



Edição 25 – Fevereiro de 2020
Artigo recebido até 30/12/2019
Artigo aprovado até 22/01/2020

ENSINO DE ARTE E CULTURAS INDÍGENAS, DESLOCAMENTOS NECESSÁRIOS: bases epistemológicas

Nilva Heimbach²¹ - UEMS

RESUMO: O artigo propõe discutir as bases epistemológicas de uma pesquisa em educação cujo tema são culturas indígenas inseridas na Disciplina de Arte, em decorrência da Lei 11.645/2008. Enfatiza-se a relevância dos Estudos Culturais e do Grupo da Modernidade/Colonialidade para compreensão das relações sobre e com as culturas indígenas, em propostas desenvolvidas por professores de Arte. Argumenta-se sobre a influência da arte na construção do imaginário coletivo e da perspectiva da construção de um repertório de valorização das diversas culturas indígenas. Questionam-se as propostas desenvolvidas na Disciplina de Arte que, muitas vezes, encontram enfrentamentos com currículo eurocentrado, colonialista em que as relações de poder se fazem presente. Compreende-se que as culturas indígenas, traduzidas no ensino da Arte, com suas fronteiras deslizantes, com tensões e desafios, em permanente processo de negociação, geram deslocamentos necessários que possibilitam uma educação intercultural, abrindo ao diálogo com a diferença, aproximando culturas e cosmovisões.

Palavra-chave: Culturas Indígenas. Ensino de Arte. Diferença. Interculturalidade. Lei 11.645/2008.

TEACHING INDIGENOUS ART AND CULTURES, NECESSARY DISPLACEMENTS: epistemological bases

ABSTRACT: The article proposes to discuss the epistemological bases of a research in education whose subject is indigenous cultures inserted in the Art Discipline, as a result of Law 11.645/2008. The relevance of Cultural Studies and the Modernity/Coloniality Group for the understanding of the relations on and with indigenous cultures is emphasized in proposals developed by Art teachers. It is argued about the influence of art in the construction of the collective imaginary and the perspective of the construction of a repertoire of valorization of the diverse indigenous cultures. The proposals developed in the Discipline of Art are questioned, often encountering confrontations with a Eurocentric, colonialist curriculum in which power relations are present. It is understood that indigenous cultures, translated into the teaching of Art, with their sliding borders, tensions and challenges, in a permanent process of negotiation, generate necessary displacements that make possible an intercultural education, opening to dialogue with difference, bringing cultures and cosmovisions closer together.

Key word: Indigenous Cultures. Art Education. Difference. Interculturality. Law 11.645/2008.

RESUMEN: El artículo propone discutir las bases epistemológicas de una investigación en educación cuyo tema son las culturas indígenas introducidas en la Disciplina de Arte, debido a la Ley 11.645/2008. Se destaca la importancia de los Estudios Culturales y del Grupo de la Modernidad/Colonialidad para comprender las relaciones sobre y con las culturas indígenas, en propuestas desarrolladas por profesores de Arte. Se argumenta sobre la influencia del arte en la construcción de la imaginación colectiva y de la perspectiva de la construcción de un repertorio de valoración de las diferentes culturas indígenas. Se cuestionan las propuestas desarrolladas en la Disciplina de Arte que, muchas veces, se deparan con un currículum eurocéntrico, colonialista en el que están presentes las relaciones de poder. Se entiende que las culturas indígenas, traducidas en la enseñanza del Arte, con sus fronteras deslizantes, con tensiones y desafíos, en un proceso permanente de negociación, generan

²¹ Possui graduação em Educação Artística pela Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (1989), graduação em Segunda Licenciatura em Pedagogia pela Faculdade Educacional da Lapa (2018), mestrado em Educação pela Universidade Católica Dom Bosco (2008) e doutorado em Educação pela Universidade Católica Dom Bosco (2019). Tem experiência na área de Artes, com ênfase em Educação Artística, atuando principalmente nos seguintes temas: cultura indígena, artesanato regional, ensino de arte, apreciação estética, exposição e interculturalidade, currículo, colonialidade.

desplazamientos necesarios que permiten una educación intercultural, abriendo el diálogo con la diferencia, acercando culturas y cosmovisiones.

Palabras-clave: Culturas Indígenas. Enseñanza de Arte. Diferencia. Interculturalidad. Ley 11.645/2008.

Introdução

Cada um lê com os olhos que tem. E interpreta a partir de onde os pés pisam. Todo ponto de vista é a vista de um ponto. Para entender como alguém lê, é necessário saber como são seus olhos e qual é sua visão de mundo (BOFF, 1998, p.9).

Com o olhar de uma professora de Arte envolvida com a formação de futuro professores, trago, neste estudo, reflexões sobre e com as culturas indígenas na Disciplina de Arte. Faço um recorte da tese²² em Educação, na linha de Pesquisa Diversidade Cultural e Educação Indígena, defendida em 2019. Descrevo enfrentamentos com o currículo colonizado e a possibilidade da interculturalidade como canal de negociação, de descolonização. Descrevo travessias que visam ir ao encontro de bases epistemológicas, cogitando uma educação intercultural, conforme anunciada por Candau (2008):

A perspectiva intercultural que defendo quer promover uma educação para o reconhecimento do ‘outro’, para o diálogo entre os diferentes grupos sociais e culturais. Uma educação para a negociação cultural, que enfrenta os conflitos provocados pela assimetria de poder entre os diferentes grupos socioculturais nas nossas sociedades e é capaz de favorecer a construção de um projeto comum, pelo qual a diferença seja dialeticamente incluída (CANDAU, 2008, p.23).

Assim, para a delimitação do estudo, apresento conceitos como: cultura, diferença, relações de poder, processos de negociação, interculturalidade, colonialidade e decolonialidade. Para os deslocamentos epistemológicos necessários, sustentados nas contribuições teóricas dos

²² Culturas indígenas, ensino de Arte e a Lei 11.645/2008: possibilidades interculturais? UCDB/2019. Indaguei: Como professores não indígenas apresentam em suas práticas pedagógicas as manifestações culturais indígenas? A pesquisa procurou identificar e analisar como as etnias/culturas/saberes indígenas e as suas manifestações são apresentadas pelos professores de Arte em suas relações e práticas escolares, tendo em vista o cumprimento da Lei 11.645/2008. Nos objetivos específicos: Investigar como as representações das culturas indígenas são discutidas e trabalhadas na Disciplina de Arte, tendo como perspectiva, um processo sociopolítico e descolonizador/contracolonial; identificar possibilidades de propostas de diálogos interculturais; perceber como a Lei 11.645/2008 se efetiva ou não na prática pedagógica dos professores de Arte.

Estudos Culturais e das discussões realizadas pelo grupo Modernidade/Colonialidade, discuto a relação do ensino de Arte, culturas indígenas, a Lei 11.648/2008²³, a construção do imaginário e a possibilidade de uma relação intercultural.

Travessias: bases epistemológicas

No processo de construção de um repertório de valorização das diversas culturas indígenas e contextualizado no ensino de Arte, algumas reflexões são necessárias quando se almeja uma educação intercultural. Entre elas, refletir sobre o olhar que se tem sobre as culturas indígenas. Exploro caminhos e possibilidades e encontro fronteiras deslizantes para execução da investigação.

Busco contribuições teóricas dos Estudos Culturais e das discussões realizadas pelo grupo Modernidade/Colonialidade, as quais aproximam dos aspectos evidenciados e potencializam as análises. Para tanto, discuto conceitos apresentados por Hall (1997, 2003), Candau (2008, 2011, 2014), Moreira (2009), Bhabha (2005), entre outros, que propiciam suporte e ancoragem às questões propostas.

Proponho-me a dialogar com autores que, a partir de peculiaridades latino-americanas, debatem com clamores de quem sofreu um longo processo de colonização. Contribuições do filósofo colombiano Santiago Castro-Gómez (2005); do teórico porto-riquenho Ramón Grosfoguel (2007); Lander (2005), Mignolo (2005, 2013) e da intelectual norte-americana radicada no Equador, Catharine Walsh (2007), abordando a interculturalidade como processo de diálogo. Interculturalidade que promove uma educação para o reconhecimento do “outro”, para o diálogo entre os diferentes grupos sociais e culturais. Contribuições que serão explanadas no desenvolvimento dos argumentos.

2.1 DESLOCAMENTOS: da cultura, das culturas e da diferença

Apesar da polissemia do termo cultura, reflexões são relevantes para a discussão. Se a cultura representa um sistema de símbolos e significados, decifrar tais códigos leva a assumir

²³ A Lei estabelece as diretrizes e bases da educação nacional e passa a incluir no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena”, em todo o currículo escolar, em especial nas áreas de educação artística (antiga denominação da Disciplina de Arte), de literatura e história brasileiras.

o sentido da produção em questão e a fruição tensiona a leitura dos sentidos. No entanto, alguns aspectos da construção do simbólico devem ser considerados. Segundo Hall (1997), cultura sempre teve importância, os seres humanos são interpretativos, criam sistemas de significados, códigos e

Estes sistemas ou códigos de significado dão sentido às nossas ações. Eles nos permitem interpretar significativamente as ações alheias. Tomados em seu conjunto, eles constituem nossas ‘culturas’. Contribuem para assegurar que toda ação social é ‘cultural’, que todas as práticas sociais expressam ou comunicam um significado e, neste sentido, são práticas de significação (HALL, 1997, p.15).

Em outras palavras, os seres humanos instituem sentidos para suas ações. Logo, a cultura sempre teve um papel expressivo como um conjunto diferenciado de significados. Toda prática social é cultural, a educação, que é uma prática social, está inserida nesse contexto de práticas de significação. Todavia, alguns aspectos do campo da educação devem ser considerados. Costa (2011), discorrendo sobre as relações entre a Educação e os Estudos Culturais e as transformações do mundo contemporâneo e, entre elas, o conceito de cultura, afirma:

Os Estudos Culturais expressam, então, uma tentativa de ‘descolonização’ do conceito de cultura. Cultura não mais entendida como o que de ‘melhor foi pensado e dito’, não mais o que seria representativo como ápice de uma civilização, como busca de perfeição; não mais a restrição à esfera da arte, da estética e dos valores morais/criativos (antiga concepção elitista) (COSTA, 2011, p.109).

Com a relevância do tema cultura para a educação, e justificando a perspectiva dos Estudos Culturais com o aporte teórico em Hall (1997) e entre outros teóricos, Silveira (2011), que relaciona escola, cultura, discursos e narrativas presentes no espaço escolar, apresenta os Estudos Culturais, como caminho possível para debates e reflexões.

Bonin, Ripoll, Aguiar (2015) mapearam produções de pesquisas com a temática indígena, na perspectiva dos Estudos Culturais, apontando como possibilidade de discussão que o campo dos Estudos Culturais parece “favorecer o desenvolvimento de análises críticas, que

focalizam as desigualdades, as relações de poder, as práticas representacionais e as políticas em torno das identidades/diferenças” (p.68). Dessa forma, apoiada nos Estudos Culturais, discuto a cultura em um sentido mais amplo, rompendo com os moldes hegemônicos, considerando a cultura envolvida no cotidiano, com seus códigos e significados, conforme anuncia Costa (2011):

Cultura, sim, como expressão das formas pelas quais as sociedades dão sentido e organizam suas experiências comuns; cultura como o material de nossas vidas cotidianas, como a base de nossas compreensões mais corriqueiras. A cultura passa a ser vista tanto como uma forma de vida (ideias, atitudes, linguagens, práticas, instituições e relações de poder), quanto toda uma gama de produções, de artefatos culturais (textos, mercadorias, etc.) (COSTA, 2011, p.109).

Hall (1997) destaca os aspectos epistemológicos da cultura, para explicar a dimensão global, nas transformações da vida local e cotidiana, suas interferências na identidade e subjetividade. Destaca, também, que transformações ocorreram nas culturas da vida cotidiana relacionadas a situações sociais, de classe (não exclusivamente) e geográficas, criando “deslocamentos das culturas do cotidiano” (HALL, 1997, p.19). A expansão global tem influenciado na área econômica, nos meios de produção, na troca cultural, em particular nas tecnologias e na revolução da informação. No entanto, o processo de distribuição é irregular e contraditório e com consequências que podem ser conflitantes. Ao mesmo tempo, a mistura cultural, o sincretismo propicia alternativas híbridas. Fatos que levam a cultura a um dos elementos mais dinâmicos e imprevisíveis, quando as relações de poder se tornam mais nítidas.

Outro aspecto a se considerar sobre a centralidade da cultura está relacionado à subjetividade, na construção da identidade, dando ênfase à linguagem e ao seu significado, nas formações discursivas, ao modo que se posiciona, ou ainda, à posição de sujeito. Posições que são construídas dentro de enunciação dos discursos, evidenciando que as identidades são formadas culturalmente. Nesse aspecto, de acordo com Silva, tanto a identidade quanto a diferença “são resultados de um processo de produção simbólica e discursiva” (SILVA, 2005, p.81). Continua Hall (1997, p.22):

[...] devemos pensar as identidades sociais como construídas no interior da representação, através da cultura, não fora delas. Elas são resultado de um processo de identificação que permite que nos posicionemos no interior das definições que os discursos culturais (exteriores) fornecem ou que nos subjetivemos (dentro deles). Nossas chamadas subjetividades são, então, produzidas parcialmente de modo discursivo e dialógico (HALL, 1997, p. 22).

Representação que, para Silva (2005, p.91), pode ser vista como “um sistema linguístico e cultural: arbitrário, indeterminado e estreitamente ligado a relações de poder”. Hall (1997) evidencia que o interesse pela linguagem se ampliou para a prática de representação, na construção e circulação de significado, formando uma total relação entre a linguagem e a “realidade”. Bhabha (2005) indica que a linguagem, o uso do discurso e as relações de poder, nos entre-lugares, nos espaços da não-sentença e nos textos sociais, e as representações culturais possuem forças desiguais. Significativamente, afirma o teórico (2005) que:

[...] Esses ‘entre-lugares’ fornecem o terreno para a elaboração de estratégias de subjetivação – singular ou coletiva – que dão início a novos signos de identidade e postos inovadores de colaboração e contestação, no ato de definir a própria sociedade (BHABHA, 2005, p. 20).

Toda prática social possui a sua dimensão cultural ou, ainda, toda prática social tem o seu caráter discursivo. As afirmativas feitas por Hall (1997), em relação à centralidade da cultura no cotidiano das relações humanas e nas relações de poder, permitem refletir sobre como o trabalho com a cultura na Disciplina de Arte é desenvolvido e qual o enfoque dado à diferença.

Sobre o espaço escolar e a diferença, Candau (2011) aborda sobre grupos sociais que conquistaram diferentes espaços, com negociações e tensões. Para a autora, as questões referentes às diferenças culturais são múltiplas, “viabilizadas principalmente pelos movimentos sociais, que denunciam injustiças, desigualdades e discriminações, reivindicando igualdade de acesso a bens e serviços e reconhecimento político e cultural” (p. 241). Nas práticas cotidianas escolares, pode ser observado que:

A cultura escolar dominante em nossas instituições educativas, construída fundamentalmente a partir da matriz político-social e epistemológica da

modernidade, prioriza o comum, o uniforme, o homogêneo, considerados como elementos constitutivos do universal. Nesta ótica, as diferenças são ignoradas ou consideradas um ‘problema’ a resolver (CANDAUI, 2011, p. 241).

De tal modo, as diferenças culturais muitas vezes são vistas como algo “externo”, um corpo estranho. Todavia, Candau (2011, p. 241) defende que a “diferença é constitutiva, intrínseca às práticas educativas”, entendendo que é imprescindível a dimensão cultural, para potencializar processos de aprendizagem. Defendendo a importância da cultura no espaço escolar e suas aplicações, Moreira (2009) discute (entre outros itens) o currículo, o conhecimento escolar e a cultura. Afirma o teórico que a educação de qualidade e reflexiva propicia suportes ao educando para que traga mudanças no seu contexto, contribuições para a expansão do seu universo cultural, não se limitando às experiências culturais de origem.

Tensões surgem quando se pensa nos conteúdos que possam oportunizar mudanças sociais significativas, tanto em termos individuais quanto coletivos. Surgem novas tensões com disputas, negociações, contestações de espaços e relações de poder. Tal feito oportuniza a desestabilização das desigualdades na estrutura social, permitindo a articulação das decisões escolares, na garantia do acesso aos conhecimentos produzidos pela sociedade, e produzindo arranjos curriculares que desafiem noções hegemônicas. Enfatiza Moreira (2009) sobre a

[...] necessidade de se eleger a cultura como outro elemento central de um currículo aberto para o movimento e a mudança, para a desestabilização do que se costuma aceitar como inquestionável, para a multiplicação de significados e representações, para o reconhecimento e a negociação das diferenças (MOREIRA, 2009, p. 4).

Nessa perspectiva, o autor entende que não se tem mais cultura e, sim, culturas múltiplas, e o foco do currículo é a cultura. Argumenta ele, ancorando-se em Hall (1997), que a centralidade da cultura nos fenômenos sociais passa a representar um processo social constitutivo, assumindo maior relevo, tanto na estrutura quanto na organização social. Moreira (2009) ressalta a importância de “desnaturalizar” a opressão que determinados indivíduos ou grupos sociais vivenciam, chamando a atenção para a tendência monocultural nas práticas escolares. Tendência monocultural que se faz presente também no campo da Arte. Para Marinês Souza (2010),

No campo do ensino de Artes, **há uma tradição curricular que valoriza, de forma hegemônica, os ideais das belas artes e dos cânones estéticos da cultura europeia, enquanto os estudos das culturas africanas e indígenas tem-se mantido restrito ao espaço do exótico, do folclórico e das efemérides** (SOUZA, 2010, p.31 – Grifos da autora).

Essa ideia sugere que o currículo não é neutro, o processo de sua seleção implica triagem, critérios, relações de poder, que podem ser observados nos discursos construídos nas práticas escolares.

Procurando desestabilizar o processo de construção de identidades hegemônicas e enfatizando o caráter discursivo desse processo, Moreira (2009) questiona a divisão em categorias da realidade humana (culturas, histórias, saberes, etnias...) e convida professores a desafiar essas categorias, desnaturalizando verdades postas. Ademais, explicita as diferenças e desigualdades que têm justificado a marginalização e o preconceito. Posto tais explanações, salienta Moreira (2009) a preocupação com os conhecimentos e com as disciplinas escolares, permeados de desafios e tensões. Acredita o autor na necessidade do convívio com sociedades plurais, a fim de romper com estereótipos e discriminações.

Ensino de Arte, as culturas indígenas e a construção do imaginário.

Para Souza (2010), as propostas, desenvolvidas no ensino de Arte relacionada às culturas indígenas, aos problemas contemporâneos, às situações do passado e aos processos de resistências, não são consideradas, porque,

No que tange a representação das pessoas indígenas, embora suas sociedades sejam diversas nos aspectos sociais, culturais e artísticos, dentre outros, a tradição curricular brasileira tem representado o indígena de forma generalista, vinculando sua imagem ao 'primitivo' e como um artefato cultural do passado. Uma abordagem dessa natureza ignora a presença concreta do indígena nos dias de hoje na sociedade, não evidencia suas necessidades, seus processos de resistência, tampouco os conflitos pela questão territorial são explicitados (SOUZA, 2010, p. 28).

Assim, é importante observar se os diferentes e diversos povos indígenas, com suas cosmologias, epistemologias são respeitados ou se as etnias indígenas são apresentadas de forma única, genérica, exótica sem reverenciar suas diferenças, ou se são apresentados como exóticos. Torna-se, pois, relevante perceber como a aplicação da Lei 11.645/2008 é traduzida no ambiente escolar. Se essa Lei 11.641/2008 é uma conquista coletiva dos diversos povos indígenas, entender como os professores traduzem a temática, impulsiona o debate sobre o currículo e as conquistas dos coletivos indígenas.

Para Candau (2011), os problemas relacionados à diferença não são novos. Distintas concepções de diferenças estão presentes nas práticas pedagógicas, porém ela situa a perspectiva intercultural para a discussão. Sobre as diferenças culturais e os processos educativos, numa perspectiva intercultural, ela entende como primordial os conceitos de diferença e de cultura. A autora adota a complexidade do termo, enfocando as redes de significados e da existência do conceito a partir da constatação da diferença. Além disso, ela propõe a distinção entre diversidade e diferença, pois considera essa distinção adequada para o enfoque na perspectiva intercultural. Afirma a autora que

As diferenças são então concebidas como realidades sociohistóricas, em processo contínuo de construção-desconstrução-construção, dinâmicas, que se configuram nas relações sociais e estão atravessadas por questões de poder. São constitutivas dos indivíduos e dos grupos sociais. Devem ser reconhecidas e valorizadas positivamente no que tem de marcas sempre dinâmicas de identidade, ao mesmo tempo em que combatidas as tendências a transformá-las em desigualdades, assim como a tornar os sujeitos a elas referido objeto de preconceito e discriminação (CANDAUI, 2011, p. 246).

Diferenças que estão interligadas nas relações sociais, enredadas em relações de poder que podem ser reconhecidas e respeitadas e discutidas, para não serem transformadas em desigualdades.

Referindo-se ao termo diversidade, Candau (2011) apresenta o conceito elaborado por Silva (2000), quando ele enfatiza a política de tolerância e com pouca relevância teórica. Sentencia ele (2000) que,

Em geral, utiliza-se o termo [diversidade] para advogar uma política de tolerância e respeito entre as diferentes culturas. Ele tem, entretanto, pouca relevância teórica, sobretudo por seu evidente essencialismo cultural,

trazendo implícita a ideia de que a diversidade está dada, que ela preexiste aos processos sociais pelos quais — numa outra perspectiva — ela foi, antes de qualquer coisa, criada (SILVA, 2000, p. 44).

Como expansão do termo, trago reflexões de Skliar, em que a diversidade com todos os “seus (sem sentidos)” com a catalogação do outro poderia “ser uma forma de pensar de outra maneira nossa herança cultural, política, educativa etc.” (SKLIAR, 2003, p.28).

Com os conceitos apresentados, pode ser observado que as relações culturais estão imersas nas relações de poder, marcadas pelo preconceito e pela discriminação de determinados grupos socioculturais. Nesse sentido, a escola apresenta um espaço oportuno para tais abordagens e tensionamentos, espaços de negociação. Essa negociação se faz presente no encontro e interlocução entre as distintas culturas, conforme anuncia Bhabha (2005),

A contribuição da negociação é trazer à tona o ‘entre-lugar’ desse argumento crucial; ele não é autocontraditório, mas apresenta, de forma significativa, no processo de sua discussão, os problemas de juízo e identificação que embasam o espaço político de sua enunciação (BHABHA, 2005, p. 57 - Grifo do autor).

A construção da educação brasileira, permeada de relações de poder, produziu um currículo excludente e a escola passou a funcionar como mecanismo de exclusão, como “processo cultural, um discurso de verdade, uma interdição, uma rejeição, a negação mesma do espaço-tempo em que vivem e se apresentam os outros” (SKLIAR, 2003, p. 91). Como consequência, os sujeitos que, na escola, transitam, constroem suas identidades de acordo com a realidade vivenciada. Os sujeitos são produzidos, nesses contextos, com as ações e escolhas que carregam marcas da colonização e de um pensamento colonial, e assim, significando a colonização, o que tornaria o professor de Arte partícipe do processo de exclusão.

Travessias: de propostas eurocentradas e colonizadas e a construção do imaginário.

Arroyo (2013) evidencia esforços e marcos de resistência e luta de diversos segmentos sociais, especialmente, o indígena. O processo educacional visou enfraquecer os coletivos. Mecanismo “pedagógico” brutal de negar aos povos indígenas o direito à vida, à cultura, a seus

valores e às linguagens, a suas memórias e à história. Não apenas visando tratá-los como excluídos, marginais, ou desiguais, mas como inexistentes, invisíveis, do outro lado, de fora. Assim, inexistentes, são invisíveis à ordem legal, ao direito, silenciados e ainda “o outro excluído parece ser um ser sem rosto, sem subjetividade, sem identidade, sem corpo, a não ser, justamente, o rosto, a subjetividade, a identidade, o corpo excluído” (SKLIAR, 2003, p. 85).

Nos escritos de Souza (2010), referentes à implementação das Leis 10.639/2003 e 11.645/2008, com propostas de professores de Arte em São Paulo, são perceptíveis os relatos de silenciamentos e suas possíveis causas:

[...] Esse processo de invisibilidade é decorrência da **negação de suas singularidades** e foi acompanhado pelo **silenciamento** para as questões (e tensões) étnico-raciais, e como isso, acreditou-se, e se ‘vendeu’, a ideia de nação harmoniosa e sem conflitos ou de uma ‘democracia racial’ (SOUZA, 2010, p.233 – Grifos da autora).

Surge a questão: como sustentar as identidades socioculturais sem a negação de suas singularidades? Problematizando e discutindo o currículo escolar, Silva (2007) ressalta diversas epistemologias com suas implicações, enfatizando o currículo como uma questão de saber, poder e identidade. Nessa perspectiva, a noção de discurso é considerada, questionando-se qual conhecimento ou saber é avaliado como respeitável, importante, válido ou essencial para pertencer ao currículo, o qual norteia os discursos escolares. Logo, o currículo é o resultado de uma seleção que evidencia o tipo de ser humano e a sociedade a que se quer formar. A cada tipo de conhecimento pretendido, um tipo de currículo. Selecionar, privilegiar, destacar um tipo de conhecimento é uma questão de poder.

Em assim sendo, questionam-se as conexões existentes no currículo, o qual representa um importante instrumento de luta política, em que a diferença, mais do que tolerada ou respeitada, é colocada permanentemente em questão, pois essa é uma posição enunciativa, dependendo da posição de poder de quem afirma, de quem enuncia. Questão epistemológica e política.

Propostas educacionais se tornam preocupantes quando enfocada nos discursos do poder dominante. Conforme Silva (2007, p.101), “em geral, essas narrativas celebram os mitos da origem nacional, confirmam o privilégio das identidades dominantes e tratam as identidades

dominadas como exóticas ou folclóricas”. Argumenta o teórico que não se trata apenas de uma questão de informação, mas de como abordar a questão da diferença como histórica e política. Situação que, em alguns casos, pode ser vista no trabalho de Arte desenvolvido com as culturas indígenas, em que os povos indígenas são retratados como os **que vivem nas matas e sobrevivem da caça e da pesca** presos ao passado, com vivências rudimentares, sem tecnologias e saberes, como inferiorizados.

Esses aspectos levam a questionar situações pertinentes à América Latina, ao processo de colonização, processos que refletem na educação. Castro-Gómez e Grosfoguel (2007) discutem processos de “Decolonialidade” e “colonialidade do poder”. Para eles, o conceito de “Decolonialidade” procura transcender discursos, em especial o que apregoa que, com o fim das administrações coloniais e a formação dos estados-nação da periferia, levou a um mundo descolonizado. De acordo com Castro-Gómez e Grosfoguel (2007),

El concepto ‘decolonealidad’ [...] resulta útil para transcender la suposición de ciertos discursos académicos y políticos, según la cual, con el fin de las administraciones coloniales y la formación de los Estados-nación en la periferia, vivimos ahora en un mundo descolonizado y poscolonial (CASTRO-GÓMEZ e GROSFOGUEL 2007, p.13)²⁴.

Castro-Gómez, refletindo sobre a invenção do “outro”, aponta para o “caráter dualista e excludente que assumem as relações modernas de poder” (2005, p. 80). Segundo o autor, a produção das diferenças, longe de subverter o sistema, contribui para consolidá-lo. Esse autor apresenta, ainda, reflexões sobre a governamentalidade e a importância de conhecer o outro, um conhecer para controlar, num processo de organização racional, destacando a subjetividade e a invenção do outro. Para o teórico:

[...] esta tentativa de criar perfis de subjetividade estatalmente coordenados conduz ao fenômeno que aqui denominamos ‘a invenção do outro’. Ao falar de invenção não nos referimos somente ao modo como um certo grupo de pessoas se representa mentalmente a outras, mas nos referimos aos

²⁴ O conceito ‘Decolonialidade’ “[...] resulta útil para transcender a suposição de certos discursos acadêmicos e políticos, com o qual, com o fim das administrações coloniais e a formação dos Estados-nação da periferia, vivemos agora em um mundo descolonizado e pós-colonial” (CASTRO-GÓMEZ e GROSFOGUEL 2007, p.13). Tradução livre.

dispositivos de saber/poder que servem de ponto de partida para a construção dessas representações. Mais que como o ‘ocultamento’ de uma identidade cultural preexistente, o problema do ‘outro’ deve ser teoricamente abordado da perspectiva do processo de produção material e simbólica no qual se viram envolvidas as sociedades ocidentais a partir do século XVI (CASTRO-GÓMEZ, 2005, p 81– Grifos do autor).

No contexto da representação e da “invenção do outro”, só é possível produzir a partir de práticas disciplinares que contribuíram para forjar os cidadãos latino-americanos do século XIX, a escrita e seus usos com poder de domínio empregado nas constituições, nos manuais de urbanidade e nas gramáticas do idioma. Assim, a palavra escrita disciplinar constrói leis e identidades nacionais, termos de inclusões e exclusões, legitimando o poder colonizador.

A representação ocupa um lugar de destaque como um processo central na formação e produção da identidade cultural e social em estreita conexão com a relação saber-poder. Essa representação envolve a complexa relação de poder, envolvida por um cenário econômico, político, cultural da conquista colonial europeia, como narrativas que constroem o Outro colonial quando subalterno, com submissão dos povos colonizados, os quais são analisados como narrativas de resistência ao olhar e ao poder. O Outro é visto como estranho, exótico, e há o impulso para fixá-lo e dominá-lo como objeto de saber e de poder, uma criatura imaginária do poder colonizador. O que, para Walsh (2009), é essa “colonialidade do poder – que ainda perdura – 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.14). Entretanto, para Silva (2005, p. 97), o “outro cultural é sempre um problema, pois coloca permanentemente em xeque nossa própria identidade”.

Referindo-se à colonialidade, Mignolo (2005) aponta o imaginário, a construção simbólica, constituída pelo discurso colonial, enfocando a colonialidade do poder e a diferença colonial. Colonialidade do poder como estratégia da modernidade, eixo que organiza a diferença colonial. Para Mignolo (2005),

A diferença colonial é fácil de entender e fundamental para entender o básico do projeto modernidade/colonialidade. Na ‘/’ [barra] que une e separa modernidade e colonialidade, cria-se e estabelece-se a diferença colonial. Não a diferença cultural, mas a transformação da diferença cultural em valores e

hierarquias: raciais e patriarcais, por um lado, e geopolíticas, pelo outro (MIGNOLO, 2013, p.24).

No processo de colonização, que envolve saberes, cosmovisão, memórias, para o direito do colonizador, há a negação do direito do colonizado. Processo de exclusão. Na construção eurocêntrica, que normaliza o código do colonizador, “as outras formas de conhecimento, são transformadas não só em diferentes, mas em carentes, arcaicas, primitivas, tradicionais, pré-modernas” (LANDER, 2005, p.13). É a negação de suas lógicas culturais, de suas cosmovisões. A codificação entre conquistadores e conquistados, estabelecida de “que situava a uns em situação natural de inferioridade em relação a outros” (QUIJANO, 2005, p. 107), reprimiam os saberes locais, e o sentimento de superioridade europeu era posto como natural e universal. Povos que foram despojados de suas singularidades, não considerados em suas diferenças, em suas particularidades, revelando que “[...] trezentos anos mais tarde todos eles reduziam-se a uma única identidade: índios. Esta nova identidade era racial, colonial e negativa” (QUIJANO, 2005, p. 116). Povos em condições de desigualdade do poder, conhecimentos considerados obstáculos. Walsh (2009) assegura que,

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) (WALSH, 2009, p.15).

Lander (2005) chama a atenção para a “naturalização” das relações sociais estabelecidas, não apenas a desejável, mas a única possível, sem alternativas. Questiona Lander (2005) os objetivos dos principais instrumentos de naturalização. Eficácia neutralizadora, potência neutralizadora a partir de duas dimensões: a separação do mundo ocidental/os outros e as relações coloniais. Separações de ordem: religiosas; corpo/mente, razão/mundo... Conhecimento que pretende ser universal, com crescente cisão entre a população em geral e os especialistas. Europeu avançado e os “Outros”. Aspectos que visavam “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).

Entretanto, em busca de um currículo descolonizado, os movimentos sociais e diversos coletivos lutam por lugares de pertencimento político e de cidadania, lutam contra segregações espaço-político-étnico-raciais, contra o colonialismo. Nos padrões determinantes, “por serem indígenas, negros, mestiços não tiveram direito à terra, territórios. Nem direito à humanidade. Nem à cidadania republicana” (ARROYO, 2013, p. 206). A história criou e legitimou um imaginário social e político, cultural e pedagógico que terminou naturalizando lugares para os “desqualificados”. Lugares tão “naturalizados”, que se tornam aceitos, sem estranhamento. Anuncia Mignolo que toda “classificação e a hierarquização é um assunto epistêmico na construção da colonialidade do poder” (MIGNOLO, 2013, p.24).

Para Arroyo (2013), toda tomada de posição corresponde a um exercício do pensamento. Ele questiona as pedagogias e o processo de expropriação legitimado, pois são saberes que não coincidem com os saberes oficiais repetitivos, superficiais, dos currículos e dos saberes didáticos, os quais, quando chegam às instituições do conhecimento legítimo, as tensões se instalam. O campo de conhecimento oficial não dá a devida importância à “posição política pedagógica dos coletivos populares. Mostram uma outra imagem contrária às formas de pensá-los como ignorantes, irracionais, sem leituras de mundo” (ARROYO, 2013, p. 225). Assim, participantes de tais coletivos percebem que a escola é um espaço negado, entre tantos outros espaços negados.

Nesse sentido, para Arroyo (2013), o professor é preparado para essa visão homogênea. Não é preciso conhecer cada aluno, cada ser humano em sua especificidade individual, todos são considerados o mesmo indivíduo genérico. Isso revela que o sistema escolar é desigual e os movimentos sociais questionam esse sistema, as universidades e a escola reprodutora das desigualdades, expressão escolar das desigualdades sociais. Reproduz uma forma de pensar colonizadora.

Interculturalidade como Caminho Possível

No processo de colonização, terras indígenas foram expropriadas e se estabeleceu o domínio dos povos originários. Tais vivências são ignoradas nas pedagogias escolares,

predominando um currículo produzido na cultura dominante. Como o currículo é um documento que pretende formar identidades, está dentro dessa discussão. As vítimas do processo educacional sofrem o caráter deformador dessa longa história de dominação e desenraizamentos. Processos que são “opções pedagógicas escolhidas para destruição dos saberes” (ARROYO, 2013, p. 204). Continua o teórico enfatizando o processo de culturicídio ao afirmar que:

Na história de nossas pedagogias do Sul, a enculturação, os catecismos, as escolarizações não tiveram e ainda não tem centralidade como políticas de persuasão, ‘educação’ dos Outros porque aqui foram ensaiadas pedagogias mais radicais, de raiz: o desenraizamento, a desterritorialização, a desculturização. O culturicídio a partir da expropriação de seus territórios (ARROYO, 2013, p. 204).

Um dos caminhos possíveis que questiona o percurso com as manifestações e saberes indígenas está na educação intercultural, como mudança conceitual, como transformação do pensamento. Candau (2011, p. 247) sugere que a interculturalidade é a proposta mais “adequada para a construção de sociedades, democráticas e inclusivas, que articulem políticas de igualdade com políticas de identidade”, favorecendo o diálogo entre os diversos saberes e conhecimentos e assumindo os conflitos que emergem do debate. Fleuri e Azibeiro (2003), ao refletirem sobre a educação na perspectiva intercultural, afirmam que

A educação intercultural, não sendo uma disciplina, coloca-se como outra modalidade de pensar, propor, produzir e dialogar com as relações de aprendizagem, contrapondo-se àquela tradicionalmente polarizada, homogeneizante e universalizante (SOUZA e FLEURI, 2003, p.73).

Walsh (2007) estabelece relações entre interculturalidade e colonialidade, o outro e a diferença colonial. Para a autora, o conceito de interculturalidade tem grande significado de resistência por parte dos indígenas e dos negros, orientados pelos processos de descolonização e transformação. Em contraste com as construções criadas nas academias, a interculturalidade é carregada de sentido, especialmente para o movimento indígena. Para Walsh (2007), a interculturalidade é parte central de práticas e processos que são necessariamente opositoras, transformadoras e contra hegemônicas. Representa uma mudança conceitual, ruptura

epistêmica, lugar de enunciação, lugar político. Interculturalidade representa, então, uma lógica, não só do discurso da diferença, da diferença colonial: mas posição de exterioridade. Assim, a lógica da interculturalidade oferece novas perspectivas ao pensamento dos paradigmas dominantes, pois apresenta um outro pensamento. Walsh entende que a interculturalidade crítica, que questiona a sociedade vigente, “parte do poder, seu padrão de racialização e da diferença (colonial, não simplesmente cultural), que foi construída em função disso” (WALSH, 2009, p.22).

A perspectiva de interculturalidade crítica, relatada por Walsh (2007), aponta para posicionamentos políticos, de transformação, de resistência e de possibilidades de diálogos, de caminhos a serem construídos. Propostas que consideram a

[...] construção de novos marcos epistemológicos que pluralizam, problematizam e desafiam a noção de um pensamento e conhecimento totalitários, únicos e universais, partindo de uma política e ética que sempre mantêm como presente as relações do poder às quais foram submetidos estes conhecimentos (WALSH, 2009, p.25).

Para Candau (2011), as diferenças culturais nem sempre foram consideradas no cotidiano escolar e nas práticas pedagógicas. Segundo ela, buscou-se uma homogeneização cultural com base eurocêntrica, silenciando ou inviabilizando vozes, saberes, cores, crenças e sensibilidades.

Na problematização da educação escolar, um dos alertas é que a renovação muitas vezes se dá “para a sua melhor adequação à sociedade hegemônica” (CANDAU, 2014, p. 34). Multiplicam-se propostas curriculares para atender ao sujeito moderno, valorizando a construção de uma identidade nacional, para criar uma unidade, homogeneizada, independentemente de suas diferenças de origens. Na atualidade, percebe-se o caráter monocultural da escola e se buscam práticas educativas em que a questão da diferença se faça presente, levando a repensar os diferentes componentes, rompendo com a tendência homogeneizadora. Consequentemente, há a necessidade do diálogo, da negociação, que, por muitas vezes, gera conflitos. Bonin (2010) alerta sobre a inclusão com a possibilidade de

tornar os povos indígenas parte de um espaço disciplinar no qual operam redes de poder/saber que, ao serem exercidas, colaboram na manutenção da

ordem social, constituindo discursos de benevolência e de tolerância à diversidade, tomada então como algo dado, deste sempre ali (BONIN, 2010, p.81).

Nessa perspectiva, é necessário articular a dimensão pessoal e coletiva nos processos. Também há de serem consideradas as representações que se faz do outro. Os professores muitas vezes se posicionam promovendo uma visão estereotipada, folclórica, engrossando os festejos escolares com suas propostas. Torna-se, assim, necessário que o professor promova “processos sistemáticos de interação com os outros, sem caricaturas nem folclorização” (CANDAU, 2014, p. 40).

Nessa linha de raciocínio, a escola é concebida como centro cultural em diferentes linguagens, dialogando com os processos de mudanças culturais. Sugere Candau (2014) a necessidade de se conceber práticas pedagógicas como processo de negociação cultural, o que exige reconhecer a pluralidade de conhecimentos e saberes presentes para promover o diálogo. Portanto, é necessário discutir, tensionar diversos posicionamentos, diversas visões de mundo, uma vez que “É da arte se mover na invenção trançando suas veredas no múltiplo. Invenção que nos permite ver pontos de vista sobre o mundo por meio de múltiplos sentidos, aspectos, contexto, procedimentos na criação” (MARTINS, PICOSQUE e GUERRA, 2010, p.191).

Caminhos em que a Arte, como área de conhecimento, pode contribuir com diálogos com códigos, que estão sendo apresentados, e com significados, atribuídos conforme anunciado anteriormente. Caminhos abertos para a educação para a sensibilidade, que, de acordo com Duarte Jr. (2000), promove transformações na sociedade, revelando que

A sensibilidade do indivíduo constitui, assim, o ponto de partida (e talvez, até o de chegada) para nossas ações educacionais com vistas à construção de uma sociedade mais justa e fraterna, que coloque a instrumentalidade da ciência e da tecnologia como meio e não um fim em si mesma (DUARTE Jr. 2000, p.145).

Com a situação anunciada, as reflexões ressaltam a escola como um espaço de encontro entre culturas, no caráter do respeito à diferença, demonstrando as relações estabelecidas entre o ensino de Arte e as culturas indígenas. O ambiente escolar, com propostas pedagógicas, pode-se tornar um local privilegiado para tais discussões, contribuir para

entendimento dos espaços de fronteiras existentes. Nesse sentido, acreditando na busca de uma educação com diálogo intercultural, em que as vozes oriundas da América Latina possam ecoar de acordo com as suas convicções, seus saberes e epistemologias, o ensino da Arte, com professores indígenas e não indígenas, pode sim colaborar significativamente no processo educacional.

Considerações Finais

O trabalho fronteiriço da cultura exige um encontro com ‘o novo’ que não seja parte do continuum de passado e presente. Ele cria uma ideia do novo como ato insurgente de tradução cultural. Essa arte não apenas retoma o passado como causa social ou precedente estético; ele renova o passado, refigurando-o como um ‘entre-lugar’; contingente, que inova e interrompe a atuação do presente. O ‘passado-presente’ torna-se parte da necessidade, e não da nostalgia de viver (BHABHA, 2005, p.27).

No decorrer do estudo, teçi discussões relativas às relações estabelecidas entre o ensino de Arte e as culturas indígenas, essas relações propiciaram reflexões sobre encontro entre culturas, no respeito à diferença. Lugar fronteiriço que estabelece conexões entre passado-presente, entre-lugares, novos lugares para a cultura. Posicionamentos necessários que impulsionam ações, e que, de acordo com Silva (2005, p.89), “mais do que a partida ou a chegada, é cruzar a fronteira, é estar ou permanecer na fronteira que é o acontecimento crítico”. Conseqüentemente, as fronteiras deslizantes, com tensões e conflitos, aqueceram e dinamizaram o debate sobre o tema das culturas indígenas na Disciplina de Arte, culturas indígenas que percorrem novos espaços, novos entendimentos, ressignificações.

Ancorada em Walsh (2009, p. 23), entendo que a interculturalidade crítica “se constrói de mãos dadas com a decolonialidade, como ferramenta que ajuda a visibilizar esses dispositivos de poder e como estratégia que tenta construir relações – de saber, ser, poder e da própria vida – radicalmente distintas”. Decolonialidade que “procura desafiar e derrubar as estruturas sociais, políticas e epistêmicas da colonialidade – estruturas até agora permanentes – que mantém padrões de poder enraizados na racialização, no conhecimento eurocêntrico e na



Edição 25 – Fevereiro de 2020
Artigo recebido até 30/12/2019
Artigo aprovado até 22/01/2020

inferiorização de alguns seres como menos humanos” (WALSH, 2009, p.24), como possibilidade de caminho para a discussão do tema cultura indígena no ensino de Arte.

Enfim, com as explanações sobre os enfoques epistemológicos da pesquisa, o processo de colonização reflete no campo educacional, no ensino de Arte. A construção do imaginário coletivo recebe influências do ambiente escolar e o ensino de Arte, com o seu currículo, pode contribuir para essa constituição, o que possibilita propostas abertas às diferenças, aos diálogos como espaço de fronteiras.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ARROYO, Miguel G. **Outros sujeitos, outras pedagogias**. Petrópolis/RJ: Vozes, 2013.

BHABHA, Homi. **O local da cultura**. Belo Horizonte: Editora da UFMG, 2005.

BOFF, Leonardo. **A águia e a galinha: uma metáfora da condição humana**. 16 ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 1998.

BONIN, I.T.; RIPOLL, D., AGUIAR, J.V. A temática indígena sob as lentes dos Estudos Culturais e Educação – algumas tendências e enfoques analíticos. **Educação**. Porto Alegre. v. 38, n. 1, p. 59-69, jan./abril 2015.

BRASIL. **Lei nº 11.645, de 10.03.08**. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, modificada pela Lei nº 10.639, de 9 de janeiro de 2003, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena”. Brasília. 2008.

CANDAU, V. M. F. Diferenças culturais, cotidiano escolar e práticas pedagógicas. **Currículo sem fronteiras**, v.11, n.2, p. 240-255. ano 2011.

_____. Multiculturalismo e educação: desafios para a prática pedagógica. In: MOREIRA, Antônio Flávio. CANDAU, Vera Maria (Orgs.). **Multiculturalismo: diferenças culturais e práticas pedagógicas**. 2. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2008, p. 13-37.

_____. Ser professor/a hoje: novos confrontos entre saberes, culturas e práticas. **Educação**. Porto Alegre, v.37, n.1, p.33-41, jan./abr. 2014.

CASTRO-GÓMEZ, Santiago. Ciências Sociais, violência epistêmica e o problema da “invenção do outro”. In: LANDER, Edgardo (Org.). **A colonialidade do saber: eurocentrismo e ciências sociais – perspectivas latino-americanas**. Buenos Aires: Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales – Clacso, 2005, 2007, p. 159-186.



Edição 25 – Fevereiro de 2020
Artigo recebido até 30/12/2019
Artigo aprovado até 22/01/2020

CASTRO-GÓMEZ e GROSFUGUEL 2007 In: CASTRO-GÓMEZ, Santiago y GROSFUGUEL, Ramón (Compiladores). **El giro decolonial: reflexiones para una diversidad epistémica más allá del capitalismo global**. Editores– Bogotá: Siglo del Hombre; Universidad Central, Instituto de Estudios Sociales Contemporáneos y Pontificia Universidad Javeriana, Instituto Pensar, 2007.

CASTRO-GÓMEZ, Santiago. Ciências Sociais, violência epistêmica e o problema da “invenção do outro”. In: LANDER, Edgardo (Org.) **A colonialidade do saber: eurocentrismo e ciências sociais – perspectivas latino-americanas**. Buenos Aires: Consejo Latinoamericano de Ciências Sociales - Clacso, 2005, p.80-87.

DUARTE JUNIOR, João Francisco. **O sentido dos sentidos: a educação (do) sensível**. Tese (Doutorado em Educação), Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, SP., 233p., 2000.

GROSFUGUEL, Ramón Descolonizando los universalismos occidentales: el pluri-versalismo transmoderno decolonial desde Aimé Césaire hasta los zapatistas. In: CASTRO-GÓMEZ, Santiago; GROSFUGUEL Ramón. (Org.). **El giro decolonial: reflexiones para una diversidad epistémica más allá del capitalismo global**. Bogotá: Siglo del Hombre Editores; Universidad Central, Instituto de Estudios Sociales Contemporáneos y Pontificia Universidad Javeriana, Instituto Pensar, 2007. p.63-77.

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

_____. **Da diáspora: identidades culturais e mediações culturais**. Belo Horizonte: UFMG, 2003.

HEIMBACH, Nilva. **Culturas indígenas, ensino de Arte e a Lei 11.645/2008: possibilidades interculturais?** Tese (Doutorado em Educação). Universidade Católica Dom Bosco, Campo Grande, 213 p. 2019.

LANDER, Edgardo (Org.). **A colonialidade do saber: eurocentrismo e ciências sociais – perspectivas latino-americanas**. Buenos Aires: Consejo Latinoamericano de Ciências Sociales - Clacso, 2005.

MARTINS, Mirian Celeste; PICOSQUE, F. D. Giza; GUERRA, M. T. T. **Teoria e prática do ensino de Arte: a língua do mundo**. São Paulo: FTD, 2010.

MIGNOLO, Walter D. A colonialidade de cabo a rabo: o hemisfério ocidental no horizonte conceitual da modernidade. In: LANDER, Edgardo (Org.). **A colonialidade do saber: eurocentrismo e ciências sociais – perspectivas latino-americanas**. Buenos Aires: Consejo Latinoamericano de Ciências Sociales - Clacso, 2005. p.33-49.



Edição 25 – Fevereiro de 2020
Artigo recebido até 30/12/2019
Artigo aprovado até 22/01/2020

_____. Decolonialidade como o caminho para a cooperação. **IHU ON-LINE Revista do Instituto Humanitas Unisinos**. São Leopoldo, RS. n. 431, Ano XIII; p.21-25. - 04/11/2013.
MOREIRA, A. F., CANDAU, V. M. (Orgs.). **Multiculturalismo: diferenças culturais e práticas pedagógicas**. 2. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2008.

MOREIRA, A.F.B. Qualidade na educação e no currículo: tensões e desafios. **Educação on-Line** (PUCRJ), Rio de Janeiro, v.4, p.1-14, 2009.

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: Consejo Latinoamericano de Ciências Sociales - Clacso, 2005, p.107-130.

SILVA, Tomaz Tadeu (Org.). **Identidade e diferença – A perspectiva dos Estudos Culturais**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2005.

_____. **Teoria cultural e educação: um vocabulário crítico**. Belo Horizonte: Autêntica, 2000.

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

SOUZA, M. I. P.; FLEURI, M.; In: FLEURI, Reinaldo Matias (Org.). **Educação intercultural: mediações necessárias**. Rio de Janeiro: DP & A, 2003. p.53-84.

SOUZA, Marinês Viana. **Entre Ajuricaba (s) e Zumbis (s): currículo e diversidade cultural**. A inclusão das temáticas culturais de matrizes indígenas e africanas na área de Artes em escolas públicas da zona leste da cidade de São Paulo. Tese (Doutorado em Educação), PUC-SP. São Paulo, 300p., 2010.

WALSH, Catherine. Interculturalidad y colonialidad Del poder: um pensamiento y posicionamiento “outro” desde La diferencia colonial. In: CASTRO-GÓMEZ, Santiago y GROSGOUEL, Ramón (Compiladores). **El giro decolonial: reflexiones para una diversidad epistémica más allá del capitalismo global**. Editores– Bogotá: Siglo del Hombre; Universidad Central, Instituto de Estudios Sociales Contemporáneos y Pontificia Universidad Javeriana, Instituto Pensar, 2007, p. 47-62.

WALSH, Catherine. Interculturalidade Crítica e Pedagogia Decolonial: in-surgir, re-existir e re-viver. In: CANDAU, Vera Maria (Org.). **Educação Intercultural na América Latina: entre concepções, tensões e propostas**. RJ: Ed.7 Letras, 2009, p.12-41.