

POSSIBILIDADES DECOLONIAIS: EMERGÊNCIAS A PARTIR DO PROGRAMA REDE DE SABERES - UCDB

Gustavo dos Santos Souza¹
Adir Casaro Nascimento²

Resumo: O presente escrito é inspirado na pesquisa de mestrado intitulada “O Programa Rede de Saberes da Universidade Católica Dom Bosco: possibilidades decoloniais”, defendida no PPGE/UCDB e tem por objetivo apresentar algumas reflexões construídas sob a perspectiva dos Estudos Culturais e Pós-Coloniais, tendo como base as experiências empíricas e teóricas dos autores com o Programa Rede de Saberes da UCDB. Para produzir tais considerações, foi necessário a elaboração de um denso levantamento bibliográfico, cujos autores(as) selecionados foram aqueles que discutem questões concernentes à Modernidade/Colonialidade, à Interculturalidade e as questões de Identidade e Diferença, como é o caso de Skliar (2003), Walsh (2009; 2016; 2019), Quijano (2005) e Bhabha (1998). Os resultados evidenciam que o Programa Rede de Saberes se mostrou uma significativa articulação interinstitucional que têm possibilitado a entrada, o transitar e a produção de afetamentos, desequilíbrios e ressignificações através do ingresso de indígenas nas universidades.

Palavras-chave: Decolonialidade; Interculturalidade; Rede de Saberes.

Decolonial possibilities: emergencies from the Network of Knowledge Program - UCDB

Abstract: This paper is inspired by the master's research entitled "The Program Network of Knowledge of the Catholic University Don Bosco: decolonial possibilities", defended in the PPGE/ UCDB and aims to present some reflections built under the perspective of Cultural and Post-Colonial Studies,

¹ Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Católica Dom Bosco. Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-0727-7980> E-mail: gustaucdb@gmail.com (Bolsista Capes - Modalidade PROSUC).

² Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Católica Dom Bosco. Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-7488-6022> E-mail: adir@ucdb.br

based on the empirical and theoretical experiences of the authors with the Network of Knowledge Program of the UCDB. To produce such considerations, it was necessary to prepare a dense bibliographical survey, whose selected authors (s) were those who discuss issues concerning the Modernity/ Coloniality, interculturality and the questions of Identity and Difference, as is the case of Skliar (2003), Walsh (2009; 2016; 2019), Quijano (2005) and Bhabha (1998). The results show that the Knowledge Network Program has shown a significant inter-institutional articulation that have made possible the entry, transit and production of affectations, imbalances and resignifications through the entry of indigenous people into universities.

Keywords: Decoloniality; Interculturality; Rede de Saberes.

INTRODUÇÃO

Antes de adentrarmos às análises produzidas pelo e no diálogo teórico-empírico com o Programa Rede de Saberes - PRS, torna-se necessário apresentar o seu processo de surgimento e estruturação. O PRS se constituiu por meio do Projeto Trilhas do Conhecimento, gerenciado, na época, pelo professor Antônio Carlos de Souza Lima³. O Trilhas, por sua vez, era vinculado à iniciativa *Pathways to Higher Education (PHEI)*, criado pela Fundação Ford em 2001. O programa de apoio financeiro foi/é “uma iniciativa global com recursos totais da ordem de 50 milhões de dólares que busca apoiar esforços que colaborem para transformar instituições de ensino superior fora dos Estados Unidos da América” (Vianna Jr, 2018, p. 13).

Apresentava-se como um programa cujo objetivo era o de viabilizar que estudantes advindos de povos historicamente marginalizados e pouco representados na educação universitária pudessem encontrar acesso ao ensino superior por meio de mudanças na conjuntura política e pedagógica das instituições. Por meio da PHEI, o Laboratório de Pesquisas em Etnicidade,

³ Atualmente é Professor Titular (aposentado) de Etnologia/Depto. de Antropologia, Universidade Federal do Rio de Janeiro UFRJ. É co-coordenador do Laboratório de Pesquisas em Etnicidade Cultura e Desenvolvimento (LACED - www.laced.etc.br/)/Setor de Etnologia/Dept. de Antropologia-Museu Nacional/UFRJ. Acesso em: <http://ppgas.museunacional.ufrj.br/lima.html>

Cultura e Desenvolvimento - Laced⁴, que já desenvolvia atividades junto aos povos tradicionais, teve o reconhecimento da Fundação Ford, que, por sua vez, escolheu o Laboratório para receber o fundo de apoio ao progresso de “sub-representados” no ensino superior. Desta maneira, o Laced foi escolhido por mostrar “sua experiência e reconhecimento como centro de excelência em relação à questão indígena e políticas públicas, particularmente aquelas relativas à territorialidade” (Vianna Jr, 2018, p. 19). Pouco tempo depois, surge a proposta do Trilhas do Conhecimento: o Ensino Superior de Indígenas no Brasil.

O Projeto Trilhas do Conhecimento (PTC) se consolidou como realidade no ano de 2004, tendo como foco principal as temáticas educacionais indígenas, mesmo sendo pensado primariamente para abranger povos tradicionais. O Laced passou a ficar responsável, no Brasil, junto à Fundação Ford, pela organização das doações direcionadas para as universidades que seriam selecionadas através das iniciativas tomadas tendo como intuito o ingresso e permanência de indígenas no ensino superior (Aguilera Urquiza et. al, 2018).

As atividades do Projeto Trilhas do Conhecimento, desenvolvidas pelo LACED tiveram

papel decisivo no estímulo às ações afirmativas para o ingresso de jovens indígenas na educação superior. Contando com o apoio do programa Pathways to Higher Education, da Fundação Ford, o Trilhas do Conhecimento desde 2004 apoiou instituições que estivessem interessadas em promover ações afirmativas voltadas às populações indígenas, além de realizar encontros, produzir materiais didáticos e pesquisas de modo a incluir os povos indígenas nos debates sobre educação superior. O Projeto Rede de Saberes, aqui narrado, foi um dos que contou com o apoio do Trilhas do Conhecimento (Aguilera Urquiza; Nascimento, 2013, p. 17).

Dentro do processo de seleção de propostas para receberem a doação da PHEI (Fundação Ford), o caminho do Trilhas se cruzou com o NEPPI, que, naquele período, mais especificamente no ano de 2005, encontrava-se sob

⁴ O LACED é um laboratório interdisciplinar de pesquisas e intervenção que reúne pesquisadores trabalhando em contextos urbanos e rurais, junto a grupos sociais e dispositivos de Estado variados - desde povos indígenas e populações ribeirinhas, grupos étnicos de origem imigrante e quilombolas, até as políticas públicas e reflexões intelectuais a eles referidas - enfatizando o papel político-cultural das construções de identidade e as relações sociais que as sustentam. Acesso em: <http://laced.etc.br/>

coordenação do professor Antônio Brand. Neste ano, o Programa Rede de Saberes recebeu apoio do Projeto Trilhas do Conhecimento, que direcionou fundos advindos da PHEI ao desenvolvimento de atividades propostas pelo Rede na Universidade Católica Dom Bosco/UCDB e na Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul/UEMS. Isso ocorreu em decorrência de que,

Em 2001 e 2003, a Universidade Estadual do Mato Grosso do Sul (UEMS) ofereceu dois cursos de normal superior, que habilitavam os professores indígenas formados a lecionar no segmento de primeira a quarta série do ensino fundamental. A partir de uma iniciativa conjunta da UEMS e da Universidade Católica Dom Bosco (UCDB), quando o Trilhas teve início, discutia-se a implantação de uma licenciatura intercultural que habilitasse para o ensino em todo o segmento fundamental e médio. Além disso, o Mato Grosso do Sul contava com a única experiência de cotas para indígenas visando aos cursos universais já em funcionamento, implantada na UEMS em julho de 2003 em decorrência de lei estadual aprovada em dezembro de 2002 (Barroso, 2018, p. 77).

Por ter sido sistematicamente pensado como uma ação afirmativa, o Rede de Saberes acabou por estabelecer uma organização de destaque, frente a proposta estabelecida. Logo, passou a receber uma quantia específica da Fundação Ford, perpetuando a relação com a fundação até os dias atuais, devido a sua disposição e preocupação em “abrir espaços na vida acadêmica para que estudantes indígenas pudessem exercitar atividades universitárias, especialmente por meio da iniciação à pesquisa e de tutorias e cursos específicos” (Souza Lima, 2018, p. 43).

É importante frisar que o Programa Rede de Saberes se dividiu em três momentos, no tocante à recursos para suas atividades:

De 2005 a 2008, foi considerado o primeiro projeto de financiamento da Fundação Ford. A partir de 2008, a UFGD e a UFMS passam, também, a fazer parte do programa e inauguram o segundo projeto de financiamento. Em 2011 e 2012, há um período de transição, quando, sem um financiamento formal, a Fundação Ford, por intermédio de seu escritório no Brasil, concede o que foi conhecido como um “financiamento tampão”, apenas para

cobrir os custos operacionais do programa. A partir de 2013, inicia-se uma outra fase, com novo projeto, apontando para novas metas: impulsionar as experiências que vêm dando certo nas várias IES e avançar em direção a novos desafios, como por exemplo, o momento após o período na universidade (Aguilera Urquiza; Nascimento, 2013, p. 55).

Dessa forma, após os processos de estruturação e desenvolvimento das atividades por meio de recursos advindos de suas articulações com outros projetos, o Programa Rede de Saberes não se restringiu apenas à graduação, atuando desde o início com o ingresso dos(as) acadêmicos(as) indígenas, durante a permanência, prestando suporte e assistência nas mais diversas necessidades dos(as) acadêmicos(as) e após o término da graduação, sendo possível identificar essa ação na própria UCDB nos cursos *stricto sensu*, pois “dos programas de pós-graduação *stricto sensu* oferecidos pela UCDB, o Programa de Pós-graduação em Educação é, possivelmente, aquele que tem maior incidência de indígenas, na realidade brasileira atual (Aguilera Urquiza; Nascimento, 2013, p. 56), tendo formado nove indígenas mestres em Educação, de cinco diferentes povos (Guarani, Guarani/Kaiowá, Terena, Tuyuka e Xavante).

Isso está dentro do que o Programa Rede de Saberes, ainda hoje, tem como objetivos, dos quais entre eles destacamos

[...] o exercício do “diálogo de saberes”, uma prática da qual a universidade segue distante. Para além de todas as atividades acadêmicas e as propostas pelo programa Rede de Saberes, a busca do diálogo intercultural adquire dimensão inigualável, pois toca na questão das concepções epistemológicas, ou seja, o entendemos por conhecimento e a relação entre as diversas formas de conhecimento (Aguilera Urquiza et. al, 2018).

REDE DE SABERES NA PERSPECTIVA DOS ESTUDOS CULTURAIS E PÓS-COLONIAIS

Num primeiro momento, ao visualizar um espaço em que diferentes povos convivem, podem nos questionar se este local não seria conflituoso devido às diferenças culturais, espirituais e de cosmovisão que se encontram nele.

Através das experiências com as diferenças, pensamos, hoje, que este é um olhar limitado. Não conseguir enxergar este espaço e perceber sua riqueza; apenas ver a partir das lentes construídas pelo discurso colonial, onde a diferença é apresentada como um empecilho ao entendimento dos diferentes grupos, algo ruim porque se distancia da mesmidade hegemônica.

Ao nos darmos conta da colonialidade que existe em nós, despertamos certa angústia, pois começamos a repensar nossas ações e discursos, atentando-se para não mais inferiorizar ou estereotipar as diferenças, atribuindo-as conotações negativas. Fanon (2008), discorrendo sobre o contexto colonial dos antilhanos, nos mostra como ainda é presente, na sociedade contemporânea, o discurso colonial que constrói indivíduos que enxergam-se enquanto constantes perseguidores da mesmidade hegemônica, pois “o colonizado escapará tanto mais e melhor de sua selva quanto mais e melhor fizer seus os valores culturais da metrópole” (Fanon, 2008).

E, para muitos, essa ainda é a ideia que se perpetua, a de que os indígenas que vão à universidade são sujeitos que buscam uma integração à sociedade. Por isso, é válido ressaltar que negamos essa ideia, pois ao vivenciar relações de troca e aprendizagem com os povos indígenas, seja na universidade ou nas comunidades, nos afetamos de maneira significativa, de tal forma que passamos a compreender o ingresso na universidade não como uma busca pela integração, mas como um ato de resistência para que se perpetue a existência de suas diferenças.

Apesar disso, compreendemos que fomos e, ainda, somos afetados pela colonialidade e, por isso, ressaltamos a necessidade constante de uma vigilância epistemológica, pois a colonialidade sustenta-se sob uma concepção de mundo binário, onde o Outro carrega toda a negatividade que desassemelha-se do Eu hegemônico.

A lógica *binária* é uma forma de distribuição desigual de poder entre dois termos de uma oposição. Permite a denominação e dominação do componente negativo que se opõe àquele considerado essencial e, digamos, natural: por sua vez ou simultaneamente, o marginal, o indigente, o louco, o deficiente, o viciado em drogas, o homossexual, o imigrante, a mulher, etc... ocuparam e ocupam os espaços do ser-alteridade; uma alteridade cuja relação com o *eu normal* permitiu a progressiva destruição de toda ambiguidade, a aniquilação de qualquer *outro*

indeterminado que esteja ou queira estar fora dessa oposição. O outro da oposição binária, então, não existe fora do primeiro termo, mas dentro dele, como sua imagem velada, como sua expressão negativa, como sendo necessitada de correção normalizadora (Skliar, 2003, p. 115).

No rastro desta discussão, pensamos com Skliar (2003) que perante o discurso colonial a diferença não é aquilo que nos diferencia (pode parecer supérfluo), mas é aquilo que coloca o Eu-hegemônico numa posição de superioridade, porque o Outro é, e dentro da lógica colonial sempre será, o contrário da completude que o Eu-hegemônico carregaria, atribuindo ao diferente a anormalidade, ou seja, ele é visto como o outro da norma, “o desvio é o outro da lei à cumprir, a doença é o outro da saúde, a barbárie é o outro da civilização” (Skliar, 2003, p. 115); nessa lógica, o Outro é sempre inventado e fixado a um sentido negativo, e os acadêmicos indígenas, colocados como Outros na universidade, têm, com facilidade, essa percepção.

Quando eu cheguei, a maioria não queria conversar. Poucos (as) se aproximavam, mas era uma conversa bem curtinha. No começo nem me cumprimentavam, eu que cumprimentava [...] Foi um distanciamento enorme... Um preconceito enorme [...] ninguém queria saber de mim [...] eu percebia como que as pessoas que estudavam ali olhavam pra gente, assim, de evitar né... Se a gente observar bem a atitude das pessoas, fica muito visível (Tsereabe, 2020).

E para que esse Eu-hegemônico permaneça em sua posição, dentro do espaço colonial (Skliar, 2003), são estabelecidos mecanismos de manutenção e perpetuação do poder. O preconceito e o estereótipo são meios pelos quais se justifica a organização da sociedade excludente que ainda vivemos.

O estereótipo faz parte do discurso colonial, que, por sua vez, prega a ideia de que a existência de sujeitos outros ameaça à sua mesmidade; nesse sentido, o estereótipo acaba sendo uma forma como o discurso colonial produz depreciações das diferenças, no sentido de que elas são ameaças à pureza da homogeneidade, podem corromper, estragar, manchar a “cultura pura” (Bhabha, 1998). Esse discurso constrói uma imagem demonizada do Outro, fazendo com que esse Outro represente o terror, criando o medo de serem iguais

a esse Outro ou que esse Outro adentre em seu espaço; e esse medo é tão grande, que por meio do estereótipo, a verdade colonial inventa esse outro e o posiciona fixamente numa posição marginalizada, onde tudo o que vem de lá é ruim, não têm valor, é degradante, dentre outros termos de desvalorização (Bauman, 2001).

Há ambivalência nesse processo. Bhabha (1998) nos aponta para a ambivalência que o estereótipo produz à medida que ela está na produção da característica atrelada ao outro, sempre em sentido negativo, produzindo uma contrapartida à uma característica positiva daquele que inventou o outro estereotipado.

Analisando esse complexo processo de perpetuação do discurso colonial através de mecanismos socioculturais, simbólicos mas também econômicos, é possível uma reflexão acerca da relação entre o estereótipo e o lugar da sociedade que os povos indígenas foram direcionados. Desde a colonização propriamente dita, os povos indígenas foram direcionados às margens da sociedade (pseudo)homogênea, colocando-os como pedras que atrapalhavam o desenvolvimento da nação. Pensando sob a lógica colonial capitalista, o estereótipo está estritamente vinculado à sua manutenção.

Dialogando com Fanon (2008), quando escreve no quarto capítulo do livro *Peles Negras Máscaras Brancas* sobre a situação na África do Sul em que uma grande maioria negra é submissa economicamente a alguns poucos brancos, numa proporção de 13 milhões de negros para 2 milhões de brancos, e discorre sobre a invenção da inferioridade, contradizendo a ideia colonial de que a inferioridade está no indivíduo que se sente inferior; o que na verdade, segundo Fanon (2008), quem cria a inferioridade é o colonizador. Citando Sartre ele diz: “O judeu é um homem que os outros homens consideram judeu: eis a verdade simples de onde se deve partir... É o anti-semita que faz o judeu” (FANON, 2008, p. 90).

Colocado dessa forma e fazendo uma análise da discussão supracitada acerca do estereótipo enquanto um mecanismo de inferiorização no discurso colonial, é possível perceber que, pensando historicamente no período colonial propriamente dito, mesmo quando o capitalismo se encontrava sob a fase pré-capitalista/ mercantil, o racismo - caracterizado pela concepção estereotipada que os colonizadores atribuíam aos negros - era uma forma de justificar a usurpação das riquezas desses povos, seja no que se refere à extração de bens materiais ou no que concerne à exploração da mão de obra, tornando-os escravizados.

Então, de certa forma, compreendemos que o estereótipo esteja atravessado pelo capitalismo como uma justificativa, uma maneira de atribuir uma posição fixa ao sujeito outro; e essa posição é sempre numa camada mais baixa, social, cultural e economicamente, e o objetivo é que esse sujeito se mantenha nesse lugar para sempre, pois dessa forma o colonizador mantém sua posição na alta classe, garantindo sua riqueza através da exploração do sujeito; dentro de uma verdade colonial em que esse sujeito merece ser explorado porque ele é o mal, ele é ruim, ele é avesso aos bons costumes, ele é tudo aquilo que o Eu - colonial hegemônico - não é; ou seja, ele é o Outro estereotipado que o Eu-hegemônico inventou (Bhabha, 1998).

Mas por que pensar o capitalismo dentro de uma investigação em que o foco de análise é um programa de ingresso e permanência de indígenas na educação superior e estabelecer diálogo com teóricos na perspectiva dos Estudos Culturais? Certamente que há diferentes motivos para se realizar uma discussão como essa, mas à esta pesquisa interessa, neste momento, elucidar o capitalismo enquanto parte constituinte do discurso colonial que subalternizou - desde a colonização propriamente dita em sentido geopolítico - e ainda subalterniza as diferenças, referindo-nos mais especificamente aos povos indígenas.

Dentro da lógica colonial, indígenas só poderiam estar na universidade sob um projeto de integração, ou seja, novamente um extermínio da diferença - uma vez que a educação escolar e universitária, herança colonial europeia - historicamente foi direcionada à uma pequena parcela da sociedade, pensando estrategicamente na perpetuação social, cultural e econômica das classes dominantes. É possível notar isso nos primeiros anos da colonização (com a chegada da Companhia de Jesus em 1549) em que, segundo Melo, Santos e Andrade:

[...] os índios foram deixados de lado pela missão educacional da Companhia de Jesus, que os substituíram pelos filhos dos grandes proprietários agrários. A ação pedagógica jesuítica, na prática, ficou reduzida a formação de um minúsculo estrato social de letrados que, através do domínio do saber erudito e técnico europeu de então, orienta as atividades mais complexas e opera como centro difusor de conhecimentos, crenças e valores (2009, p.3).

Ou seja, pensando os contextos socioculturais da atual sociedade brasileira em que se encontra, assim como a grande maioria das comunidades

internacionais, sob uma conjuntura globalizada e estreitamente vinculada ao desenvolvimento econômico sob regime capitalista, interessa à hegemonia econômica perpetuar as estruturas de poder que amparam esse desenvolvimento, de modo que toda ameaça à essas estruturas tendem a ser neutralizadas por rearranjos do discurso dominante. Assim, neste contexto, “o estereótipo pode ser visto como forma particular fixada no sujeito, que facilita as relações coloniais e estabelece uma forma discursiva de oposição racial e cultural em termos do qual é exercido o poder colonial” (Bhabha, 1998, p.121), ou seja, uma forma como o discurso colonial domina o colonizado a partir da identificação daquele sujeito e da fixação dele e suas diferenças num pequeno local dentro do espaço colonial (Skliar, 2003), onde é possível deixar que essa diferença exista, desde que ela seja domesticada e voltada a um processo de assimilação do paradigma colonial.

Nesse sentido, a educação escolar, do ensino básico ao superior, historicamente foi um mecanismo estratégico utilizado pelo discurso colonial como meio de formatação dos sujeitos, instituindo a falsa concepção de uma nação homogênea (Candau; Russo, 2011), onde há, também, o estabelecimento de uma mesmidade hegemônica que classifica social, cultural e economicamente, quem pode fazer parte dessa mesmidade; e aos que se distanciam disso, recebem posições fixadas nas margens da dita sociedade.

Ora, se nos primórdios da educação no Brasil o sistema escolar não era um serviço estatal mas sim religioso, não esquecendo a existência de vínculo entre Clero e Estado, é possível identificar o objetivo da educação escolar: a catequização.

Neste contexto, a catequização se exhibe enquanto forma de negação das diferenças, manifestando o ideal colonial de homogeneização a partir do apagamento das diferenças para que se construa uma nação. Entretanto, refletir com Bhabha (1998, p.24), constatamos que é falaciosa a representação de nação unificada, pois

[...] a própria ideia de uma identidade nacional pura, ‘eticamente purificada’, só pode ser atingida por meio da morte, literal e figurativa, dos complexos entrelaçamentos da história e por meio das fronteiras culturalmente contingentes da nacionalidade [nationhood] moderna.

Sendo assim, mesmo se tratando de uma discussão a respeito dos egressos de uma universidade católica, não desejamos atrelar à educação um

sentido catequista. O Programa Rede de Saberes, enquanto política de ação afirmativa, expõe que foi a partir de muita luta que uma perspectiva intercultural emergiu no horizonte escolar. Isso, é claro, através de muitas lutas protagonizadas pelos povos indígenas.

Candau e Russo (2011) nos mostram a união dos povos indígenas em prol de objetivos comuns às comunidades tradicionais, onde nesses espaços de luta esses povos acabam ressignificando o sentido pejorativo do termo *índio* e construindo uma identidade coletiva em torno do termo *indígena* que “passou a uma marca identitária capaz de unir povos historicamente distintos e rivais na luta por direitos e interesses comuns. É neste sentido que hoje todos os índios se tratam como *parentes*” (Baniwa, 2006, p.31), traçando caminhos e formando resistência frente às ações do Estado que prejudiquem suas comunidades; e mais, essa coletividade ressignifica também, o sentido de multiculturalismo/interculturalidade funcional (Walsh, 2009), a medida em que não se resume mais apenas à afirmação da existência de múltiplas culturas, mas uma relação intercultural em que diferentes povos indígenas atuam conjuntamente no âmbito das políticas nacionais, pensando sempre na proteção dos direitos dessas comunidades.

Refletindo acerca da mensagem que a concretização do Programa Rede de Saberes e a significativa presença indígena nas universidades por meio dele transmite, emerge a possibilidade de uma interpretação do Programa na qualidade de espaço físico e simbólico de re-afirmação das diferenças enquanto constituintes da sociedade.

O convívio de diferentes povos indígenas no espaço físico da Universidade Católica Dom Bosco, como colegas universitários, proporciona oportunidades de resistência coletiva e individual⁵. As participações nas atividades acadêmicas disponibilizadas pela universidade como seminários, atividades esportivas, momentos de lazer durante o intervalo das aulas e as próprias aulas, todos se tornam momentos de resistência. A simples presença desses(as) acadêmicos(as) neste espaço, historicamente projetado para atender e perpetuar a arquitetura socioeconomicamente hegemônica, desequilibra a estrutura ainda homogeneizadora da academia, ainda mais àqueles que falam entre si em sua língua⁶, já que “falar é estar em condições de empregar uma certa

⁵ No sentido de que há resistência pensando etnicamente no povo que formou o sujeito, mas não deixando de considerar as resistências em prol de uma identidade coletiva.

⁶ Os acadêmicos do povo Xavante, ao conversar entre si, costumavam falar em sua língua.

sintaxe, possuir a morfologia de tal ou qual língua, mas é sobretudo assumir uma cultura, suportar o peso de uma civilização” (Fanon, 2008, p. 33).

Embora pareça simplista relatar sobre o fato de estarem dentro do espaço universitário enquanto ato de resistência, não o é. O transitar dos(as) estudantes indígenas em âmbito acadêmico, sempre ressaltando suas culturas, demonstram não só orgulho de suas identidades étnico-culturais, mas também firmeza na luta contra a influência da modernidade/colonialidade na tentativa de uma mesmidade (Skliar, 2003; Bauman, 2001), onde

[...] para poder/tentar/querer ser como os outros - os outros, é claro, a partir de uma perspectiva colonial - o sujeito colonizado deve *desracializar-se* e/ou *desvestir-se* e/ou *desetnizar-se* e/ou *dessexualizar-se*, etc..., enfim, deve despojar-se de suas marcas e de seus traços culturais que constituem sua diferença (Skliar, 2003, p. 109).

Caminhando na contramão da lógica colonial, os(as) acadêmicos(as) indígenas que chegam à universidade através do Rede de Saberes transgridem as fronteiras impostas pela modernidade/colonialidade (Nascimento, 2014), rompem com o lugar que lhes foi imposto pela estereotíпия - enquanto justificativa da perpetuação do status quo (Bhabha, 1998; Skliar, 2003) - e contribuem academicamente para a abertura de veredas que possibilitam enxergar horizontes políticos, sociais e epistemológicos outros.

UMA PROPOSTA DECOLONIAL

Historicamente, a universidade se constituiu sob a ótica hegemônica moderna, estruturando-se enquanto espaço em que a ciência, herdeira dos “ismos” - cartesianismo, iluminismo, estruturalismo, positivismo -, circulava enquanto única forma de conhecimento aceito pela sociedade e deixava às margens os saberes de povos “fora do padrão”. Segundo Veiga-Neto (2002), constituíram-se diversos “olhares modernos” que influenciaram a consolidação de um pensamento científico homogeneizante, dentre eles o Iluminismo, que “alimentou a esperança de haver uma perspectiva privilegiada, áurea, perspectiva das perspectivas, a partir da qual se explique o mundo e chegue à Verdade ou - numa sua versão probabilística - muito perto dessa Verdade” (Veiga-Neto, 2002, p. 30).

E por muito tempo a universidade foi vista dessa maneira, inclusive nos dias atuais, embora de forma um tanto velada, mas ainda conservadora de uma produção científica pautada nos preceitos e concepções modernas. Entretanto, viradas como o Pós-Estruturalismo, fizeram emergir transformações no espaço acadêmico até então composto de visões que, em sua maioria, eram convergentes e totalizantes.

Nesse sentido, a virada rompe com um modelo de produção e legitimação de conhecimento onde se cultuava a ideia de que pré-definições teórico-metodológicas, ao serem aplicadas em determinado contexto de análise, resultariam em dados concretos, comprováveis e inquestionáveis.

O fato de o Pós-estruturalismo não definir a priori um método para as pesquisas e desafiar os pesquisadores a construí-lo no decorrer do processo implica um afastamento da Modernidade e de sua aposta em um unitarismo epistemológico ou perspectiva privilegiada capaz de compreender como o mundo é e como funciona. Afinal, o Pós-estruturalismo parte da perspectiva de que as metodologias devem ser construídas no percurso da investigação, de acordo com o objeto de pesquisa e as questões elaboradas e suscitadas, pois não é possível estabelecer antecipadamente os passos ou procedimentos denominados metodológicos e construir caminhos em abstrato ou modelos prévios. Em outras palavras, a perspectiva pós-estruturalista entende que não se pode estabelecer de antemão o processo de pesquisa, pois nada assegura que o planejado a priori se concretize ou que postulações teóricas previamente estabelecidas funcionem (Tedeschi; Pavan, 2017, p.773).

Dessa forma, meditando com Peters (2000), não estamos afirmando o Pós-estruturalismo enquanto a única ou “mais verdadeira” forma de se compreender o mundo, pois “o Pós-estruturalismo não pode ser reduzido a um método, a uma teoria ou até mesmo a uma escola”; pensamos que “é melhor referir-se a ele como um movimento de pensamento – uma complexa rede de pensamento – que corporifica diferentes formas de prática crítica” (apud Tedeschi; Pavan, 2017, p.775), e que possibilitou diversas ramificações outras, das quais novas possibilidades epistemológicas constituíram-se.

No rastro dessa discussão, o pensamento pós-moderno se apresenta enquanto uma “loja de óculos”, onde pode-se encontrar variadas alternativas para enxergar o mundo, de acordo com o seu “problema de visão”. Reconhecendo-o como um espaço não tangível, onde encontramos óticas outras que não pregam uma universalidade do saber, mas que apresentam diferentes caminhos para se chegar ao conhecimento, no pensamento pós-moderno

[...] o que interessa é problematizar todas as certezas, todas as declarações de princípios. Isso não significa que se passe a viver em um mundo sem princípios, em que tudo vale. Isso significa, sim, que tudo aquilo que pensamos sobre nossas ações e tudo aquilo que fazemos tem que ser contínua e permanentemente questionado, revisado e criticado (Veiga-Neto, 2002, p.34).

Pensando conforme Veiga-Neto, surgiu-nos a necessidade de questionar o espaço universitário, uma vez que este ainda se encontra estruturado sob viés hegemônico que acaba por dificultar os processos interculturais em seu espaço, pois poucas são as instituições de ensino superior que apresentam ações afirmativas que proponham o rompimento com essa conduta ainda atrelada aos ideais modernos. Sendo assim, o Programa Rede de Saberes se consolida também, como um ato de resistência à modernidade, entrando em atrito com suas concepções etnocêntricas e abrindo caminhos para que se possa desconstruir esta perspectiva excludente e, num futuro próximo, reconstruir um ambiente universitário mais justo, igualitário e inter-multicultural.

Para poder pensar em desconstruções e reconstruções, se faz necessário o diálogo com referenciais que abranjam, em seus estudos, as temáticas em questão. Posto isso, dialogar com teóricos pós-colonialistas, é de significativa relevância tanto para a construção da análise proposta, quanto para a decolonização, a partir da interculturalidade crítica (Walsh, 2009), de concepções ainda modernas que nós, sujeitos produzidos pela e na modernidade/colonialidade, carregamos.

A interculturalidade enquanto resposta às imposições coloniais que ainda permeia a contemporaneidade, não pode ser entendida como “um simples novo conceito ou termo para se referir ao contato com e ao conflito entre o Ocidente e outras civilizações - como alguns o entendem com frequência -” (Walsh, 2019, p.14), mas deve ser vista como

[...] uma configuração conceitual, uma ruptura epistêmica que tem como base o passado e o presente, vividos como realidades de dominação, exploração e marginalização, que são simultaneamente constitutivas, como consequência do que Mignolo chamou de modernidade/colonialidade (idem, p.14).

E refletindo sobre esse lugar de enunciação, entender que este é um “lugar político” (Muyolema, 2001 apud Walsh, 2019, p.15), que engloba não somente o sujeito que enuncia, mas o campo político e epistemológico que o respalda. Posto isto, o que propõe o Programa Rede de Saberes é, em nossa perspectiva e amparados em Walsh (2019), uma virada epistemológica, que “ao mesmo tempo em que parte da diferença colonial e, mais do que isso, de uma posição de exterioridade, não se fixa nela; ao contrário, trabalha para transgredir as fronteiras do que é hegemônico, interior e subalternizado” (Walsh, 2019, p.15).

Dessa maneira, o Programa Rede de Saberes, não pode ser reduzido à uma questão unicamente ligada às políticas de cotas - ponderando sua extrema relevância -, mas deve ser enxergado como uma proposta intercultural que proporciona espaço para que sujeitos marginalizados pela modernidade/colonialidade, sejam agora protagonistas na construção de políticas outras que amparem suas lutas/reivindicações. Seguindo esse raciocínio, Baniwa, Oliveira e Hoffmann discorrem sobre o quanto é significativo a passagem de indígenas pelo ensino superior, já que

[...] acumulam conhecimentos novos, que os capacitam com uma visão crítica e transformadora, e ao retornarem para suas comunidades estarão sedentos de contribuir para as mudanças que precisam ser feitas para a comunidade pela melhorar as condições de vida das pessoas, questionando, enfrentando e denunciando muitas vezes práticas viciadas de corrupção e autoritarismo de lideranças indígenas forjadas pela ideologia tutelar, paternalista e autoritária da prática indigenista da FUNAI (Baniwa; Oliveira; Hoffmann, 2010, p. 9).

A Fundação Nacional do Índio - FUNAI, herdeira do antigo Serviço de Proteção aos Índios - SPI, que por sua vez se faz produto da colonialidade,

propagava a falácia da “proteção”, enquanto suas próprias ações a desmascararam.

Dentro deste sistema de controle instituído pelo órgão “indigenista”, formaram-se as escolas das reservas e a partir delas foi colocado em prática o projeto “civilizatório” por meio do ensino escolar, que se deu através da ação militar da Comissão Rondon/SPI e acabou escancarando uma educação ideologicamente colonizada que, sem dúvidas, contribuiu para a aniquilação de muito dos saberes tradicionais e acarretou na construção e propagação de concepções distorcidas sobre os povos indígenas (Souza; Vieira, 2020, p. 2-3).

O Programa Rede de Saberes, neste contexto, se tornou um espaço material e imaterial que proporciona “palco para os artistas brilharem”. O palco? A universidade. Os artistas? Os povos indígenas. Tendo o cuidado de não romantizar uma trajetória de sobrevivência, mas compreendendo como “arte”, além manifestação material como quadros, esculturas e artesanato, também a ancestralidade dos povos, a cultura que foi constituída com o decorrer dos anos e os diversos processos de resistência, devido às cicatrizes deixadas pelo colonialismo (Souza; Ferreira, 2020).

Pode ser visto, também, como um espaço de reivindicações a medida em que dentre os objetivos do Programa Rede de Saberes está o de proporcionar “suporte para que acadêmicos(as) indígenas possam produzir a sua própria história em suas relações estabelecidas com seus grupos de origem e com as instituições de Ensino Superior pelas quais transitam” (Landa; Ferreira, 2016, p.2) e assim, dialogando com a interculturalidade, possibilita, dentro do ambiente universitário historicamente homogeneizante e excludente, um espaço que esboça caminhos para a

[...] construção de sociedades que assumam as diferenças como constitutivas da democracia e sejam capazes de construir relações novas, verdadeiramente igualitárias entre os diferentes grupos socioculturais, o que supõe empoderar aqueles que foram historicamente inferiorizados (Candau, 2012, p. 244).

Nesse sentido, Candau (2011; 2012), propõe reflexões muito significativas, pois possibilita uma discussão acerca de como as particularidades culturais dos sujeitos, quando são levados em consideração e abordados pedagogicamente dentro do espaço escolar - abrangendo o âmbito universitário -, articulando sociedade e escola, o quão positivo é na formação dos sujeitos, mas também na construção de cidadãos que reconheçam as diferenças enquanto riqueza de sua sociedade, assumindo-as como uma diversidade que se faz presente e compreendendo a necessidade de serem respeitadas todas essas diversidades, seja no sentido cultural, de gênero e sexualidade, entre outras diversidades.

Analisando o Programa sob a perspectiva da decolonialidade, é importante ressaltar do que se trata tal termo e as desconstruções que pregam o discurso decolonial. Por *decolonização*, entende-se o rompimento político, econômico, social e principalmente epistemológico com a *colonialidade*, que por sua vez, se refere à continuidade da dominação colonial, sob novas máscaras, mas que veladamente perpetua a lógica da modernidade (Mignolo, 2010). No tocante à *descolonização*, com S, refere-se ao rompimento das relações de dominação direta política, social e cultural em que, nas sociedades colonizadas, criam-se parâmetros socioculturais eurocêntricos (Quijano, 1992), dominação esta à que dá-se o nome de *colonialismo* - cujo termo estabelece ligação com o período colonial propriamente dito.

Visto isso, Walsh (2009) traz para o debate a respeito da modernidade/colonialidade, apresentando a interculturalidade enquanto resposta. Mas alerta:

Enquanto a dupla modernidade/colonialidade historicamente funcionou a partir de padrões de poder fundados na exclusão, negação e subordinação e controle dentro do sistema/mundo capitalista, hoje se esconde por trás de um discurso (neo)liberalista multiculturalista. Desse modo, faz pensar que com o reconhecimento da diversidade e a promoção de sua inclusão, o projeto hegemônico de antes está dissolvido (Idem, p. 16).

Ou seja, têm-se a ideia de que o multiculturalismo põe fim definitivo à colonialidade. Então agora, com a inclusão dos indígenas nas universidades por meio de programas como o Rede de Saberes, representam a resolução da relação histórica de subalternização desses povos? Obviamente que não, visto o caráter

neoliberalista desse multiculturalismo, onde o reconhecimento da diversidade representa uma forma de abafamento da diversidade e suas manifestações, configurando uma recolonialidade (Walsh, 2009).

Sendo assim, o multiculturalismo pode ser compreendido como uma variação do espaço colonial (Skliar, 2003). Isso porque apresenta uma ideia falaciosa de convivência harmônica entre as diferenças, porém o que se têm é uma coexistência entre culturas diferentes, mas que estão inseridas em relações de poder categoricamente hierárquicas, onde parte dessa coexistência consiste na ideia, novamente hegemônica, de que existe apenas o Eu-hegemônico - , o Nós - a mesmidade hegemônica - e o Outro singular, no sentido de não reconhecimento da alteridade enquanto parte constituinte da própria identidade; e neste espaço, determina-se os Outros, a diferença, enquanto sujeitos que coexistem nesse multiculturalismo, mas que devem seguir, gradativamente, o caminho assimilacionista da cultura dominante.

Dessa forma, a interculturalidade enquanto resposta à modernidade/colonialidade diferencia-se do multiculturalismo/interculturalidade funcional, pois esta é conveniente às estruturas de poder, porque lhe serve como mecanismo, um meio para abafar movimentos resistentes. É uma falsa interculturalidade que se diz multi, se diz plural, se diz diversa, quando na verdade articula-se para oferecer migalhas, em pouquíssimas quantidades e a custo de muitas lutas, para minimizar a agitação que grupos historicamente marginalizados fazem, pois estes ameaçam as estruturas de poder.

Então, a resposta intercultural está na criticidade e complexidade à ela atrelada. Segundo Walsh (2009; 2019), essa interculturalidade crítica se constitui com o sentido de romper com a ideia de que o passado histórico colonial não implica em condições desumanas para esses povos - colonizados - na atualidade e cooperar na luta para transformar as estruturas que perpetuam a subalternização dos conhecimentos, das culturas, das religiões e línguas e da estagnação econômica imposta à diversos povos, além da classificação feita sob a ideia de uma hierarquia racial (Quijano, 2005).

O fato de que os europeus ocidentais imaginaram ser a culminação de uma trajetória civilizatória desde um estado de natureza, levou-os também a pensar-se como os modernos da humanidade e de sua história, isto é, como o novo e ao mesmo tempo o mais avançado da espécie. Mas já que ao mesmo tempo atribuíam ao restante da espécie o

pertencimento a uma categoria, por natureza, inferior e por isso anterior, isto é, o passado no processo da espécie, os europeus imaginaram também serem não apenas os portadores exclusivos de tal modernidade, mas igualmente seus exclusivos criadores e protagonistas (Quijano, 2005, p. 122).

Pensando o Programa Rede de Saberes na qualidade de um facilitador do ingresso e um apoiador à permanência de acadêmicos indígenas no ensino superior, o vemos como contribuinte na luta pela desierarquização imposta pela modernidade, em que povos inteiros foram submetidos à construção de uma *história vista de cima* (Sharpe, 1992). Portanto, analisar teoricamente o Programa abre caminhos para que possamos pensar na decolonização do ser e do saber.

A suposta superioridade “natural” se expressou, como diz Quijano, “em uma operação mental de fundamental importância para todo o padrão de poder mundial, principalmente com respeito às relações intersubjetivas”. Assim, as categorias binárias, oriente-ocidente, primitivo-civilizado, irracional-racional, mágico/mítico-científico e tradicional-moderno justificam a superioridade e a inferioridade, razão e não razão - humanização e desumanização (colonialidade do ser)- e pressupõem o eurocentrismo como perspectiva hegemônica (colonialidade do saber) (Quijano, 2000 apud Walsh, 2009, p. 15)

Pensar isso, de maneira crítica e intercultural, também abre brechas decoloniais (Walsh, 2016) para que se possa combater a colonialidade do poder ainda existente, que estabeleceu e fixou uma hierarquia racializada: “brancos (europeus), mestiços e, apagando suas diferenças históricas, culturais e linguísticas, índios’ e ‘negros’ como identidades comuns e negativas” (Walsh, 2009, p.18). Dessa forma, faz-se presente e necessária a reflexão sobre a formação dos(as) acadêmicos(as) indígenas e dos não-indígenas - que também estão na universidade - no sentido pedagógico, mas não uma pedagogia que se refira somente aos processos educativos, mas que pense também no posicionamento assumido frente aos movimentos, transformações, conflitos que acontecem em nossa sociedade e apontem para direções decoloniais (Walsh, 2019).

Dessa maneira, vemos no Rede uma proposta pedagógica intercultural crítica que visa a construção de uma comunidade acadêmica que caminhe sob uma perspectiva decolonial, abordando ações, diálogos, relações estabelecidas no âmbito social, político e econômico, ou seja, uma pedagogia teórico-metodologicamente crítica que se articula em diversas esferas que proporcionam a desconstrução de concepções míopes, que antes não enxergavam as estruturas de poder, coloniais em sua essência, que regem a sociedade e de maneira planejada promovem a continuidade da dominação étnico-racial, econômica, de gênero, etc (Walsh, 2009).

Nessa perspectiva, discutindo a interculturalidade como meio decolonial, é interessante perceber que não somente os professores que iniciaram a organização, mas o NEPPI como um todo e principalmente o Programa Rede de Saberes, demonstrou, desde o início, uma postura preocupada em transformar a realidade, ainda excludente, ao qual ainda vivem os povos indígenas, constituindo-se como uma articulação que possibilita

[...] uma produção efetivamente plural de sentidos e lugares sociais, a partir da compreensão de que os significados podem ser reelaborados no processo de interação social, pelo estabelecimento de contextos relacionais que *inventem* outras políticas de verdade [...] onde se torna possível, como propõe Bhabha, a dissolução de preconceitos e estereótipos, a substituição de verdades absolutas e dogmáticas, a percepção de que existem outras *modulações* para os significados enrijecidos e cristalizados (Azibeiro; Fleuri, 2012, p. 280).

Percebemos, então, a preocupação do Programa em propiciar melhores condições aos povos indígenas e possibilitar que os próprios se façam protagonistas dessa transformação, trazendo à tona o que, segundo Catherine Walsh, é um posicionamento decolonial e intercultural, pois apresenta “uma configuração conceitual que, ao mesmo tempo em que constrói uma resposta social, política, ética e epistêmica para essas realidades que ocorreram e ocorrem, o faz a partir de um lugar de enunciação indígena” (Walsh, 2019, p. 14).

Sendo assim, o Rede constitui-se sob uma postura intercultural produzindo resposta social no sentido de que a organização do Programa apresenta, em sua proposta, um projeto que exhibe a intencionalidade de reparação histórica e que, com a presença dos(as) indígenas, ressignifica, aos

poucos, um espaço que outrora era destinado explicitamente às elites da sociedade hegemônica.

E com isso, na academia, adquirindo o dito conhecimento científico, os povos indígenas passam a enxergar “as Universidades como espaços estratégicos relevantes em seus esforços de melhorar suas condições de inserção, diálogo e de enfrentamento nesses novos territórios, sem abrir mão da afirmação de suas múltiplas identidades e projetos de autonomia” (Calderoni; Brand, 2012, p. 88).

Além de tudo o que já foi dito, o Programa manifesta, também, uma resposta política e ética, por possibilitar a formação superior desses indígenas que, posteriormente, podem contribuir politicamente na reivindicação dos direitos dos povos originários, amparados pela Constituição Federal (1988), da qual ressaltamos o Artigo 231, que sinaliza que “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).

E não só nisso se apoia essa resposta. Com a formação superior possibilitada pelo Programa, os indígenas formados apresentam novos conhecimentos que podem vir a somar em suas reivindicações pensando na transformação da atual conjuntura em que, segundo Calderoni e Brand (2012),

[...] persiste uma enorme dificuldade e quase incapacidade das diversas instâncias que compõem o Estado (Executivo, Judiciário e Legislativo) e suas estruturas burocráticas em superar uma visão profundamente monocultural e colonialista, que marcou a relação histórica dos Estados Nacionais com esses povos e incorporar a ideia, ou a perspectiva pluricultural, ou melhor, intercultural nas políticas públicas voltadas para os povos indígenas (Calderoni; Brand, 2012).

Tal formação, pode auxiliar também no processo de reivindicação em relação ao cumprimento da Lei 11.645/2008, que, por sua vez, reforça o reconhecimento das diferenças - no papel - enquanto constituinte da sociedade onde prega a inclusão dos

[...] diversos aspectos da história e da cultura que caracterizam a formação da população brasileira, a partir desses dois grupos étnicos, tais como o estudo da história da África e dos africanos, a luta dos negros e dos povos

indígenas no Brasil, a cultura negra e indígena brasileira e o negro e o índio na formação da sociedade nacional, resgatando as suas contribuições nas áreas social, econômica e política, pertinentes à história do Brasil (Brasil, 2008).

Na qualidade de resposta epistemológica, o Programa, a partir da entrada de acadêmicos indígenas étnico-culturalmente diversificados, pelos afetamentos que essas presenças acarretam, pelas ressignificações que fazem do espaço universitário, acaba por “fazer emergir um debate com novas configurações em torno da produção de conhecimento, outras formas constituídas de saber e suas relações com os campos disciplinares instituídos pela e na modernidade” (Nascimento, 2014, p.35).

Enquanto sujeitos que transitam pelo espaço acadêmico a partir do Programa Rede de Saberes, os indígenas universitários desequilibram nossas concepções e tensionam uma reformulação de nossas epistemes, tendo o diálogo pautado nos saberes daqueles que historicamente tiveram suas vozes silenciadas e seus conhecimentos deslegitimados (Aguilera Urquiza, 2018).

E dentro das ramificações que o Programa Rede de Saberes apresenta, no sentido da construção de possibilidades de transformação a partir da formação e da convivência com povos indígenas, emerge o reconhecimento do Outro - da diferença - como parte integrante de todo o processo decolonial, pois os outros, são constitutivos da realidade ao qual se deseja transformar, sendo assim, impossível de se pensar a construção de um Modo Outro de viver (Walsh, 2016) sem que haja o reconhecimento de que existem outros alí, que também apresentam concepções, vivências, historicidades e outros pontos que devem ser considerados para que busquemos uma convivência coletiva; um modo de vida que respeite a diversidade, a pluralidade, a diferença.

REFERÊNCIAS

AZIBEIRO, Nadir Esperança; FLEURI, Reinaldo Matias. Paradigmas interculturais emergentes na educação popular. In: GARCIA, Regina Leite (Org.). **Diálogos Cotidianos**. DP, 1ª ed. 2012.

BANIWA, G. J. S.; **O índio brasileiro**: o que você precisa saber sobre os povos indígenas no Brasil de hoje. Coleção Educação para Todos. Edições MEC/UNESCO. Brasília, 2006.

BANIWA, G. J. S.; OLIVEIRA, J. C.; HOFFMANN, M. B. **Olhares indígenas contemporâneos**. Brasília: Centro Indígena de Estudos e Pesquisas, 2010.

BAUMAN, Zygmunt. **Modernidade Líquida**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2001.

BHABHA, Homi K. **O local da cultura**. Belo Horizonte: Ed. UFMG, 1998.

CANDAU, Vera Maria Ferrão. Diferenças culturais, interculturalidade e educação em direitos humanos. **Educ. Soc.** [online]. 2012, vol.33, n.118, pp.235-250.

CANDAU, Vera Maria; RUSSO, Kelly. Interculturalidade e educação na América Latina: uma construção plural, original e complexa. In: CANDAU, Vera Maria (Org.). **Diferenças Culturais e Educação**: construindo caminhos - Rio de Janeiro: 7 Letras, 2011.

FANON, Frantz. **Pele negra, máscaras brancas**. Tradução de Renato da Silveira. Salvador: EDUFBA, 2008.

LANDA, B. S.; FERREIRA, E. M. L. **A experiência de 10 anos do projeto Rede de Saberes: permanência de acadêmicos/as indígenas no ensino superior em MS**. V Congresso Internacional de História: novas epistemes e narrativas contemporâneas. Universidade Federal de Goiás, 2016.

LIMA, Antonio Carlos Souza de. Ações afirmativas no ensino superior e povos indígenas no Brasil: uma trajetória de trabalho. **Horiz. antropol.**, Porto Alegre, ano 24, n. 50, p. 377-448, jan./abr. 2018.

NASCIMENTO, Adir Casaro. Fronteiras étnico-culturais e fronteiras da exclusão e o diálogo com as culturas ancestrais: uma construção difícil, mas possível. **Série-Estudos** - periódico do PPGE/UCDB. n. 37, p. 33-46, Jan./Jun. 2014.

QUIJANO, Aníbal. Colonialidad y Modernidad/Racionalidad. **Perú Indígena** (Lima) Vol. 13, Nº 29, 1992.

QUIJANO, Aníbal.. Colonialidade do poder, eurocentrismo e América Latina. In: LANDER, Edgardo (Org.). **A colonialidade do saber**: eurocentrismo e ciências sociais: perspectivas latino-americanas. Buenos Aires: CLACSO, set. 2005. p. 107-30. (Colección Sur Sur).

SKLIAR, Carlos. **Pedagogia (improvável) da diferença: e se o outro não estivesse aí?** Rio de Janeiro: DP&A, 2003.

SOUZA, Gustavo dos Santos. **O Programa Rede de Saberes da Universidade Católica Dom Bosco: potencialidades decoloniais.** Dissertação (Mestrado em Educação), Universidade Católica Dom Bosco - UCDB, Campo Grande, 104 p. 2022.

VEIGA-NETO, Alfredo. Olhares. in: COSTA, Marisa Vorraber (org.). **Caminhos Investigativos: novos olhares na pesquisa em educação.** 2ªed. Rio de Janeiro: DP&A, 2002.

VIANNA JR, Aurélio. Trilhas de Conhecimentos: a apropriação nacional de uma iniciativa global de mudança institucional na educação superior. in: SOUZA LIMA, Antonio Carlos de; BARROSO, Maria Macedo (orgs.). **O projeto trilhas de conhecimentos e o ensino superior de indígenas no Brasil : uma experiência de fomento e investigação para ações afirmativas.** - 1. ed. - Rio de Janeiro : E-papers, 2018.

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

WALSH, Catherine. Interculturalidade e decolonialidade do poder: um pensamento e posicionamento “outro” a partir da diferença colonial. **Revista Eletrônica da Faculdade de Direito da Universidade Federal de Pelotas (UFPel).** V. 05, N. 1, Jan.-Jul., 2019. - tradução sem fins lucrativos do capítulo: WALSH, Catherine. Interculturalidad y colonialidad del poder: un pensamiento y posicionamiento “otro” desde la diferencia colonial. In: CASTRO-GÓMEZ, Santiago; GROSFUGUEL, Ramón (Comp.). El giro decolonial: reflexiones para una diversidad epistémica más allá del capitalismo global. Bogotá: Siglo del Hombre Editores et al., 2007. 308p. (pp. 47 - 62).

WALSH, Catherine. Notas pedagógicas a partir das brechas decoloniais. In: CANDAU, Vera Maria Ferrão (Org.). **Interculturalizar, Decolonizar, Democratizar: uma educação “outra”?** - I ed. Rio de Janeiro - 7 Letras, 2016.

Recebido em 25/11/2024

Aprovado em 29/12/2024