobre o contexto intercultural, bem como sua epistemologia.

5 Interculturalidade como um viés de compreensão do contexto indígena

Numa perspectiva de romper com parâmetros rígidos de imposição, o termo interculturalidade se espalha na América Latina, em referência ao campo educacional, mais precisamente direcionado à educação indígena e afrodescendente, como já mencionado. Lopez (2007, p. 21-22) sintetiza o processo de incorporação da perspectiva intercultural no continente:

[...] nestes trinta anos, desde que o termo foi acunhado na região, a aceitação da noção transcendeu o âmbito dos programas e projetos referidos aos indígenas e hoje um número importante de países, do México à Terra do Fogo, veem nela uma possibilidade de transformar tanto a sociedade em seu conjunto como também os sistemas educativos nacionais, no sentido de uma articulação mais democrática das diferentes sociedades e povos que integram um determinado país. Desde este ponto de vista, a interculturalidade supõe agora também abertura diante das diferenças étnicas, culturais e linguísticas, aceitação positiva da diversidade, respeito mútuo, busca de consenso e, ao mesmo tempo, reconhecimento e aceitação do dissenso, e na atualidade, construção de novos modos de relação social e maior democracia.

Nascimento (2012, p. 113) avalia que

[...] a noção de interculturalidade representa uma forma de conceber a diversidade cultural que não apenas reconhece a coexistência dos grupos étnica e culturalmente distintos, como também traz à tona as diferentes formas de interações históricas, bem como conflitos e de diálogos atuais entre esses grupos.

Santos Bautista (2012) assegura que o conceito de interculturalidade se dá de um posicionamento epistêmico crítico, toda vez que é pensada a alteridade, a iniciar-se do questionamento da colonialidade do poder, do ser e do saber, a fim de estabelecer uma possibilidade crítica em rever profundamente as tradições do pensamento local e universal, em um diálogo entre saberes que reflita sobre as realidades sociais, epistêmicas e políticas. A alteridade é um princípio para o respeito à diversidade cultural. Para entender a noção de interculturalidade, é preciso partir para a distinção de alguns conceitos importantes, emergidos das discussões sobre diversidade cultural (Costa, 2020).

Nesse sentido, Walsh (2009, p. 4-5) afirma que para conceituar a interculturalidade é preciso diferenciá-la dos conceitos interculturalidade funcional, multiculturalismo e pluriculturalismo – as diferentes formas de como conceptualizar a diversidade cultural frente à sociedade em geral. A interculturalidade pode ser crítica e funcional, como já postulada por Tubino (2005) e discutida por Walsh (2009). Essa distinção torna-se importante e deve ser

feita num contexto de discussões política e educacional. Logo, a interculturalidade deve ser concebida com base na criticidade, a fim de promover reflexões que gerem transformações reflexivas e/ou socioculturais efetivas (Costa, 2020).

No entanto, as concepções de interculturalidade funcional, de multiculturalismo e de pluriculturalismo são, muitas vezes, concebidas como o reconhecimento da diversidade cultural, sem contrariar as imposições educacionais e políticas de uma cultura dominante (Costa, 2020). Tais concepções são distintas da interculturalidade no ensino indígena, uma vez que essas relações permeiam um olhar epistêmico inerentemente crítico e decolonial. A noção de interculturalidade defendida por Santos Bautista (2012), em um arcabouço político e social, ratifica a importância da concepção crítica para as transformações educacional e política. Desse modo, Tubino (2005, s/p) afirma que

[...] o novo conceito e abordagem da interculturalidade de que a educação precisa fazer parte de uma diferenciação muito clara entre o interculturalismo funcional e o que pode e deve ser o interculturalismo crítico. As diferenças entre interculturalismo funcional e interculturalismo crítico não são nominais, são substantivas. Na Bolívia, o interculturalismo funcional é chamado de interculturalismo neoliberal. A interculturalidade funcional nada mais é do que o multiculturalismo anglo-saxão de ação afirmativa e discriminação positiva. A diferença com a interculturalidade crítica que o país reivindica e precisa é fundamental. Enquanto a interculturalidade funcional procura promover o diálogo e a tolerância sem tocar as causas da assimetria social e cultural atual, a interculturalidade crítica procura suprimi-las por métodos políticos e não violentos. A assimetria social e a discriminação cultural tornam inviável o autêntico diálogo intercultural. Não há, portanto, necessidade de começar com o diálogo, mas com a questão das condições de diálogo, ou, mais exatamente, devemos exigir que o diálogo das culturas seja um diálogo inicial sobre os aspectos econômicos, políticos, militares, etc. que atualmente condicionam a franca troca entre as culturas da humanidade (Tradução nossa).

O argumento de Tubino traz à luz as discussões epistêmicas sobre a interculturalidade funcional, o multiculturalismo e, ainda, o pluriculturalismo, como possíveis sinônimos de concepções sustentadas pelo sistema neoliberal, como uma postura funcionalista de boa convivência entre as diversidades culturais, invisibilizando as assimetrias de poder, a fim de incluir as minorias à cultura dominante. Em contrapartida, a interculturalidade emergente do contexto latino-americano, sob o viés decolonial, é engendrada pela crítica. Walsh (2009, p. 21-22) assegura que

[...] a interculturalidade crítica parte do problema do poder, seu padrão de racialização e da diferença (colonial, não simplesmente cultural) que foi construída em função disso. O interculturalismo funcional responde e é parte dos interesses e necessidades das instituições sociais; a interculturalidade crítica, pelo contrário, é uma construção de e a partir das pessoas que sofreram uma histórica submissão e subalternização.

A proposta de um ensino intercultural bilíngue está embasada na criticidade, pautada na concepção de interculturalidade crítica, já que é preciso direcionar o conhecimento a partir das necessidades e da leitura de mundo de cada sujeito-agente, respeitando seus pensamentos, cosmologias, epistemologias, culturas e costumes. Esse deveria ser o objetivo maior de se ensinar e aprender uma língua adicional: ter como propósito a interculturalidade crítica, a fim de se alcançar uma dimensão social de povos que possuem uma história de submissão e subalternização e, por outro lado, desmistificar a cultura do “outro” (Costa, 2020).

É nessa perspectiva que abordamos a decolonialidade e a interculturalidade voltadas ao processo de ensino-aprendizagem, tendo em vista as comunidades indígenas, a fim de refletir sobre as assimetrias sociais na sociedade contemporânea. Os acontecimentos históricos dos movimentos políticos e sociais nos ajudam a entender o caminho percorrido até a pós-modernidade e sua relação com todo o processo de colonização (dominação territorial) e colonialidade (dominação epistemológica).

Nesse sentido, a apresentação de um recorte relacionado aos movimentos na América Latina justifica-se por se tratar de um momento precursor e processual importante, tendo como pioneiros, na educação intercultural bilíngue, os países Peru, Bolívia e Equador (Nascimento, 2012). Essa proposta de ensino procura romper como a ideia sócio-historicamente cristalizada do colonialismo imperial, alimentado pelo capitalismo e nutrido pelas ideias de dominação estabelecidas desde o Oriente e Ocidente.

Para Fleuri (2002, p. 406), os estudos interculturais, embasados na teoria da complexidade, têm contribuído para “as relações interétnicas e inter-geracionais nas práticas educativas escolares e nos movimentos sociais, tendo em vista a elaboração de subsídios teórico-metodológicos para a formação de educadores”. Isso emerge como um desafio de conceituar epistemicamente a interculturalidade, a começar de movimentos sociais, contra as políticas monoculturais e multiculturais (considerar a interação entre muitas culturas, tendo uma como dominante).

O paradigma da complexidade, segundo Fleuri e Costa (2001), é uma perspectiva epistemológica para tornar possível a compreensão crítica do conceito e das propostas de educação intercultural. Nascimento (2012) faz algumas ressalvas quanto à conceituação da proposta de um ensino bilíngue intercultural, no contexto de educação escolar indígena, que dizem respeito a: 1) dificuldade de síntese conceitual e descritiva, tendo em vista a diversidade de iniciativas abarcadas pela concepção de educação intercultural bilíngue, num

campo de observação latino-americano; 2) decorrência de caráter incipiente da maioria das experiências em desenvolvimento, especialmente no Brasil; 3) propostas em fase inicial de construção e desenvolvimento e, ainda, falta de compreensão do que seja de fato a educação bilíngue intercultural (Costa, 2020).

Fleuri (2002) endossa a discussão sobre a proposta de ensino intercultural, tendo em vista os desafios inerentes a um projeto que rompe com os princípios dominadores entre as relações de ser e saber. Nessa direção, entende-se que a interculturalidade, como eixo da educação bilíngue indígena, seja uma proposta em constante elaboração, que perpassa por várias reflexões e reformulações, considerando a participação direta dos povos indígenas.

6 Considerações finais

A interculturalidade é um conceito muito específico, relacionado com a criticidade para além das culturas; é também um dos eixos que sustenta as teorias decoloniais. Durante muitos séculos, as culturas dos povos indígenas sofreram um processo de hierarquização do saber e apagamento étnico e linguístico. Na contemporaneidade, houve algumas mudanças e conquistas para esses povos, principalmente em relação ao direito a uma educação indígena diferenciada, devido à disseminação de reivindicações de vários movimentos organizados pelos povos indígenas e apoiadores das causas indigenistas que impulsionaram políticas linguísticas e educacionais em prol da revitalização e fortalecimento étnico. Essas mudanças partiram de um entendimento epistêmico tão caro ao engajamento de projetos e ações afirmativas, bem como para a consolidação de leis e a garantia de direitos.

Nesse sentido, a discussão epistêmica corrobora para a reflexão crítica, que rompe com a hierarquização dos saberes e fomenta a luta pela decolonização. Esta parte do princípio de entender o conhecimento como processo de busca pela produção, reformulação e criatividade de ideias epistêmicas, culturais, sociais e políticas, numa perspectiva intercultural, sem propagar “discursos de ódio”, visto que todos e todas têm o direito de vivenciar suas diversidades.

Referências

BAUMAN, Z. **Modernidade líquida**. Tradução de Plínio Dentzien. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2001.

BRASIL. **Constituição Federativa da República do Brasil de 1988**. 35. ed. Brasília: Edições Câmara, 2012.

BRASIL. Presidência da República. **Estatuto do Índio**. Lei n. 6.001, de 19 de dezembro de 1973. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L6001.htm. Acesso em: 28 set. 2019.

CASTRO-GÓMEZ, S. **La hybris del punto cero: ciencia, raza e ilustración en la Nueva Granada (1750-1816)**. 1. ed. Bogotá: Editorial Pontificia Universidad Javeriana, 2005. Disponível em: <http://biblioteca.clacso.edu.ar/Colombia/pensarpuj/20180102042534/hybris.pdf>. Último acesso em: 28 set. 2019.

CASTRO-GÓMEZ, S.; GROSGOUEL, R. Giro Decolonial, teoría crítica y pensamiento heterárquico. In: CASTRO-GÓMEZ, S.; GROSGOUEL, R. **El giro decolonial: reflexiones para una diversidad epistémica más allá del capitalismo global**. Bogotá: Siglo del Hombre Editores, 2007. p. 79-92.

COSTA, R. D. C. **Fiar e tecer: linhas culturais para tessitura do ensino-aprendizagem de português como língua adicional**. 2020. 288 f. Tese (Doutorado em Linguística) – Universidade de Brasília, Brasília, 2020.

FLEURI, R. M. Educação intercultural: a construção da identidade e da diferença nos movimentos sociais. **Perspectiva**, Florianópolis, v. 20, n. 2, p. 415-423, jul./dez. 2002. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/perspectiva/article/view/10410>. Acesso em: 28 set. 2019.

FLEURI, R. M.; COSTA, M. V. **Travessia: questões e perspectivas da pesquisa em educação popular**. Ijuí: Unijuí, 2001.

FREIRE, P. **A importância do ato de ler: em três artigos que se complementam**. São Paulo: Cortez, 2001.

HALL, S. **A identidade cultural na pós-modernidade**. Rio de Janeiro: DP&A, 2001.

IBGE – Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. **Brasil tem 1,7 milhão de indígenas e mais da metade deles vive na Amazônia Legal**. Disponível em: <https://agenciadenoticias.ibge.gov.br/>. Acesso em: 12 jun. 2022.

LÓPEZ, E. L. Trece claves para entender la interculturalidad en la educación latinoamericana. In: PRATS, E. (org.). **Multiculturalismo y educación para la equidad**. Barcelona: Octaedro-OEI, 2007. p. 13-44.

LUCIANO, G. J. dos S. **O índio brasileiro: o que você precisa saber sobre os povos indígenas no Brasil de hoje**. Brasília: Ministério da Educação: Secretaria de Educação Continuada: Alfabetização e Diversidade: LACED/Museu Nacional, 2006.

MIGNOLO, W. D. El pensamiento decolonial: desprendimiento y apertura. Un manifiesto. In: CASTRO-GÓMEZ, S.; GROSGOUEL, R. **El giro decolonial: reflexiones para una**

diversidad epistémica más allá del capitalismo global. Bogotá: Siglo del Hombre Editores, 2007. p. 25-46.

MOLLICA, M. C. **Fala, letramento e inclusão social**. São Paulo: Contexto, 2007.

NASCIMENTO, A. M. **Português intercultural**: fundamentos para a elaboração curricular de uma proposta de educação linguística para professores e professoras indígenas brasileiros em formação superior específica. 2012. 476f. Tese (Doutorado em Estudos Linguísticos) – Faculdade de Letras, Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2012. Disponível em: <https://repositorio.bc.ufg.br/tede/bitstream/tde/2843/1/Tese%20Andre%20M%20do%20Nascimento.pdf>. Acesso em: 28 set. 2019.

QUIJANO, A. Colonialidad del poder, eurocentrismo y América Latina. In: LANDER, E. (comp.). **La colonialidad del saber**: eurocentrismo y ciencias sociales. Perspectivas latino-americanas. Buenos Aires: CLACSO, 2005. p. 777-832. Disponível em: http://biblioteca.clacso.edu.ar/clacso/sursur/20100624103322/12_Quijano.pdf. Acesso em: 26 out. 2019.

QUIJANO, A. Colonialidade do poder e classificação social. In: SANTOS, B. de S.; MENESES, M. de P. (org.). **Epistemologias do Sul**. Coimbra: Edições Almedina SA, 2009.

SANTOS, B. de S. Para além do pensamento abissal: das linhas globais a uma ecologia de saberes. In: SANTOS, B. de Sousa; MENESES, M. P. (org.). **Epistemologias do Sul**. Coimbra: Edições Almedina SA, 2009. p. 23-72.

SANTOS, B. de S. **Um discurso sobre as ciências**. 5. ed. São Paulo: Cortez, 2008.

SANTOS BAUTISTA, H. Las lenguas indígenas, la interculturalidad y la educación. In: GONZÁLEZ, F. G. *et al.* (org.). **De la oralidad a la palabra escrita**: estudios sobre el rescate de las voces originarias en el Sur de México. Chilpancingo de los Bravo (México): El Colegio de Guerrero y Editora Laguna, 2012. p. 311-320. Disponível em: <https://archivos.juridicas.unam.mx/www/bjv/libros/7/3098/1.pdf>. Acesso em: 13 maio 2017.

SÃO GABRIEL DA CACHOEIRA (AM). **Lei n. 145, de 11 de dezembro de 2002**. Dispõe sobre a co-oficialização das Línguas Nheengatu, Tukano e Baniwa, à Língua Portuguesa, no município de São Gabriel da Cachoeira/Estado do Amazonas. São Gabriel da Cachoeira, AM: Câmara Municipal, [2002]. Disponível em <http://www.novomilenio.inf.br/idioma/20021211.htm>. Acesso em: 20 out. 2019.

TUBINO, F. La interculturalidad crítica como proyecto ético-político. In: ENCUESTRO CONTINENTAL DE EDUCADORES AGUSTINOS, 2005, Lima. **Anais [...]**. Lima: Orden de San Agustín, 24-28 jan. 2005. Disponível em: <https://oala.villanova.edu/congresos/educacion/lima-ponen-02.html>. Acesso em: 25 ago. 2019.

WALSH, C. Interculturalidad crítica y pedagogía de-colonial: apuestas (des)de el insurgir, re-existir y re-vivir. In: CANDAU, Vera Maria (org.). **Educación intercultural na América Latina**: entre concepções, tensões e propostas. Rio de Janeiro: 7 Letras, 2009. p. 12-43.

WALSH, C. **Lo pedagógico y lo decolonial**: entretejiendo caminos. Querétaro (México): En cortito que's pa'largo, 2014.

WARNIER, J. P. **A mundialização da cultura**. Tradução de Viviane Ribeiro. Bauru, SP: Edusc, 2000.