

ISSN: 0214-3402

DOI: <https://doi.org/10.14201/aula2022287384>

DIÁLOGOS SOBRE EDUCAÇÃO E INTERCULTURALIDADE – EDUCAR PARA O MUNDO

*Dialogues on education and interculturality -
Educating for the world*

Diálogos sobre educación e interculturalidad.
Educar para el mundo

Karla Lucia BENTO

Universidade Regional de Blumenau – FURB

Correo-e: bento.karlalucia@gmail.com

Lilian Blanck de OLIVEIRA

Universidade Regional de Blumenau – FURB

Correo-e: lilianbo29@gmail.com

Recibido: 27 de agosto de 2021

Envío a informantes: 2 de septiembre de 2021

Aceptación definitiva: 13 de octubre de 2021

RESUMO: Trazemos uma perspectiva de educação que, junto a interculturalidade e decolonialidade, ensaja promover uma (con)vivência dialógica em um mundo complexo, heterogêneo e diverso. Partimos do pressuposto que a interculturalidade, assim como a decolonialidade são, em si mesmas, experiências transformadoras. Seu poder reside na elaboração de uma consciência crítica que compreende os problemas dos contextos da própria existência, impulsionando uma atuação solidária na (re)construção do mundo. Nessa direção, para compreendermos o contexto hegemônico de imposição socioeconômico-cultural e as desigualdades presentes na América Latina, buscamos refletir sobre suas raízes coloniais, pautadas em ações antidialógicas, tomadas como naturais e muitas vezes reforçadas por práticas educacionais que reproduzem padrões de opressão e submissão dos diversos povos. Essas reflexões nos levam a esperar outros mundos

possíveis a partir da presença e da experiência de viver/praticar a interculturalidade e a decolonialidade.

PALABRAS-CHAVE: interculturalidade; colonialidade-decolonialidade; ações dialógicas; educação.

ABSTRACT: We bring an education perspective that, together with interculturality and decoloniality, allows to promote a dialogical coexistence in a complex, heterogeneous and diverse world. We assume that interculturality, as well as decoloniality, are, in themselves, transformative experiences. Its power resides in the elaboration of a critical conscience that understands the problems of the contexts of the own existence, impelling a solidary action in the reconstruction of the world. In this direction, to understand the hegemonic context of cultural socioeconomic imposition and the inequalities present in Latin America, we seek to reflect on its colonial roots, based on antidialogical actions, taken as natural and often reinforced by educational practices that reproduce patterns of oppression and submission by different peoples. These reflections lead us to hope for other possible worlds based on the presence and experience of living / practicing interculturality and decoloniality.

KEY WORDS: interculturality; coloniality-decoloniality; dialogic actions; education.

Não sou esperançoso por pura teimosia,
 mas por imperativo existencial e histórico.
 (Paulo Freire)

1. De onde partimos – uma breve introdução

AS DESIGUALDADES SOCIAIS no território brasileiro e em outros países nominados subdesenvolvidos ou em desenvolvimento, resultado de percursos históricos coloniais construídos via ações antidialógicas, ensejam *tempos/espacos/lugares* para a continuidade de mazelas, violências e morticínios na contemporaneidade. A perversidade dessas ações, vivas e ativas, tem se evidenciado na atualidade com a pandemia Covid19, a ceifar vidas no mundo desde o final de 2019, com o Brasil figurando entre os piores países em número de mortes. Embora o vírus não seja seletivo na escolha das vítimas, as desigualdades colocaram em risco parcelas da população que vivem nas periferias e/ou em situação de vulnerabilidade, como negros/as, indígenas, grupos LGBTQIAP+, mulheres, ciganos/as, migrantes, pessoas em situação de rua e/ou abandono, soropositivos/as entre outros.

Por um longo período na história do Brasil a ausência do Estado contribuiu para a produção dessas desigualdades, o que grassa na atualidade em uma necropolítica a incidir sobre essas populações. Observa-se que, no mesmo período em que o Brasil voltou a figurar no mapa da fome, a Forbes apresentou 11 novos brasileiros no *ranking* global de bilionários em 2021. Chegar a isso não foi um acaso, sendo antes um projeto. Rememorar essa história parece essencial para buscarmos formas de não continuar reproduzindo as ações que nos trouxeram até aqui.

Abya Yala, nominada América Latina pelos colonizadores que aqui chegaram em 1492, é um continente com rica diversidade cultural, formas de ser, estar, pensar e conviver no e com o mundo. Abya Yala, que na língua do Povo Kuna traduz-se como Terra madura, Terra viva, Terra em florescimento, tem sido encoberta por lógicas e padrões coloniais europeus desde o século XVI. Estudos produzidos pelo grupo Modernidade/Colonialidade desde a década de 1990, demonstram que essas lógicas permaneceram enraizadas mesmo depois de rompida a relação de dependência política entre as nações resultando nas colonialidades hodiernas.

As reflexões de um pensamento decolonial apontam para a busca de *possibilidades* de romper com esses padrões, (re)construindo epistemologias, que denunciem mazelas e violências com populações oprimidas em Abya Yala. Também, reclamam que se anunciem e pronunciem «[...] a reconstrução ou refundação de condições radicalmente diferentes de existência, conhecimento e poder que podem contribuir para a edificação de sociedades distintas» (Walsh, 2009, p. 55).

O presente trabalho, inserido nesse movimento teórico, metodológico e político, assume a *interculturalidade* e a *decolonialidade* como experiências transformadoras, potencializadas pelo desenvolvimento de uma consciência crítica que desnaturaliza desigualdades presentes nas sociedades. Para tanto, objetivamos refletir sobre raízes coloniais que, pautadas em ações antidialógicas, têm reproduzido padrões de opressão e submissão de forma sistemática e institucionalizada, denunciadas e questionadas por movimentos de resistência e luta.

Optamos por apresentar um estudo teórico-bibliográfico em diálogo com experiências vividas que preconizam a *possibilidade de esperar outros mundos possíveis* – estes, (re)construídos por pedagogias decoloniais, pautadas na dialogicidade e reciprocidade das relações entre seres vivos e não vivos que se materializam no Brasil, país que integra a Abya Yala e, como parte dela, tem a potência de se assumir como uma terra em florescimento para e com todos e todas.

Organizamos o texto iniciando um diálogo com referenciais que auxiliam no movimento de reconhecer raízes das colonialidades e aproximar esses fundamentos com algumas experiências vividas por populações indígenas. Na sequência, discutimos o que vem sendo proposto, epistemologicamente como alternativa para romper com esses processos. A título de finalizar o texto, mas não a ciranda reflexiva em diálogo, trazemos alguns apontamentos que nos permitam sonhar e sular práticas de/ em vida decoloniais e interculturais.

2. Produção de colonialidades – rasgos e desenlaços

Aportamos a discussão inicial nos processos de colonização e produção de colonialidades partindo da premissa que os processos de colonização iniciados com a vinda de Cristóvão Colombo à Abya Yala (1492) impuseram condições de subalteridade ao território com reflexos sociais e políticos até os dias atuais. Um dos eixos para a concretização da dominação colonial europeia foi a produção de identidades sociais classificando os povos originários como ‘índios’ e/ou ‘negros da terra’ (termo do período da colônia para designar os povos originários como mão de obra escrava) e as pessoas escravizadas trazidas da África como ‘negros’. A classificação das pessoas a partir da ideia de ‘raças’ se fortaleceu na referência à suposição de estruturas

biológicas diferentes que as colocariam em um patamar inferior em relação ao branco europeu. As ações desencadeadas desde essa classificação implicaram «[...] num elemento de colonialidade no padrão de poder hoje hegemônico» (Quijano, 2005, p. 117).

Diferenciar ‘índios’ e ‘negros’ do branco europeu possibilitou demarcar lugares e papéis na estrutura social construída nos diferentes territórios latino-americanos. Na medida em que as relações sociais se configuravam pela dominação, as identidades passaram a ocupar lugares e papéis sociais em uma hierarquia de poder como se correspondessem a ela naturalmente. ‘Raça’ e ‘identidade racial’ foram estabelecidas como instrumentos de classificação social para este humano que passou a ser o ‘Outro’. A esse ‘Outro’, o não-europeu, foi atribuída uma condição de inferioridade – ser incivilizado, selvagem e inculto – justificando ações de conquista, dominação, exploração e expropriação de seus territórios. A invenção desse ‘Outro’ foi um instrumento a servir as necessidades do colonizador, já que:

Criar a identidade do cidadão moderno na América Latina implicava gerar uma *contraluz* a partir da qual essa identidade pudesse ser medida e afirmada como tal. A construção do imaginário da ‘civilização’ exigia necessariamente a produção de sua contraparte: o imaginário da ‘barbárie’. (Castro-Gómez, 2005, p. 82, grifos do autor)

O padrão colonial construído não se extinguiu com a independência dos países latino-americanos em relação ao domínio europeu. Os quase quatro séculos de subalternização produziram diferentes colonialidades que permanecem latentes até os dias atuais. Colonialidade e colonialismo possuem significados diferentes. O segundo se refere à relação econômica e política em que uma nação se coloca como soberana em relação à outra. Essa relação se rompe quando a nação subalternizada conquista sua independência. Já a colonialidade é o padrão de poder, resultado do colonialismo, se referindo às formas que a sociedade organiza e articula relações subjetivas, trabalho, conhecimento e autoridade (Maldonado-Torres, 2007).

As relações e estruturas sociais atualmente presentes na sociedade são resultado desse padrão colonial, portanto construções que incidem nas diferentes dimensões da vida e experiência humanas e incluem o epistêmico, o metodológico, o ontológico e o cosmogônico. Epistemologicamente a inferiorização se deu pelo domínio científico e tecnológico que se configurou como *colonialidade do saber*, reprimindo outras formas de conhecimento e pensamento que não o considerado científico para os europeus, ou seja, a forma como compreendemos o mundo depende de uma comunicação construída na lógica europeia (Marín, 2013).

A *colonialidade do saber* é, portanto, a repressão da (re)produção de quaisquer outras formas de conhecimento que não sejam europeias, negando inclusive o legado intelectual e histórico dos diferentes povos originários de Abya Yala, africanos escravizados e povos asiáticos. As ‘raças’ consideradas primitivas e irracionais não seriam capazes de produzir conhecimentos equivalentes aos da Europa moderna. Mignolo (2005) explica que a ciência teve um papel fundamental nessa invenção do ‘Outro’ como ‘raça’ inferior, legitimando as supostas diferenças biológicas, além de criar uma noção de progresso que colocou a Europa como nação superior.

Metodologicamente a *colonialidade do poder* se expressou pela imposição de um modo de agir no mundo atrelado ao conceito de modernidade, sendo que «La modernidad como discurso y práctica no sería posible sin la colonialidad, y la colonialidad

constituye una dimensión inescapable de discursos modernos» (Maldonado-Torres, 2007, p. 132). Esse padrão de poder submete o 'Outro', considerado não moderno, a constantes processos de exploração e considera a natureza um recurso a ser utilizado para a satisfação do sistema capitalista ou um obstáculo a ser vencido em prol do progresso e desenvolvimento.

As *colonialidades do poder e do saber* submeteram Abya Yala às verdades científicas europeias que impuseram conhecimentos e práticas coloniais embasando a ciência na perspectiva da racionalidade moderna via uso exclusivo do grego, do latim e respectivas variações linguísticas. Essa forma de comunicação exerceu sobre o colonizado uma opressão epistêmica, gerando a *colonialidade do ser* que «[...] nos remite a la dimensión ontológica de la colonialidad, [...] que desde el pensamiento occidental y a partir de la conquista, impuso la superioridad y diferenciación de unos seres sobre otros» (Marín, 2013, p. 99).

A superioridade e diferenciação imposta historicamente negou contribuições e produções culturais, científicas e tecnológicas dos diferentes povos, apagando identidades e obrigando a adotar outras formas de ser e de se apresentar no mundo. A *colonialidade do ser* se refere às experiências vividas e sentidas e se fortaleceu pela negação da condição humana do 'Outro', legitimada pela ideia de 'raça' do período colonial, mas não encerrada com o fim da colonização moderna. Negada a condição humana e histórica restou ao corpo colonizado a condição de devir, não como *possibilidade de ser mais*, mas sim como condição do *não ser* – ser primitivo, atrasado – pois a evolução estaria na incorporação de saberes e práticas alheias à sua cosmovisão e tradições. As práticas tradicionais das culturas subalternizadas passaram a figurar como sinônimo de atraso e a sociedade moderna europeia passou a ser o único modelo possível e tudo o que não atendia a este padrão acabou sendo considerado negativo (Lander, 2005).

A colonialidade se estendeu, também, à liberdade de crer, às espiritualidades e ao sagrado que, assim como as práticas culturais, passaram a ser relacionadas como primitivas e não modernas. Nesta dimensão, a colonialidade cosmogônica «[...] pretende anular as cosmovisões, filosofias, religiosidades, princípios e sistemas de vida, ou seja, a continuidade civilizatória das comunidades indígenas e as da diáspora africana» (Walsh, 2009, p. 15). Por meio da evangelização era possível controlar as crenças de cada povo – uma única divindade e religião ditando as normas morais para todas as pessoas.

No Brasil, assim como em outros países de Abya Yala, a constituição dessas colonialidades, pautada na existência de raças consideradas inferiores e não capazes de alcançar os mesmos patamares sociais que os brancos europeus, possibilitou alavancar a economia e o desenvolvimento na perspectiva do acúmulo de capital com a exploração destas mãos-de-obra. Quando resistem a essa imposição colonial, como no caso das populações indígenas e quilombolas que procuram manter seus modos de vida em seus territórios originários, divergentes do padrão de produção e consumo do sistema capitalista, presenciamos uma crescente violação de direitos como a invasão e exploração de terras e riquezas naturais. No caso brasileiro, essas violações têm ocorrido com anuência e/ou omissão dos órgãos responsáveis na apuração dos fatos.

Dados de 2019 do Relatório Violência Contra os Povos Indígenas no Brasil publicado pelo Conselho Indigenista Missionário – CIMI em 2020 demonstram um aumento de 134,9 % nos casos de invasão de terras indígenas em relação às ocorrências de 2018, totalizando 256 casos em 2019 contra 109 do ano anterior. Entre os motivos

das invasões estão exploração ilegal de madeira, garimpo, agronegócio (gado, soja e milho) e grilagem. Uma notícia publicada na página da Human Rights Watch, em 12 de abril de 2021, apontou as políticas de enfraquecimento de órgãos encarregados de proteger o meio ambiente, assumidas pelo governo federal desde 2018, como responsáveis pelo aumento da violência. Conforme depoimento de liderança indígena à reportagem, a invasão de terras indígenas não é uma prerrogativa desse governo, já que as populações convivem com essa realidade desde o período colonial. A diferença sentida nesse tempo é que o governo tem agido de forma intencional para enfraquecer a fiscalização ambiental (Human Rights Watch, 2021).

Considerando as diversas notícias veiculadas em 2021 sobre invasões e extrema violência contra povos indígenas no Brasil, não parece que estejamos caminhando para soluções que respeitem princípios constitucionais como democracia, soberania popular e dignidade da pessoa humana. A organização social brasileira continua voltada ao atendimento dos interesses de uma minoria branca, que concentra a maior parte da renda, ampliando desigualdades sociais e produzindo pobreza em larga escala, não havendo espaço para relações sociais democráticas, solidárias e justas. Assim, «[...] los dominados y explotados en primer término, todos aquellos para los cuales la dominación, la explotación, la discriminación son los problemas centrales de la especie, se encuentran ahora ante la necesidad de decidir si ése es todavía el camino deseable» (Quijano, 2000, p. 27).

Imersos e comprometidos com a *possibilidade*, compreendida enquanto *movimento do mundo* (Santos, 2004), de romper com teorias e práticas capitalistas, seguem nossas reflexões e discussões em processos decolonizadores.

3. Pensamento decolonial – fios que tecem o esperançar

O pensamento decolonial traz uma crítica contundente ao eurocentrismo e suas formas de conhecimento que buscam impor uma superioridade epistêmica e metodológica em relação às demais formas presentes no mundo. Propõe um diálogo com outros modos e fontes de conhecimentos que buscam compreender o mundo na sua complexidade e totalidade, ou seja, reconhecendo o princípio relacional, complementar, correspondente e de reciprocidade das relações construídas e estabelecidas nesse mundo. Relações que buscam construir, portanto, «[...] un camino de lucha continuo en el cual podemos identificar, visibilizar y alentar ‘lugares’ de exterioridad y construcciones alternativas» (Walsh, 2009, p. 15). Lutas que questionam imposições eurocêntricas de lógicas e padrões únicos de conhecimento que promoveram expansões coloniais baseadas em epistemologias construídas por homens brancos, heterossexuais e europeus que,

[...] exportaban sus discursos y formaban estructuras jerárquicas en términos raciales, sexuales, de género y de clase. Así, el proceso de incorporación periférica a la incesante acumulación de capital se articuló de manera compleja con prácticas y discursos homofóbicos, eurocéntricos, sexistas y racistas. (Castro-Gómez e Grosfoguel, 2007, p. 19)

Resistências a essa lógica têm resultado em movimentos e projetos decoloniais a questionar discursos da modernidade percebendo, no viés das promessas de

desenvolvimento e progresso, colonialidades produzidas pelos séculos do padrão colonial imposto por países europeus e, mais recentemente, pelos EUA. Compreende-se que «La decolonialidad es, entonces, la energía que no se deja manejar por la lógica de la colonialidad, ni se cree los cuentos de hadas de la retórica de la modernidad» (Mignolo, 2007, p. 27).

A decolonização, portanto, deve ser epistemológica de forma a inaugurar uma nova comunicação intercultural (Quijano, 1992, *apud* Mignolo, 2007). De nossa parte, ousamos dizer que a mudança deve ser de caráter epistemológico, compreendendo que o exercício de poder colonial impõe uma racionalidade/episteme via metodologias universais igualmente coloniais a impactar e incidir nas populações. É em uma forma de *sentir-pensar-agir* sobre, com e no mundo que a interculturalidade responde ao que busca construir o pensamento decolonial.

[...] la interculturalidad señala y significa procesos de construcción de un conocimiento otro, de una práctica política otra, de un poder social (y estatal) otro y de una sociedad otra; una forma otra de pensamiento relacionada con y contra la modernidad/colonialidad, y un paradigma otro que es pensado a través de la praxis política. (Walsh, 2007, p. 47)

O pensamento e práticas interculturais têm suas bases construídas a partir e com vivências de movimentos indígenas e afro diaspóricos, entre outros povos e culturas, em terras de Abya Yala e além destas, buscando uma ruptura conceitual, epistêmica e metodológica às ações antidialógicas produtoras de dominação e exploração. O conceito de interculturalidade vem sendo construído na relação com «[...] geopolíticas de lugar y espacio, desde la histórica y actual resistencia de los indígenas y de los negros, hasta sus construcciones de un proyecto social, cultural, político, ético y epistémico orientado a la descolonización y a la transformación» (Walsh, 2007, p. 47).

Dessa mesma forma, o bem viver, que expressa modos de *ser/estar/pensar* – filosofias de vida de povos indígenas em Abya Yala, contempla referenciais em vivências cotidianas e ancestrais a contrapor pautas epistêmicas e metodológicas coloniais. Como ação de e em resistência aos padrões coloniais, a noção de bem viver questiona «[...] la unicidad de la verdad, abriendo a la vez la posibilidad de otras verdades, o más bien verdades, filosofías, prácticas y designios ‘otros’, que podrían enfrentar la destrucción social, ambiental, espiritual que actualmente estamos viviendo» (Walsh, 2009, p. 225).

Assim, a interculturalidade e o bem viver contribuem com referenciais – *possibilidades epistemológicas* para compreender, enfrentar e romper com hegemonias coloniais que determinam relações de poder e formas de *ser, estar, crer e conviver* que acontecem no mundo baseadas na ideia de ‘raça’. Princípios e processos de interculturalidade, decolonialidade e bem viver, que intentam promover relações equitativas sem dissolver as diferenças, caminham de ‘mãos dadas’ e, «[...] despiertan nuevos designios históricos de sociedad, de Estado y de vida para todos» (Walsh, 2009, p. 232).

A experiência intercultural, assim como o bem viver, se constroem, firmam e acontecem no cotidiano, nas relações de convivência entre as pessoas e destas com o mundo, fazendo com que se perceba a impossibilidade de ler, interpretar e compreender a vida com base em apenas uma cultura. Cultura compreendida como uma «[...] trama de sentidos e significados transmitidos por símbolos, mitos, acontecimentos,

relatos, práticas e reconstruções que expressam uma compreensão e reconstrução do sentido da totalidade da existência e dos sujeitos entre si» (Salas Astrain, 2010, p. 55).

O mesmo autor explica que a interculturalidade não é simplesmente a ‘aceitação’ da existência de outras culturas, mas a ressignificação das formas de se relacionar, de entrar em contato, reconhecendo que a descentralização do poder que reposiciona etnias e minorias historicamente subjugadas não é consenso, principalmente para as classes dominantes.

He ahí la urgencia de la interculturalidad como proyecto de convergencia y de buen vivir con miras hacia nuevos diseños históricos y horizontes decoloniales. Un proyecto que implica y requiere la creación de condiciones radicalmente diferentes de existencia, de conocimiento, de poder y de vida, condiciones que podrían contribuir a la fabricación de sociedades realmente interculturales, en donde prevalezcan los valores de complementariedad, relacionalidad, reciprocidad y solidaridad. (Walsh, 2009, p. 235)

A convivência e a interação respeitadas entre culturas diferentes como princípio da interculturalidade e do bem viver incluem, indistintamente, os setores populares e marginalizados da sociedade, estando diretamente relacionada à práxis, ou seja, à experiência prática-teórica-reflexiva que ocorre dentro das estruturas coloniais produzidas, mas não se fixa nelas. Não é algo sobre o que apenas devemos discursar, mas algo que devemos viver e experimentar de forma crítica para romper e transgredir os padrões de poder coloniais. Essas experiências ocorrem dentro das estruturas dominantes, sendo que o conhecimento de como operam esses paradigmas e estruturas é que possibilita gerar outros pensamentos e conhecimentos políticos, sociais e culturais (Walsh, 2007).

Dessa forma, aqueles que, historicamente se encontram na condição de oprimidos e subjugados pelas estruturas dominantes, «Ao alcançarem, na reflexão e na ação em comum, este saber da realidade, se descobrem como seus refazedores permanentes» (Freire, 1987, p. 56). Para as populações indígenas a convivência pautada na interculturalidade e nos princípios do bem viver se constitui como *possibilidade* de (re)construir e experimentar formas decoloniais de organização social e política. Isso porque, nessa convivência, não há lugar para discursos e práticas homogeneizantes e para um único modo de ser, estar e conviver no mundo que hierarquiza culturas, já que «[...] la decolonialidad no es meta o fin en sí mismo sino herramienta política y conceptual que ayuda a vislumbrar la problemática en su complejidad y esclarecer el rumbo –teórico, práctico y vivencial– de la lucha, insurgencia e intervención» (Walsh, 2009, p. 234). Há, portanto, o objetivo de romper com as colonialidades e de busca constante de um agir de forma reflexiva sobre a realidade. A essa ação-reflexão, Freire (1987) denominou ‘que fazer’ como uma prática que (re)une e (re)organiza os oprimidos na luta contra os poderes hegemônicos em busca de uma sociedade mais justa, solidária e democrática.

As colonialidades enquanto produções históricas e os processos de desterritorializações impostos de forma violenta aos diferentes povos indígenas, podem, assim, ser enfrentados por uma pedagogia de práxis crítica, um que fazer, que coloca «[...] en consideración otros modos de pensar, aprender y enseñar que crucen las fronteras sociales, culturales, disciplinares y civilizatorias» (Walsh, 2009, pp. 205-206). No Brasil, principalmente a partir da década de 1970, movimentos indígenas organizados, com

apoio de movimentos e instituições indigenistas nacionais e internacionais, vêm construindo pautas em torno de questões como saúde, educação, terra e território, participação política, direito à cultura e língua próprias, fortalecimento de suas identidades e especificidades. Essas lutas resultaram em um texto constitucional em 1988 que reserva o Capítulo VIII para tratar dos direitos indígenas, especificando no artigo 231: «São reconhecidos aos índios sua organização social, costumes, línguas, crenças e tradições, e os direitos originários sobre as terras que tradicionalmente ocupam, competindo à União demarcá-las, proteger e fazer respeitar todos os seus bens» (Brasil, 1988).

A partir desse reconhecimento legal, foram geradas várias legislações e políticas, entre elas o aparato legal que visa garantir o direito à educação escolar indígena intercultural, diferenciada, específica, bilíngue e comunitária. A percepção de que as populações indígenas poderiam utilizar os conhecimentos impostos pelos processos de escolarização desde a colonização para fortalecer a própria luta indígena é evidenciada na tese de doutoramento de Gersen José dos Santos Luciano, liderança indígena com atuação política no Conselho Nacional de Educação. Na tese, Luciano (2011, p. 35) afirma que, «Muitas vezes o importante é não perder as oportunidades, ao contrário, valorizá-las direcionando-as para os fins que se deseja». O autor segue explicando que a sua experiência com a escola, anterior à promulgação da Constituição/88, não foi tranquila, pois não era uma escola que valorizasse diferentes saberes. Ainda assim, o intelectual indígena afirma que foi possível usar os conhecimentos aprendidos para fortalecer a própria luta. Segundo Luciano (2011, p. 35) «É evidente que se a escola for anti-colonialista, indígena, autônoma, diferenciada e intercultural, será sempre melhor».

A proposta da educação escolar indígena intercultural, específica, diferenciada, bilíngue e comunitária configura esse *tempo/espaco/lugar* como *possibilidade* de valorização, fortalecimento, visibilização das histórias, culturas e identidades indígenas, ou seja, um instrumento a ser utilizado na «[...] luta dos oprimidos, pela recuperação de sua humanidade roubada» (Freire, 1987, p. 30). Nessa direção, se apresenta como uma educação libertadora – *possibilidade* de contribuir com o rompimento de processos de dominação colonial, voltando-se para questões da própria realidade social e histórica, que inclui as relações com a sociedade não indígena de forma crítica e reflexiva. Isso porque a educação, principalmente no âmbito das escolas, indígenas e não indígenas, possui a tarefa de problematizar o mundo para que educandos e educandas se percebam nesse contexto de forma crítica, esperançosa e libertária (Freire, 1987).

Essa educação (re)estabelece vínculos e interconexões entre os vários elementos que coexistem no universo, (re)organizando os modos de ser, estar e conviver em um mundo equânime e não verticalizado, onde as relações ocorrem de forma harmoniosa e qualitativa. Nessa direção, a educação escolar indígena pode superar o modelo colonial sendo construída a partir da própria realidade concreta, pela própria comunidade que, refletindo sobre essa realidade, identifica os principais problemas a serem enfrentados, os saberes a serem compartilhados e os fazeres que precisam ser aprendidos.

4. Um ponto não final, mas como anúncio de um reinício

Na atualidade brasileira, desde o golpe de 2016, que depôs a presidenta Dilma Rousseff do cargo para o qual havia sido democraticamente eleita, não tem sido fácil

a tarefa de esperar. Mas quanto mais difícil ela se coloca, mais necessária se faz, convertendo-se, inclusive, em um movimento de luta e resistência. Assim como Freire (1997, p. 5), não «[...] atribuo à minha esperança o poder de transformar a realidade [...] afirmando que minha esperança basta. Minha esperança é necessária, mas não é suficiente. Ela, só, não ganha a luta, mas sem ela a luta fraqueja e titubeia». Esperar, na forma como Freire compreende o termo, é colocar a esperança em ação. Paraphrasing the author is precise, first, idealize a better world for practice actions that concretize the dream. It is like the worker who, to complete his work, has the idea of the object in his head before making it, but he cannot stay only in the idea, he must do it, then complete the task (Freire, 1997).

A esperança de produzir o objeto é tão fundamental ao operário quanto indispensável é a esperança de refazer o mundo na luta dos oprimidos e das oprimidas. Enquanto prática desveladora, gnosiológica, a educação sozinha, porém, não faz a transformação do mundo, mas esta, a implica. (Freire, 1997, p. 16)

Com esse esperar vivo, pulsante e latente, voltemos à crise provocada pela pandemia Covid19 que tornou ainda mais evidente a necessidade de pensar, organizar e colocar em prática epistemologias políticas e pedagógicas pautadas no pensamento decolonial que traz no seu bojo a interculturalidade crítica e os princípios do bem viver. Essa organização deve ser «[...] um esforço para compreender o momento histórico em que estamos inseridos/as, além de [ser] uma busca por superação do paradigma capitalista moderno, que desumaniza e submete pessoas e conhecimentos outros» (Loureiro, 2020, p. 123).

De um lado, a forma como o governo vem lidando com a questão da pandemia e a necropolítica em curso afetam principalmente aqueles e aquelas que já se encontravam em situação de maior vulnerabilidade. De outro lado, observamos a ciência e os profissionais da saúde, especialmente do Sistema Único de Saúde – SUS no Brasil, linha de frente no combate à pandemia, ganharem notório reconhecimento popular. Desse mesmo lado, vimos o sistema educacional buscando formas de se reinventar. Professores e professoras também vêm, ainda com pouca visibilidade na mídia, ganhando reconhecimento pelos esforços de se reinventarem e fazerem chegar o conhecimento das mais variadas formas para as crianças e adolescentes desse país.

O papel da escola e da educação tem sido discutido e, em meio a tantas contradições nas decisões políticas, o governo reconhece a educação como atividade essencial, mas não garante um retorno às atividades com a devida segurança para todos e todas, visibilizando ainda mais as desigualdades sociais existentes no território nacional. A pandemia serviu também de laboratório para evidenciar a complexidade que envolve os processos de ensinar e aprender. Muitas famílias descobriram que não basta saber um assunto para ensinar e garantir que a outra pessoa aprenda. Essa experiência tem trazido as discussões que defendiam, sem muita reflexão, educação a distância para a educação básica e a educação domiciliar ou *homeschooling*, para um patamar menos acalorado e menos inflamado por ideologias partidárias da direita neoliberal e, ao mesmo tempo, conservadora, por mais contraditório que isso possa parecer.

E a esperança? Reside justamente no caos instaurado e que impõe a busca de soluções, faz movimentar as estruturas, abala as certezas e, em alguns momentos, dá visibilidade para a solidariedade, o cuidado e a necessidade de diminuir as desigualdades.

Reside também na *possibilidade* de ampliar o desenvolvimento de práticas interculturais críticas, muitas já sendo praticadas, por meio de uma educação, que tem a escola como seu lugar de materialidade física e simbólica, que promova a interação, a convivência, a comunicação entre diferentes culturas tendo por princípios a relacionalidade, a correspondência, a reciprocidade e a complementaridade presentes no bem viver. A interculturalidade, assim vivida, apresenta-se como um projeto que «[...] nos remite a una comprensión del mundo más allá de las fragmentaciones instauradas por occidente» (Marín, 2013, p. 96). Sigamos esperando pensamentos outros, filosofias outras, conhecimentos outros...

5. Referências bibliográficas

- Brasil. (1988). *Constituição da República Federativa do Brasil*. Recuperado de http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm
- CASTRO-GÓMEZ, S. (2005). Ciências sociais, violência epistêmica e o problema da «invenção do outro». Em E. LANDER (org.), *A colonialidade do saber: eurocentrismo e ciências sociais* (pp. 169-186). Argentina: CLACSO.
- CASTRO-GÓMEZ, S. e GROSFUGUEL, R. (eds.). (2007). *El giro decolonial. Reflexiones para una diversidad epistémica más allá del capitalismo global*. Bogotá: Universidad Javeriana-Instituto Pensar, Universidad Central-IESCO, Siglo del Hombre Editores.
- ESCOBAR, A. (2007). *La invención del Tercer Mundo. Construcción y deconstrucción del desarrollo*. Venezuela: Fundación Editorial El perro y la rana.
- FREIRE, P. (1987). *Pedagogia do oprimido*. (17.^a ed.). Rio de Janeiro: Paz e Terra.
- FREIRE, P. (1997). *Pedagogia da esperança: um reencontro com a Pedagogia do oprimido*. Rio de Janeiro: Paz e Terra.
- HUMAN RIGHTS WATCH. (2021). *Brasil: Remova Garimpeiros de Território Indígena na Amazônia - Políticas de Bolsonaro estimulam o desmatamento em terras indígenas*. Acesso em 10 de julho de 2021, de <https://www.hrw.org/pt/news/2021/04/12/378459>
- LANDER, E. (org.). (2005). *A colonialidade do saber: eurocentrismo e ciências sociais*. Buenos Aires, Argentina: CLACSO.
- LOUREIRO, C. W. (2020). Pedagogias decoloniais no contexto de pandemia do Covid19: desafios e possibilidades do fazer docente. *Realis*, 10(02), 118-137.
- LUCIANO, G. J. dos S. (2007). *Educação para manejo e domesticação do mundo entre a escola ideal e a escola real: Os dilemas da educação escola indígena no Alto Rio Negro*. Tese de doutorado. Universidade de Brasília, Brasília/DF, Brasil.
- MALDONADO-TORRES, N. (2007). Sobre la colonialidad del ser: Contribuciones al desarrollo de un concepto. Em S. CASTRO-GÓMEZ e R. GROSFUGUEL (eds.), *El giro decolonial. Reflexiones para una diversidad epistémica más allá del capitalismo global* (pp. 127-167). Bogotá: Universidad Javeriana-Instituto Pensar, Universidad Central-IESCO, Siglo del Hombre Editores.
- MARÍN, P. C. (2013). Memoria colectiva: Hacia un proyecto decolonial. Em C. WALSH (ed.), *Pedagogías Decoloniales: prácticas insurgentes de resistir, (re)existir y (re)vivir* (tomo I, pp. 69-103). Ecuador: Ediciones Abya Yala.
- MIGNOLO, W. (2005). A colonialidade de cabo a rabo: o hemisfério ocidental no horizonte conceitual da modernidade. Em E. LANDER (org.), *A colonialidade do saber: eurocentrismo e ciências sociais* (pp. 33-49). Argentina: CLACSO.
- MIGNOLO, W. (2007). El pensamiento decolonial: desprendimiento y apertura. Un manifiesto. Em S. CASTRO-GÓMEZ e R. GROSFUGUEL (eds.), *El giro decolonial. Reflexiones para una*

- diversidad epistémica más allá del capitalismo global* (pp. 25-46). Bogotá: Universidad Javeriana-Instituto Pensar, Universidad Central-IESCO, Siglo del Hombre Editores.
- SALAS ASTRAIN, R. (2010). A ética intercultural. Em R. SALAS ASTRAIN, *Ética intercultural: (re) leituras do pensamento latino-americano* (pp. 39-64). São Leopoldo: Nova Harmonia.
- SANTOS, B. de S. (2004). *Conhecimento prudente para uma vida decente: um discurso sobre as ciências revisitado*. São Paulo: Cortez.
- QUIJANO, A. (2000). El fantasma del desarrollo en América Latina. *Revista Del Cesla*, 1, 38-55.
- QUIJANO, A. (2005). Colonialidade do poder, eurocentrismo e América Latina. Em E. LANDER (org.), *A colonialidade do saber: eurocentrismo e ciências sociais* (pp. 117-142). Argentina: CLACSO.
- WALSH, C. (2007). Interculturalidad y colonialidad del poder. Un pensamiento y posicionamiento «otro» desde la diferencia colonial. Em S. CASTRO-GÓMEZ e R. GROSGOUEL (eds.), *El giro decolonial: reflexiones para una diversidad epistémica más allá del capitalismo global* (pp. 47-62). Bogotá: Universidad Javeriana-Instituto Pensar, Universidad Central-IESCO, Siglo del Hombre Editores.
- WALSH, C. (2009). *Interculturalidad, Estado, sociedad. Luchas (de)coloniales de nuestra época*. Quito: Universidad Andina Simón Bolívar/Abya Yala.