UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL

INSTITUTO DE CIÊNCIAS BÁSICAS DA SAÚDE

PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO EM CIÊNCIAS:

QUÍMICA DA VIDA E SAÚDE

Adriana Rosa Marques

A SAÚDE BUCAL E DO SER NO ENCONTRO DE DOIS MUNDOS: O CONHECIMENTO OCIDENTAL E O TRADICIONAL GUARANI MBYA NUMA PERSPECTIVA INTERCIENTÍFICA, INTERCULTURAL E DECOLONIAL

DISSERTAÇÃO DE MESTRADO

Porto Alegre

2021

Adriana Rosa Marques

A SAÚDE BUCAL E DO SER NO ENCONTRO DE DOIS MUNDOS: O CONHECIMENTO OCIDENTAL E O TRADICIONAL GUARANI MBYA NUMA PERSPECTIVA INTERCIENTÍFICA, INTERCULTURAL E DECOLONIAL

Dissertação de mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação em Ciências: Química da Vida e Saúde do Instituto de Ciências Básicas da Saúde da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, como requisito para a obtenção do título de **Mestre em Educação em Ciências**.

Orientador: Prof. Dr. Leo A. Meira Martins

Porto Alegre
2021

UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL

Reitor: Professor Dr. Carlos André Bulhões

Vice-Reitora: Professora Dra. Patrícia Helena Lucas Pranke

INSTITUTO DE CIÊNCIAS BÁSICAS DA SAÚDE

Diretora: Ilma Simoni Brum da Silva

Vice-Diretor: Marcelo Lazzaron Lamers

Gerente Administrativa: Elisandra Laux Ghisio

PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO EM CIÊNCIAS: QUÍMICA DA VIDA E SAÚDE

Coordenadora Geral: Maria do Rocio Fontoura Teixeira

Coordenador UFRGS: Rochele de Quadros Loguercio

Coordenador adjunto: Diogo Onofre Gomes de Souza

Instituto de Ciências Básicas Da Saúde

Programa de Pós-Graduação em Educação em Ciências: Química da Vida e Saúde

Rua Sarmento Leite, 500, Instituto de Ciências Básicas da Saúde

Bairro Farroupilha, Porto Alegre - RS, CEP: 90035-190

Telefone: (51) 3308-3420

CIP - Catalogação na Publicação

Marques, Adriana Rosa
A SAÚDE BUCAL E DO SER NO ENCONTRO DE DOIS MUNDOS: CAMINHOS DE INTERCIÊNCIAS/ O CONHECIMENTO OCIDENTAL E O TRADICIONAL GUARANI MBYA NUMA PERSPECTIVA INTERCIENTÍFICA, INTERCULTURAL E DECOLONIAL / Adriana Rosa Marques. -- 2021.
82 f.
Orientador: Leo Anderson Meira Martins.

Dissertação (Mestrado) -- Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Instituto de Ciências Básicas da Saúde, Programa de Pós-Graduação em Educação em Ciências: Química da Vida e Saúde, Porto Alegre, BR-RS, 2021.

1. Decolonialidade. 2. Educação escolar indígena. 3. Saúde bucal. 4. Educação em ciência. 5. Interculturalidade. I. Martins, Leo Anderson Meira, orient. II. Título.

Elaborada pelo Sistema de Geração Automática de Ficha Catalográfica da UFRGS com os dados fornecidos pelo(a) autor(a).

MBYA...O PRÓPRIO CORAÇÃO

Karai Yvyju/Wanderley Moreira

Cerimônia Nhe'e Engarai Mara e'y/Despertar do Espírito Sagrado.

AGRADECIMENTOS

Primeiramente quero saudar e agradecer a toda minha ancestralidade e raízes que no qual se fez possível eu estar aqui neste momento de aprendizado e conhecimento. Não posso esquecer em citar um grande amigo, que desde a construção do pré-projeto estava comigo me incentivando: Eric Medeiros, meu querido, consegui! Grata por confiar em mim e me apoiar! À minha família pelo apoio, minha mãe Joana D'arc por ficar com meu filho amado Vicente nos momentos em que eu não podia estar presente. Agradeço também a uma pessoa que levo com muito carinho e gratidão, o professor Dr. José Vicente Robaina, que plantou a sementinha dentro de mim quando foi visitar a escola e me convidou a me aventurar no mestrado. Seguindo nessa aventura, a vida me trouxe um orientador muito especial, sensível e acolhedor que me apoiou, se tornando um nobre amigo, e me possibilitou ir além, na busca de novos encontros muito significativos desta pesquisa: meu sincero carinho, professor Dr. Leo A. Meira Martins, tu és o cara! E assim quero também agradecer imensamente à professora Dra. Maria Aparecida Bergamaschi e ao grupo de estudos PEABIRU/UFRGS (Educação Ameríndia e Interculturalidade), no qual tenho a honra de fazer parte, e que me recebeu de braços abertos em suas disciplinas e seus seminários. Este grupo foi imprescindível na produção dessa dissertação, construída através de discussões e encontros potentes. E, finalmente, não menos importante, e sim mais que especial, quero agradecer e dedicar este trabalho e todo respeito e amor que tenho à aldeia indígena Guarani Mbya de Pindo Mirim e à Escola Nhamandu Nhemopu'ã que nestes nove anos de convivência e amizade me oportunizaram um sentir e viver a partir de outra cosmovisão, onde o modo de ser simples, porém rico em valores importantes constituíram e constituem essa nova Adriana de hoje. Grata por acreditarem no que trago em meu coração, cacique Vladecir Xunu, compadre e Karaí, Arnildo Vera Moreira, Paulo Karaí Moreira Agente Indígena de Saúde, Professor Irineu Vera Gomes, todas as mulheres da aldeia pelo acolhimento e carinho de sempre, e para aqueles que são os motivos de tudo, as kiringué (crianças).

Aguyjevete!! Kerexu kyra.

Adriana Rosa Marques.

RESUMO

A presente dissertação aborda uma temática emergente a respeito da Ciência e da sua universalidade na sociedade, assim como debate o papel dos educadores em espaços multiculturais e/ ou em diferentes realidades, repensando e dialogando sobre como desenvolver uma prática de ensino em que o conhecimento ocidental não seja apresentado de forma impositiva e assimétrica em relação ao conhecimento tradicional. Começo com um breve relato de minha caminhada (JEGUATÁ) até chegar à aldeia de Pindo Mirim. Sigo delineando a realidade da educação escolarizada indígena, seus desafios e dificuldades perante ao sistema que, ao mesmo tempo em que desenvolveu leis para ampará-la vislumbrando suas necessidades e realidades diferenciadas, na prática não às legitima; ao contrário, apresenta muitas deficiências na aplicabilidade de suas especificidades, principalmente nas demandas administrativas e de recursos humanos e físicos das escolas ameríndias. Trago um pouco da cosmologia e da cultura Guarani Mbya da comunidade de Pindo Mirim, o (NHANDE REKO), seus costumes, espiritualidade e seu Bem Viver, onde a saúde é entendida e tratada integralmente, diferente da perspectiva ocidental, em que a ciência trata o todo por partes. Para os Guarani, a natureza, os animais, os rios e os lagos são entes vivos e, dentro desta perspectiva, tratados com respeito igual ao que são tratadas as pessoas. Adentrando na questão do YURUPÁ (altar dos seres), apresento a importância e o direito constitucional brasileiro à demarcação de terras, que são imprescindíveis para o modo de ser e viver indígena dentro de suas cosmologias e especificidades; ainda que eles muitas vezes recebem terras impróprias para o desenvolvimento de sua cultura, que tende a sofrer a interferência dos costumes da cultura ocidental. Entre essas interferências, as doenças bucais causadas por uma alimentação culturalmente ocidental e a necessidade de tratá-las são utilizadas nesta dissertação para as reflexões supracitadas. Como professora e em colaboração com a comunidade de Pindo Mirim, foi decidido desenvolver um projeto de prevenção em saúde bucal visto que os estudantes estavam apresentando doenças relacionadas à saúde bucal. A partir disso foi relatado todo o processo de desenvolvimento deste projeto, avaliando os impactos e resultados que trouxe para a comunidade envolvida. No decorrer dos encontros com o grupo, rodas de conversa com os sábios da aldeia, aulas na escola e as parcerias que chegaram geraram dúvidas e questionamentos. A partir destas, desenvolvi uma discussão crítica sobre o encontro destas diferentes epistemes e, refletindo sobre como esta intercientificidade pode ser rica quando tratada com simetria e respeito, debato sobre o quanto nossa ciência ocidental se apresenta como universal desde a colonização até hoje, na falsa ideia de uma sociedade moderna contemporânea.

Palavras chaves: Decolonialidade, Educação escolar indígena, Educação em ciência, Interculturalidade, Saúde bucal.

PETEIN MBA'EREXA'NA[1]

Petein mba'eapo omombe'u mba'emo mba'ekuaa nhombytere, onhemombe'u nhombo'ea kuery pe, amba'eixa pa ikuai aguã, nhombyte ruoi, heta va'e kuery mba'r kuaa ha'evea rami oin aguã. Ha'evy ma omombe'u mba'eixo vy pa avaenhague tekoa Pindo Mirim py. Amombe'u ayvu nhemboe'xa régua oi orevy ojejapo va'erã, va'eri anheten ndojojopoi. Aru mbya Pindo Mirim pygua mba'erexa'na. Mbya kuery p ema opamba'e jaexa va'e ombojorovia, o,oin va'e, yy, mymba, oponmba'e petein rami. Há'e vyma oexa ramo há'eve rãngue onheme'em yvy mbya kuery pe gueko rami ikuai aguã, va'eri yvy iporã va'e'yn onheme'em. Há'e vyma onhemombe'u mba'eaxy régua heta va'e kuery mba'e, mbya kuery ojopy vy, amba'eixa pa omonguerá aguã. Há'evy ma ojejapo mba'eapo, omonguerá aguã mba'eaxy heta va'ekuery mba'e, mbya kuery ojopy ma ramo. Ha'evy onhemombe'u mba'eixa pa ojejapo, há'erire mba'eixagua pa ogueru há'erire mbya kuery pe. Há'e va'e mbyte rupi ma, oiko nheporandu, ayvu tujakue ve revê nhembo'ea rupi. Há''evy ma oiko ayvu heta va'ekuery, há'egui, mbya kuery mba'erexa'na onhemombe'u, há'evy ma ojejo heta va'ekuery mba'erexa'na há'eveve merami, ovaen hagui, agyn revê.

Ayvu: Nhemopotin, Kuaxia re nhembo'e, Opamba'e nhembo'e, Mokoin nhembo'e, Tain porã.

[1] Traduzido para o Guarani pelo professor indígena Irineu Vera Gomes

ABSTRACT

This dissertation addresses an emerging theme regarding Science and its universality in society, as well as it debates the role of educators in multicultural spaces and/or in different realities, rethinking and dialoguing on how to developing a teaching practice in which western knowledge is not be presented in an imposing and asymmetrical way in relation to traditional knowledge. I start with a brief account of my journey (JEGUATÁ) until I reached the village of Pindo Mirim. I continue to delineate the reality of indigenous school education, its challenges and difficulties before the system which, at the same time that it developed laws to support it by glimpsing its different needs and realities, in practice does not legitimize them; on the contrary, it presents many deficiencies in the applicability of its specificities, mainly in the administrative and human resources demands of American schools. I bring a little of the Guarani Mbya cosmology and culture of the community of Pindo Mirim (NHANDE REKO), its customs, spirituality and its well living, where health is integrally understood and treated, different from the western perspective, in which science deals the whole by parts. For Guaranis, nature, animals, rivers and lakes are living beings and, within this perspective, they are treated with equal respect to what they treat people. On the question of YURUPÁ (altar of beings), I present the importance of Brazilian constitutional right to the demarcation of lands, which are essential for the indigenous way of being and living within its cosmologies and specificities; although they frequently receive improper lands for developing their culture, that tends to suffer the interference of the customs of the western culture. Among these interferences, oral diseases caused by a culturally Western diet and the need to treat them are used in this dissertation for the aforementioned reflections. As a teacher and in collaboration with the community of Pindo Mirim, it was decided to develop an oral health prevention project since the students are present oral diseases. From this, the entire development process of this project was reported, and it was assessed the impacts and results that this project brought to the community. During the meetings with the group, rounds of conversation with the village's wise men, classes at school, and the partnerships that arrived generated doubts and questions. From these issues, I developed a critical discussion about the meeting of these different epistemes and, reflecting on how rich this inter-scientificity can be when treated with symmetry and respect, I debate how much our Western science presents itself as universal since a colonization until today, in the false idea of a modern contemporary society.

Keywords: Decoloniality, Indigenous school education, Science education, Interculturality, Oral health

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 15
Figura 2 36
Figura 3 38
Figura 4 39
Figura 5 40
Figura 6 41
Figura 7 42
Figura 8 44
Figura 9 45
Figura 10 46
Figura 11 47

LISTA DE ABREVIATURAS

Agente de Saúde Indígena (ASI)

Agente Indígena de Saneamento (AIS)

Educação de Jovens e Adultos (EJA)

Educação Infantil (EI)

Ensino Fundamental (EF)

Ensino Médio (EM)

Fundação Nacional do Índio (FUNAI)

Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB)

Plano Nacional de Educação (PNE)

Referencial Curricular Nacional para Escolas Indígenas (RCNEI)

SUMÁRIO

MINHA CAMINHADA - *XEMBA'E JEGUATÁ* 12

CAPÍTULO I 16

I.1 CAMINHO DA SABEDORIA – *MAINO'I TAPE NHEMBO'E* 17

I.2 A EDUCAÇÃO ESCOLARIZADA INDÍGENA 18

I.3 *TEKO*: COSTUMES E SISTEMA DE VIDA TRADICIONAL GUARANI *MBYA* . 21

I.4 *YVY RUPÁ*: TERRA INDÍGENA, O ALTAR DOS SERES 22

I.5 NÃO EXISTE CONHECIMENTO UNIVERSAL, A COLABORAÇÃO INTERCULTURAL É ESSENCIAL 23

I.6 O DIÁLOGO ENTRE O CONHECIMENTO TRADICIONAL E A CIÊNCIA MODERNA 24

I.7 ESTABELECENDO UM PROJETO INTERCULTURAL, INTERCIENTÍFICO E DECOLONIZADOR 25

I.8 JUSTIFICATIVA 29

I.9 OBJETIVOS 29

I.9.1 Objetivo geral 29

I.9.2 Objetivos específicos 29

CAPÍTULO II 31

II.1 APORTE METODOLÓGICO 32

II.1.1 Roda de conversa 32

II.1.2 Mapa cognoscitivo intercientífico bilíngue 32

II.1.3 Pesquisa-ação 33

II.1.4 Pesquisa colaborativa 34

II.1.5 Pesquisa bibliográfica 34

II.2 CONSTRUÇÃO DO PROJETO "SAÚDE BUCAL E DO SER NO ENCONTRO DE DOIS MUNDOS: O OCIDENTAL E O CONHECIMENTO TRADICIONAL GUARANI MBYA NUMA PERSPECTICA INTERCIENTÍFICA, INTERCULTURAL E DECOLONIAL 35

II.3 PRIMEIRAS ATIVIDADES 37

II.4 INTEGRAÇÃO COM A COMUNIDADE **42**
II.5 PARCERIAS QUE DIALOGAM COM A INTERCULTURALIDADE E DECOLONIALIDADE; RELATO DO *TAIMBOIÁ* (DENTISTA) **45**

CAPÍTULO III **48**
III.1 DISCUSSÃO **49**
III.1.1 (Inter)ações interculturais e interespistemológicas: impressões sobre um projeto pedagógico decolonizador **49**
III.1.2 O fim do colonialismo não significou o fim da colonialidade **50**
III.1.3 A natureza do conhecimento tradicional indígena é equivalente ao conhecimento científico **53**
***III.1.4* Projetos interculturais, intercientíficos e decolonizadores: *Ta'i porã*-dentes saudáveis** **54**
III.1.5 PALAVRAS FINAIS **55**

REFERÊNCIAS **57**

ANEXOS **62**
A1 PARECER COMITÊ DE ÉTICA **63**
A2 TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO **64**
A3 ARTIGO SUBMETIDO **65**

MINHA CAMINHADA - *XEMBA'E JEGUATÁ*

Sou natural de Porto Alegre, branca, com 38 anos, moro em Itapuã (em Guarani-Ponta de pedra), 2° distrito de Viamão, desde meus 2 anos de idade. Local calmo e tranquilo, onde minha família paterna sempre viveu. Conclui meus estudos, desde a educação infantil até o ensino médio, na mesma escola da comunidade, Dr. Genésio Pires, onde atualmente leciono no período noturno na Educação de Jovens e Adultos (EJA).

O acesso ao ensino superior, na época, foi possível após ter iniciado no mercado de trabalho. Por sorte fui selecionada para trabalhar na comunidade em que moro, no Posto de Saúde local como Agente Comunitário de Saúde. Desta forma pude pagar as mensalidades da graduação em Pedagogia na ULBRA/POA. Foi uma época de sacrifícios, entretanto de muita alegria e aprendizado. Me formei em 26/6/2010, e no dia 30/6/2010, nascia meu filho Vicente

Estava ansiosa para iniciar minha caminhada como professora, porém, continuava trabalhando no posto. Logo após 1 ano surgiu a oportunidade de uma vaga, como professora contratada, na Escola Estadual Indígena Nhamandu Nhemopu'ã Guarani Mbya, aqui de Itapuã, que eu não conhecia, (observe que a aldeia era no mesmo local que eu morava e eu não tinha sequer conhecimento da cultura ou da aldeia). A coordenadora na época me disse que estava tudo certo com meus documentos, porém, para iniciar na escola, eu passaria por uma entrevista com o cacique da aldeia, Turíbio Gomes.

Fui até a aldeia no dia e hora marcados. Sempre passava por ali quando era Agente de Saúde, mas a secretaria de saúde deixava claro que não poderíamos entrar, pois cabia a secretaria de saúde indígena, a SESAI, o atendimento em saúde. Quando entrei, avistei um *galpãozinho* sem luz, de chão batido, com algumas crianças e adolescentes e uma professora em aula. Pedi licença, e logo a professora Alessandra veio falar comigo. As crianças e adolescentes me olhavam curiosos pela minha presença; foi quando a professora explicou que eu poderia ser mais uma professora na escola. A sala era precária: sem luz, com algumas classes e cadeiras e um quadro verde ao fundo. Fomos até a casa do Cacique Turíbio, onde ele me recebeu sério, me observando bastante. Enquanto ele me olhava, a professora explicava de onde eu era, para qual ano eu daria aula. Ele foi escutando e, de

repente, disse: a outra professora que veio era muito braba, não dava certo com as crianças, então eu a tirei. Ele me observava, ouviu enquanto eu falava, e cada vez fui ficando mais nervosa, mas ao mesmo tempo envolvida por uma expectativa enorme. Foi então que ele me olhou bem nos olhos e com um sorriso largo disse: *Eu gostei de ti, pode começar amanhã!* Várias sensações e sentimentos permeavam aquele momento, a energia, mesmo que num encontro rápido, foi muito forte. Os próprios Guarani falam que, se estamos lá na aldeia, não é por acaso; e que Nhanderu (Deus) nos levou até ali.

Combinei algumas coisas com a professora e iniciei minha vivência na Escola Estadual de E.F. Indígena *Nhamandu Nhemopu'ã* (Despertar do Divino Sol) em 2012. Sigo nesta caminhada até os dias atuais como professora das séries iniciais. As vivências e experiências junto a esse povo é tão intensa que a sensação que tenho é que o tempo passa diferente na aldeia. É o que costumamos chamar de tempo Guarani, onde toda aquela correria, pré-ocupação, ansiedade, enfim, na aldeia não se fazem presentes. Onde o silêncio se sobrepõe a muitas palavras ditas compulsoriamente; e isso é significativo na nossa cultura regida por hora marcada pra tudo, atividades e compromissos durante o dia, que incluem a produção, o trabalho, as contas, os curtos momentos com quem amamos e, além disso tudo, as cobranças para um mundo competitivo e individualista. Realmente é um choque de culturas, de valores, de vida. Tenho nitidamente em minha memória que, por um longo tempo, todas as vezes que as crianças do coral cantavam eu chorava. Nas rodas de reunião com a comunidade, quando eu tinha que falar, eu também chorava. É uma gratidão tão grande por poder estar junto, vivenciar e aprender, que até eu conseguir lidar com toda aquela energia, foi preciso transmutar minhas emoções mais genuínas. É como se eu recebesse uma espécie de permissão e merecimento por conviver diariamente com eles. Foi muito forte, intenso e profundo pra mim.

No decorrer desses 9 anos na escola e com a comunidade, cultivamos uma amizade muito bonita, vivemos momentos de alegrias, de tristezas, de comemorações e de resistências, nascimentos e mortes. As crianças que alfabetizei já são pais de família; enfim a vida foi seguindo seu fluxo. Acho importante ressaltar que a Adriana que chegou na entrevista com o cacique Turíbio e a Adriana após a convivência junto aos Guarani de Pindo Mirim é outra totalmente diferente. Tive a

honra de participar de momentos especiais dentro da espiritualidade desta comunidade, agregando um maior entendimento a partir da totalidade que a cosmovisão de Pindo Mirim proporciona. Pude desconstruir tantos pré-conceitos que nossa cultura ocidental carrega pela soberania eurocêntrica, por me permitir aprender muito mais do que ensinar nessa interculturalidade de mundos, nas minhas tentativas de decolonizar minha prática pedagógica, num contínuo despertar de paradigmas pré-estabelecidos. Dessa forma tenho muito carinho e gratidão por ter essa oportunidade de vida, de conviver e seguir junto aos Guarani Mbya de Pindo Mirim.

XEMBA'E JEGUATÁ [2]

Xe ema Porto-Alegre py aiko va'ekue, xenhorá, aiko Itapuã py, xe mitã guive. Xeru regua kuery ekuaría py.Anhembo'e pa, Dr. Genésio Pires py, agy ambo'e kyringue pe, há'egui tuja kue pe (EJA).

Anhembo'e porã mavy, amba'eapo ha'e rire. Amba'eapo havi texai régua py.

Jexavai oiko jove. Ha'e rami jave areko ma xepi'a'i. Há'e va'e py ma oiko ma tekoa py ju amba'eapo aguã. Oiko ju emburuvixa revê ajogueroayu aguã. Ava'e ma tekoa py, axa jepi aty rupi, ikuai kyringue, há'egui kunhã xenhorá va'e. Kyringue, xere anho'i oma'e. Roo ma emburuvixa ropy ramo xere anho'i ju oma'e. Há'e ramo ma xeronhá omobe'u ma mba'e rupi pa avae.

Anhemondyi aimy.Ha'evy ma mburuvixa, xere oma'e porã rire, roayu rive ju ndevype, he'i. Ko'e ramo ve enhepyru remba'eapo aguã, he'i. Opamba'e há'e ramo xepy'are ou. Mbya kuery ma ijayu movy, nhavae rive vyri, nhavae va'e'y, he'i va'e.

[2] Traduzido para o Guarani pelo professor indígena Irineu Vera Gomes

Ha'e rire anhepyru ma amba'e eapo Nhamandu Nhemopu'ã py. Agy revê aiko kyringue'i pe ambo'e py. Tekoa py ma ara amboae rami oo, ndoikoi Japurá, ndoikoi ayu katu. Jypy rupi ma ajae'o aguã rive ma oiko, xereko mbya kuery oguerova ma, hupive oiko ramo.

Hare ma roiko joupive, amomy, roaxa mba'emo jejopy rupi, ravy'a, rajoe'o, va'eri orembaraete. Aexa kyringue ombo'e va'ekue to'y pa ramo.

Agy ma Adriana jujupy'i ovae va'ekue, amboae pa juma. Heta va'e kuery rami ve'y ma mbya kuery re amo'e mavy aexa.

Anhembo'e vy ovae va'ekue, xevy ju xembo'ea. Ha'e rami vy, aro' aguyjevete, aikoa mbya kuery revê Pindo Mirim pygua.

Figura 1: Os alunos da Escola Nhamandu Nhemopu'ã e eu. Em 2013. (Fonte: autora).

CAPÍTULO I

I.1 CAMINHO DA SABEDORIA – *MAINO'I TAPE NHEMBO'E*

A Terra Indígena de Pindo Mirim situa-se na Estrada do Gravatá, número 539, na Colônia de Itapuã, segundo distrito de Viamão. A comunidade é composta por 18 famílias em um total de 85 integrantes. As terras foram demarcadas pela Fundação Nacional do Índio (FUNAI), e retomadas pelos Indígenas Guarani *Mbya*. Os Guarani fazem parte da família dos Tupi Guarani, do tronco linguístico Tupi. A comunidade foi fundada em 10 de setembro de 2000 pelo cacique da época, Turíbio Gomes, e atualmente é organizada e representada pelo cacique Valdecir Xunu Moreira e demais lideranças.

A Escola Estadual Indígena de Ensino Fundamental *Nhamandu Nhemopu'ã* (Despertar do Divino Sol) iniciou suas atividades no dia 12 de agosto de 2011 após reivindicação da comunidade aos setores públicos competentes, oferecendo 40h aulas semanais em dois turnos: manhã e tarde. No decorrer de suas atividades, a instituição passou a atender desde a Educação Infantil (EI) ao Ensino Fundamental (EF), Médio (EM) e Educação de Jovens e Adultos (EJA), em um processo de muita luta e reivindicações para uma educação escolarizada diferenciada e de qualidade. Por ser uma instituição estatal, este espaço proporciona um diálogo mais direto com a política externa e com autoridades governamentais, facilitando a legitimidade dos direitos garantidos pela Constituição Federal na prática de uma Educação Escolar Indígena com uma Pedagogia Diferenciada[3].

A Escola conta com professores indígenas e não indígenas; portanto se trata de uma escola bilíngue, conforme direito assegurado à Educação Escolar Indígena, que consta nos artigos 78 e 79 do *Ato das Disposições Gerais e Transitórias da Constituição de 1988* que torna dever do Estado, o oferecimento de uma Educação Escolar bilíngue e intercultural que fortaleça as práticas socioculturais e a língua materna de cada comunidade indígena (Ministério da Educação, Conselho Nacional de Educação, Câmara de Educação Básica-Resolução N°5, de 22 de Junho de 2012). Assim, os educandos se alfabetizam em Guarani, sua língua materna, e em Português. O desafio diário para construir uma escola que seja decolonizadora e busque uma educação escolarizada diferenciada e de qualidade é guiado pelas decisões e conversas junto à comunidade (GRUPIONI *et al*., 2003).

[3] Conforme estabelecido pelo Projeto Político Pedagógico da Escola *Nhamandu Nhemopu'ã*.

No meu cotidiano, enquanto professora desta Escola, pensar e vivenciar a educação escolarizada indígena, sentir a "energia" dentro de uma cosmologia diferenciada, provoca reflexões sobre o fazer escolar de modo que não seja imposto uma forma ou método limitado a minha realidade cultural, e sim para que haja uma colaboração intercultural, respeitando novas formas de educação, tanto escolares como tradicionais. De fato, a educação tradicional dos povos ameríndios, que considera que *aprender implica vivenciar o que se ensina e o que se aprende naturalmente*, tem muito a ensinar para a sociedade em que estou inserida, que desconhece a realidade destes povos ou seu conhecimento, como aponta Costa (2015, p.35):

> A sociedade jurua[4] pensa que sabe, mas não entende nada de natureza nem de nós, do nosso conhecimento. Eles não sabem e, por isso, desvalorizam a nossa forma de conhecimento. Eles não sabem da água, como ela funciona; nem da mata; nem de nós eles não sabem. Eles acham que sabem, mas eles não sabem. Porque, para falar a verdade, se formos falar de nós povos indígenas, tudo está ligado entre a natureza, as matas, os rios, a terra. Tudo está ligado, então, não há como separar essas questões que nós não dividimos (COSTA, 2015, p.35).

A escola foi solicitada pelos indígenas de Pindo Mirim em 2011, como já citado acima, pois na época seu Turíbio Gomes, o cacique, percebeu que algumas famílias estavam mudando-se para outras aldeias que tinham escolas, e outras que aqui ficaram, estavam matriculando seus filhos em escolas não-indígenas, onde se percebeu que as crianças não estavam aprendendo devido a língua e por sentirem-se inseguras num espaço totalmente diferente, e que no qual, não estava preparada para lidar com a interculturalidade necessária.

I.2 A EDUCAÇÃO ESCOLARIZADA INDÍGENA

> A escola é vista como um portal entre os dois mundos; o ocidental e o tradicional Guarani Mbya, é uma ferramenta para que os indígenas possam se apropriar do conhecimento ocidental e assim reivindicar pelos seus direitos e entender a lógica do mundo não-indígena. (Projeto político pedagógico da escola Nhamandu Nhemopu'ã).

[4] O termo *jurua* refere-se às pessoas não indígenas.

A educação escolar indígena possui uma imensa trajetória que foi, em seu início, muito alheia no que diz respeito à cultura indígena, uma vez que foi constituída a partir de outra concepção de mundo: a visão colonizadora que apresentou um projeto educativo para a catequização e formação de cristãos. Com a constituição de 1988, assegurou-se aos indígenas do Brasil o direito de permanecerem indígenas, isto é, de manterem sua cultura, língua e tradições. As leis subsequentes à Constituição que tratam sobre educação têm abordado o direito à educação escolar diferenciada, à formação dos professores indígenas, entre outros avanços que aos poucos vão saindo do papel (VEIGA; SALANOVA, 2001).

Em 1996, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) reafirmou alguns pontos já apresentados na Constituição Federal e foi mais além, citando, pela primeira vez, o estabelecimento de uma educação escolar bilíngue e intercultural aos povos indígenas (BRASIL, 1996). Seguindo no caminho de instituir uma educação escolar diferenciada, em 1998 foi publicado um importante documento: o Referencial Curricular Nacional para Escolas Indígenas (RCNEI), elaborado por lideranças indígenas de todo o país junto a especialistas da educação, antropólogos e professores das diversas matérias. Trata-se de um instrumento que auxilia, principalmente, professores indígenas e técnicos das Secretarias de Educação na implementação do projeto pedagógico e do currículo das escolas indígenas (MENEZES, 2001). No ano seguinte a essa publicação, foram aprovados o Parecer 14 do Conselho Federal de Educação e a Resolução nº 003 da Câmara de Educação Básica, que instituíram as diretrizes curriculares nacionais para a educação escolar indígena e criaram a categoria "escola indígena" (BRASIL, 1999). Em 2014 foi aprovado o Plano Nacional de Educação (PNE), documento que dedicou um capítulo específico à educação escolar indígena, estabelecendo 21 objetivos e metas. Naquele momento, o plano previu criar, dentro de um ano, a categoria oficial de escola indígena para que a especificidade do modelo de educação intercultural e bilíngue seja assegurada. Além disso, o PNE determinou a instituição do magistério indígena, o estabelecimento de infraestrutura adequada e a criação de material didático específico, entre outros pontos (BRASIL, 2014). Sob esta perspectiva, o fazer escolar se torna diferenciado e pode ser apropriado pelos indígenas. Porque é no dia-a-dia, marcado pela cosmologia indígena, que uma escola diferenciada aparece nos pequenos, porém potentes, indícios que apontam

outro modo do fazer escolar. Nessa perspectiva, os sentidos da escola vão-se constituindo em atos quando os indígenas se apropriam de um aparelho educativo que não nasceu no interior de suas antigas tradições, mas que, ao ser trazido para dentro da aldeia, é conferido de significados que lhes são próprios (BERGAMASCHI, 2007).

À medida que as diretrizes que regem a educação forem se estabelecendo a caminho de uma escola diferenciada, os indígenas podem se apropriar do conhecimento ocidental e de como funciona a cultura do Juruá (não-indígena) para que, assim, reivindiquem por seus direitos. Assim, uma nova escola ameríndia surgiu, amparada por leis que corroboram e defendem um modelo diferenciado e específico de escola, propondo um currículo construído coletivamente em cada aldeia com propostas pedagógicas a partir de suas cosmologias. Desta forma, a escola indígena pode ser considerada teoricamente como um lugar de fronteira, um espaço de trânsito, articulação e troca de conhecimentos, da mesma forma que pode ser entendida como um espaço de incompreensões e de redefinições identitárias dos grupos envolvidos nesse processo, índios e não índios (TASSINARI, 2001). Ou seja, a escola é um lugar de encontro, de interação e comunicação entre os dois mundos, onde as diferenças interétnicas emergem e adquirem novos contornos e onde técnicas e conhecimentos provenientes de diferentes tradições podem se encontrar e de fato vivenciar a interculturalidade.

Há indubitavelmente vários desafios para serem implementados na educação escolar indígena. O primeiro deles é a resistência dos sistemas de ensino às mudanças conceituais em um país que sempre viu a escola indígena como tutelar. Os dirigentes políticos, os gestores e os técnicos locais apresentam forte resistência à mudança de mentalidade, de cultura e de prática política. Nesses sistemas, as equipes não são qualificadas para atender às demandas: formação de professores, elaboração de material didático, transporte escolar e alimentação escolar. Os processos licitatórios são impraticáveis para as especificidades das escolas indígenas (LOPES, 2001).

I.3 *TEKO*: SISTEMA DE VIDA TRADICIONAL GUARANI *MBYA*

A educação tradicional indígena tem uma cosmologia própria onde ela acontece diariamente, sem um momento ou local específico, e isso faz parte do modo de ser e viver Guarani. Desde quando acordam, acompanhando o nascer do sol ou nas rodas em volta do fogo, as crianças ouvem os ensinamentos dos mais velhos com os olhos atentos e concentrados. Elas observam os irmãos mais velhos e seus pais, e vão aprendendo, a partir dessa vivência, a desenvolver naturalmente sua autonomia. Entretanto, a educação das crianças não é conferida somente aos pais: todos da aldeia/comunidade são responsáveis pela educação. O ensino e a aprendizagem indígena são processos contínuos, dinâmicos e coletivos, envolvendo todos os integrantes nos diversos espaços e tempos. Assim como contam Stumpf e Bergamaschi (2016, p.930), "*é uma educação cíclica, na qual cada participante assume, em dado momento, um determinado papel, de forma rotativa, que contribui para a expressão das capacidades de cada pessoa e para a valorização das potencialidades de todos, bem como do trabalho coletivo"*.

Na *Opy'i* são realizadas cerimônias de curas conduzidas pelo *Kara'i* (Page/xamã), considerado sábio e curandeiro dentro da cultura *Mbya*. Ainda hoje, mesmo após a colonização e o massacre dos povos autóctones, as medicinas tradicionais associadas às divindades espirituais e a sua cultura tradicional são utilizadas pelos povos indígenas. Os Guarani, assim como outros povos ameríndios, possuem uma sabedoria milenar tradicional de cura que vem acompanhando as gerações através do Teko Nhembo'e (ensinar e aprender para viver). Para os Guarani, Deus é *Nhanderu* e a saúde do Ser está diretamente conectada com o sagrado; portanto eles utilizam seus conhecimentos medicinais tradicionais de cura para as doenças do corpo e da alma. Sobre a o conceito de saúde, o Cacique da aldeia Valdecir nos ensina:

> Para nós indígenas de Pindo Mirim, a saúde é coletiva, todos precisam estar bem. O bem viver espiritual traz o bem-estar físico. Em todos os espaços da aldeia estamos lidando com a saúde, pois tudo está interconectado para nós. As crianças mantêm nossa saúde através da alegria e felicidades delas. O plantio, a roda de conversa em volta do fogo com os mais velhos e nossos momentos de concentração são também nossa saúde (Valdecir Xunu Moreira, Cacique da comunidade Pindo Mirim).

No mês de maio de 2021 a aldeia vivenciou um momento muito especial, pois receberam a visita do Kara'i de Santa Catarina, avô do cacique e demais lideranças, Wera Tupã Alcindo Moreira, de 111 anos. Seu Alcindo faz curas espirituais e físicas e é muito procurado tanto pelos indígenas quanto pelos não indígenas no Brasil e fora do país. Nesta imensa experiência de vida que tem, é considerado como uma biblioteca viva para os Mbya, pois transmite seus ensinamentos e aconselhamentos através da oralidade de geração em geração. Desta forma a saúde mbya está diretamente atrelada a estes momentos. Dentro desta perspectiva é possível entender que tudo está interconectado, que precisamos partir de uma desconstrução de paradigmas impostos por nossa sociedade, para poder estar aberto à novas cosmovisões.

I.4 *YVY RUPÁ*: TERRA INDÍGENA, O ALTAR DOS SERES

A terra indígena (*Yvy Rupá*) não é apenas o espaço ocupado pelos indígenas, mas todo o espaço necessário para a sobrevivência de sua cultura. Eles respeitam a terra e explicam que esta foi criada pela divindade *Nhanderu*, a partir de uma pessoa, um *Kara'í*. O mesmo ocorre com a natureza da qual fazem parte e com a qual mantém uma relação de respeito e reverência. A terra é compreendida como um organismo vivo que nasce, vive e morre; e, como parte do cosmos, produz a abundância, mas também a carência. Para viver, os Guarani buscam um lugar bom, onde constituem a *Tekoá* (aldeia). Conforme Bergamaschi (2007), tradicionalmente, esse lugar contém três elementos essenciais: a mata, o roçado para cultivar os alimentos e o pátio onde constroem suas casas. Mesmo que na atualidade essas condições estejam distantes, registradas numa memória ancestral, os Guarani buscam e fazem de suas aldeias um lugar bom para viver.

A identidade territorial do povo indígena tem respaldo da Constituição Federal do Brasil (BRASIL, 1988) e da assinatura da Convenção N°169 da Organização Inter

nacional do Trabalho-OIT, (BRASIL, 2004). Porém, na prática, os aspectos específicos do modo de *Ser e Viver Mbya (Mbya Reko)* dificilmente são compreendidos, acarretando no desrespeito a sua identidade. Sendo assim, muitos espaços demarcados como território indígena não condizem com as reais necessidades do povo, com seu modo de ser e viver, uma vez que muitos destes espaços são constituídos de terras impróprias para plantio, sem mata nativa e sem

os recursos naturais imprescindíveis para a subsistência indígena e para o estabelecimento de suas relações socio-cosmológicas. Ainda, o contato com a cultura ocidental causa uma interferência na cultura tradicional indígena. Uma dessas interferências é na alimentação, que na cultura ocidental se caracteriza pelo alto consumo de açúcares e de alimentos industrializados ou com agrotóxicos que acarreta no comprometimento da saúde bucal, levando ao aumento da incidência de doenças como tártaro, gengivite, cárie e infecção de canal, que podem levar às extrações dentárias, além de outras complicações na saúde. Mesmo que o foco deste relato seja um projeto voltado para a saúde bucal, é importante reiterar que na cultura tradicional indígena Guarani *Mbya*, a saúde é tratada integralmente (não fragmentada) e é diretamente atrelada à espiritualidade.

I.5 NÃO EXISTE CONHECIMENTO UNIVERSAL, A COLABORAÇÃO INTERCULTURAL É ESSENCIAL

Pode ser óbvio para muitos de nós que não exista conhecimento universal e que, portanto, a colaboração intercultural é essencial. No entanto, essa não é bem uma obviedade para muitos formuladores de políticas, administradores de instituições de ciências e de ensino superior, colegas das ciências humanas e sociais e das chamadas ciências experimentais e naturais (MATO, 2007).

A ideia de pensar na produção e validade do conhecimento dividida em dois mundos, um dos quais possui verdades universais enquanto o outro apenas oferece verdades locais, é tão antiga quanto a crença na superioridade da civilização ocidental, que é geralmente aquela que se considera gerar e possuir conhecimento supostamente universal. Mas, seguindo a linha de pensamento de Mato, existem concepções de mundos diferentes. O que não podemos fazer é excluí-las ou denominá-las melhores, piores ou universais. Nesse sentido, a ideia de que a ciência constitui um tipo de conhecimento de validade universal está diretamente associado ao processo histórico que começou com a expansão militar e comercial de algumas monarquias e corporações europeias, que levavam consigo suas visões de mundo e instituições legais, econômicas e políticas pelo resto do planeta.

Essa expansão europeia deu origem ao estabelecimento de relações entre os povos que há alguns séculos têm caráter colonial. A ruptura das relações coloniais e a fundação das repúblicas não terminaram completamente as formas de subordinação dos povos indígenas da América, nem dos numerosos contingentes da

população africana trazidos para a América sob condições de escravidão e seus descendentes. As relações hierárquicas entre dois tipos de conhecimento, um supostamente universal e o outro local, fazem parte dessa dinâmica. Além disso podemos observar junto aos estudos de Mato, que muitos pesquisadores e instituições de pesquisa baseiam a formação acadêmica na ideia de que “ciência” (como um modo de produção de conhecimento) e "conhecimento científico" (como uma acumulação de conhecimento produzidos "cientificamente") teriam validade "universal". Ou seja, são verdadeiros e aplicáveis em qualquer momento e lugar. Dentro desta premissa, a outra classe abrangeria outros muitos tipos de conhecimentos que, ao contrário do conhecimento “universal da “ciência”, costuma se caracterizar como “local” e étnico, sempre apresentado como conhecimento “particular” e, portanto, “não-universal”. Desta forma, estes conhecimentos só teriam validade e aplicação local, pelo menos até terem recebido aprovação pelos métodos da “ciência”.

I.6 O DIÁLOGO ENTRE O CONHECIMENTO TRADICIONAL E A CIÊNCIA MODERNA

A intercientificidade corresponde ao diálogo entre os sistemas de conhecimento tradicional e o sistema de ciência moderna, historicamente caracterizada por sua supremacia sobre todos os outros conhecimentos. No entanto, baseado nos estudos sobre intercientificidade de Paul E. Little (2010) e nos estudos sobre interculturalidade de Luciano Baniwa (2013), é possível observar que o diálogo inte

rcientífico e o diálogo intercultural estão correlacionados e são complementares: enquanto que o primeiro é entendido como as formas de interação entre os sistemas de conhecimento tradicional e o sistema de ciência moderna, o segundo pressupõe um processo de troca de ideias entre indivíduos e grupos com origens e tradições étnicas, culturais, religiosas e linguísticas diferentes. Assim, é preciso considerar que mesmo a ciência moderna parte de construções sociais pertencentes a diferentes tradições culturais de produção e organização de conhecimentos (BANIWA, 2013).

É importante ressaltar que somente o diálogo intercultural não é suficiente para sustentar a discussão sobre a intercientificidade; esta precisa ser provocada, dando espaço a diferentes ciências em locais em que uma única ciência, a eurocêntrica, sempre dominou. Os intelectuais indígenas, expressão que soa ocidentalizada, nos falam sobre os indígenas que utilizaram a academia como ferramenta política de

reivindicações e de reconhecimento. Desta forma, podemos observar um aumento de sua presença nas graduações e pós-graduações. Porém, os indígenas obtêm uma formação inicial através de sua cultura e, desta forma, suas produções e transmissões de conhecimento são sustentadas pela oralidade.

Os Guarani possuem ciência própria e produzem conhecimento, assim como em outras culturas, e nesta perspectiva intercultural é imprescindível respeitar as diferenças e especificidades de cada ciência que constituem cada um desses mundos, (ocidental e tradicional), que são sim diferentes, porém não hierarquizados. A interculturalidade supõe "se fazer" no encontro de diferentes, com as necessárias trocas; "se refere ao processo contínuo de aprendizado", tanto de um, quanto de outro dos envolvidos. É um processo que acompanha todos os povos, todas as culturas, mas que na história da América, após a chegada dos europeus no final do século XV, nem sempre prevaleceu essa compreensão (BERGAMASCHI, 2014).

Os europeus acreditavam, e ainda vimos muito disso atualmente, que só tinham o que ensinar, esquecendo que os povos indígenas os acolheram muito bem e os ensinaram a se adaptar às condições das Américas, além de estarem sempre dispostos a aprender sobre essa outra civilização. Ainda hoje, os indígenas convivem e aprendem a utilizar, por exemplo, celulares, tablets e computadores; mas sem deixar sua cultura ou, como muitos dizem, "deixar de ser índios". Desta forma, observamos que o conhecimento ocidental, através dessa colonização Europeia, se sobrepõe ao conhecimento tradicional, acarretando no seu não reconhecimento. Entretanto, a ciência de tradição eurodescendente parece estar mudando, desconstruindo o paradigma cartesiano e aprendendo dos indígenas americanos. Sobre essa perspectiva, infere-se que aos poucos, nós, os ocidentais, estamos mudando nossos paradigmas a respeito de conhecimento tradicional e científico, mas que esse processo ocorre muito lentamente pois a colonização está enraizada em nossa sociedade ocidental (GAUTHIER, 2011).

I.7 ESTABELECENDO UM PROJETO INTERCULTURAL, INTERCIENTÍFICO E DECOLONIZADOR

Durante o desenvolvimento deste projeto na escola indígena de Pindo Mirim, foi estudado os dois saberes científicos, o ocidental e o tradicional Guarani, de modo que nenhum sobrepusesse o outro, assim utilizando-os como ferramentas interculturais e intercientíficas. De fato, temos muito o que aprender com as ciências

indígenas. Para eles, diferentemente do que é para nós, o entendimento do homem, da sociedade e do mundo é visto e tratado integralmente, de forma global. Por sua vez, Little (2010) distingue a forma como os conhecimentos são tratados: nas sociedades modernas o conhecimento é privatizado enquanto que nas sociedades tradicionais há uma dimensão 'coletiva' do manejo do conhecimento", em que predomina a produção e o controle social, "com base num complexo sistema de valores, usos e normas de distribuição própria. Little (2010,p.12) acrescenta, ainda, que enquanto o conhecimento ocidental é propagado através da escrita, o conhecimento científico tradicional é transmitido oralmente através de gerações.

O conhecimento ameríndio é pautado por concepções diferentes. Kusch (2000) argumenta que essas concepções partem de um "pensamento seminal", algo particular de pensar, uma forma americana indígena de ser. O conhecimento indígena é um conhecer sentimental, do sentir por inteiro. Assim, concordo com Kusch (2000, p.270), que diz:

> Para o pensamento ocidental, as soluções passam por lugares especializados: aprender é na escola, tratar de uma doença é no hospital, resolver o problema da falta de água na lavoura é na Emater[5]; para o indígena, as soluções implicam as pessoas, bem como uma totalidade cosmológica, um absoluto (KUSCH, 2000).

O maior desafio na implementação de um projeto que vislumbre uma abordagem intercultural, intercientífica, decolonizadora é entender as demandas dos povos tradicionais sob a perspectivas de seus membros e além disso ter um pensamento reflexivo sobre a colonização do saber, de Quijano, que trata sobre o enraizamento do conhecimento e práticas de ensino eurocentradas e absolutas. O desconhecimento, o preconceito sobre os povos indígenas e sobre a sua cultura é muito grande. O conhecimento ocidental dominante, dito como científico, nega e inferioriza o conhecimento científico tradicional dos povos indígenas (QUIJANO, 2000; QUIJANO 2005). Em relação ao espaço da universidade, as autoras Sierra e Rojas (2011) afirmam que há um posicionamento que não leva em consideração outras maneiras de pensar e habitar o mundo; em vista disso, as disciplinas científicas se constituíram historicamente a partir de uma permanente subestima em

[5] Instituição de Assistência Técnica e Extensão Rural.

direção a povos e culturas não ocidentais. Para o sociólogo venezuelano Lander (2000, p.13), a academia que herdamos do ocidente:

> [...] é uma construção eurocêntrica, que pensa e organiza a totalidade do tempo e do espaço, para toda a humanidade, a partir de sua própria experiência, colocando sua especificidade histórico-cultural como padrão de referência superior e universal. Contudo, é mais que isso. Este metarrelato da modernidade é um dispositivo de conhecimento colonial e imperial em que se articula essa totalidade de povos, tempo e espaço como parte da organização colonial/imperial do mundo. Uma forma de organização e de ser da sociedade se transforma, mediante esse dispositivo colonizador do saber, na forma "normal" do ser humano e da sociedade. As outras formas de ser, as outras formas de organização da sociedade, as outras formas de saber, são transformadas não somente em diferentes, mas sim em carentes, em arcaicas, primitivas, tradicionais e pré-modernas. São situadas num momento anterior do desenvolvimento histórico da humanidade, o qual, dentro do imaginário do progresso, enfatiza sua inferioridade (LANDER, 2000, p.13).

Infelizmente, assim como Lander colocou, existe um desrespeito por aquilo que não se conhece e muitos julgamentos que excluem barbaramente a cultura de diferentes povos e assim seus conhecimentos. Em contrapartida, algumas universidades pelo mundo possuem experiência com esse encontro de saberes. A *Benares Hindu University* localizada na Índia, reúne disciplinas convencionais e de conhecimentos de tradição védica. No Japão, a filosofia ocidental, a filosofia chinesa e a filosofia indiana estão presentes em quase todos os departamentos de filosofia. Na Nigéria, a *Universidade Obafemi Awolowo*, discute textos orais da tradição Odú com a participação de babalaôs de várias regiões da Nigéria, do Benin e do Togo. No Brasil, embora experiências de integração de conhecimentos sejam raras, a Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG) desde 2014 oferece disciplinas do Programa Transversal em Saberes Tradicionais que transgredem o formato tradicional das aulas. As disciplinas são ministradas por xamãs indígenas, afrodescendentes, cantores de congado, reisado e candomblé e pesquisadores convidados. Assim como na Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS), que desenvolve desde 2016, institucionalmente, o projeto Encontro de Saberes, que é uma disciplina oficial da graduação com professores e mestres sem titulação

acadêmica, porém com um vasto conhecimento tradicional indígena. Desta forma no Programa de pós-graduação de educação, tanto da UFRGS quanto da UNISC (Universidade de Santa Cruz), são oferecidos cursos de extensão com intelectuais tradicionais indígenas, como por exemplo o curso de extensão Renascimento das Ancestralidades indígenas. A ideia é romper com a hierarquia entre pesquisadores e "pesquisados". Apesar de ser um movimento lento em que há a necessidade de nos despirmos dessa supremacia eurocêntrica, há, enfim, avanços no que diz respeito ao conhecimento e à valorização das culturas dos povos originários que tanto tem a nos ensinar. Há ainda um longo caminho até somarmos tantos conhecimentos diferenciados aos currículos das universidades, porém os movimentos estão acontecendo.

Em virtude desta realidade, em que a cultura ocidental interfere na cultura tradicional e pode gerar alguns problemas como os que afetam a saúde indígena, é preciso ampliar os debates a respeito da interculturalidade de modo que a preocupação/intenção em resolver estes problemas não resulte em uma ampliação das interferências culturais ocidentais que sobreponha ou desconsidere a cultura tradicional. A narrativa desta dissertação é focada em um projeto que abrange a saúde bucal, implementado no âmbito da educação escolarizada indígena e desenvolvido na Escola Estadual Indígena de Ensino Médio *Nhamandu Nhemopu'ã*. Para estabelecer este projeto, foi preciso considerar uma tríade entre os **conhecimentos tradicionais *Mbya***, a **educação escolarizada indígena** e os **conhecimentos científicos ocidentais** relacionados com a Saúde Bucal e do Ser. Para tanto, o projeto foi discutido coletivamente antes do seu estabelecimento – através de uma interação entre a autora e a Comunidade *Mbya* – de forma que pudesse ser significativo e eficiente para atender as demandas apresentadas pela aldeia.

O projeto intitulado *"Saúde Bucal e do Ser no encontro de dois mundos: caminhos de interciências: A ocidental e o conhecimento tradicional Guarani Mbya"* buscou contemplar o significado da saúde bucal para a comunidade e, assim, desenvolver métodos de prevenção de doenças a parti da realidade de *Pindo Mirim*, que se referem ao reconhecimento de seus saberes ancestrais e suas cosmologias. Dentro desta premissa em que se tende a considerar o conhecimento ocidental e cientifico como contraponto ao conhecimento tradicional, e deste projeto que busca

por uma integração intercultural, levanta-se a seguinte reflexão: Existe saber universal?

I.8 JUSTIFICATIVA

Como professora da educação escolarizada na comunidade desde 2012, minha prática docente é desenvolvida por projetos a partir de um mapa mental criado junto à comunidade, através de eixos temáticos que incluem todas as grandes áreas do conhecimento. Há de fato um maior consumo de alimentos industrializados, doces e refrigerantes, em que se observa o aumento de doenças relacionadas ao trato bucal dos estudantes e familiares. No entanto, foram observadas poucas informações a respeito do perfil epidemiológico na saúde bucal indígena Guarani Mbya. Assim, propor um projeto educacional escolarizado indígena na comunidade, que busque identificar as situações-problemas e as dificuldades, construindo de forma colaborativa possíveis ferramentas, que corroborem com o modo de vida desse povo tradicional e de como eles percebem e avaliam um programa de prevenção em saúde bucal intercultural, intercientífico e bilíngue na Terra Indígena de Pindo Mirim. Desta forma, o presente trabalho poderá servir como ferramenta para a escola e a comunidade desenvolverem ações que venham a otimizar sua qualidade de vida e saúde.

I.9 OBJETIVOS

I.9.1 Objetivo Geral

Estabelecer, sob forma de projeto, um programa intercultural, intercientífico e decolonizador de Saúde Bucal para prevenção de doenças na educação escolarizada indígena na comunidade da Tekoa Pindo Mirim.

I.9.2 Objetivos Específicos

a) Através de rodas de conversas com a comunidade Pindo Mirim, realizar um levantamento de problemas e ações diagnósticas voltadas para o estabelecimento de um projeto educacional de prevenção em saúde bucal, considerando suas reivindicações, necessidades, sentimentos, atitudes, crenças, conhecimentos e ideias.
b) Através de encontros periódicos e reuniões, do modo de ser Guarani (em roda do fogo, centro cultural e escola indígena), estabelecer uma troca de conhecimentos entre essas diferentes ciências, para identificar a relevância

do projeto educacional de prevenção em saúde bucal estabelecido, visando a elaboração de propostas, hipóteses e ferramentas junto aos estudantes e comunidade indígena visando a significação social do grupo.

c) Através de uma pesquisa-ação, em que a autora interage com colaboradores do projeto e membros da comunidade, estabelecer uma autorreflexão, buscando compreender os fenômenos segundo a perspectiva dos sujeitos da situação em estudo para, assim, avaliar o impacto do projeto educacional de prevenção em saúde bucal estabelecido na comunidade escolarizada indígena de Pindo Mirim.

d) Refletir sobre a prática do projeto sob perspectiva dos conceitos de intercientíficidade, interculturalidade e decolonização.

CAPÍTULO II

II.1 APORTE METODOLÓGICO

II.1.1 Roda de Conversa

A roda de conversa é uma metodologia de aprendizado coletivo utilizada em diversas escolas como um instrumento pedagógico, cujo objetivo é estimular a aprendizagem com o outro (interlocutor) a partir deste outro. Os povos tradicionais sempre praticaram, e mantêm até hoje, o hábito de sentar em roda tanto para discutirem e decidirem algo pragmático, quanto para compartilhar momentos dentro de sua cosmologia, além de roda de chimarrão, conversas em volta ao fogo. No formato de roda, todos os membros da comunidade respeitam a vez do outro ao falar e ao escutar; e todos podem apresentar uma contribuição importante. Assim, compreendemos que as rodas de conversa promovem a ressonância coletiva, a construção e a reconstrução de conceitos e de argumentos através da escuta e do diálogo com os pares e consigo mesmo (WARSCHAUER, 2002).

Ao pensar a forma de adotar e conduzir esse instrumento, temos que considerar que o diálogo construído representa o pensar e o falar de indivíduos com histórias de vida diferentes e maneiras próprias de pensar e de sentir. Desse modo, os diálogos nascidos desse encontro não obedecem a uma mesma lógica". Nas rodas de conversa, o diálogo é um momento singular de partilha porque pressupõe um exercício de escuta e de fala, em que se agregam vários interlocutores. As colocações de cada participante são construídas por meio da interação com o outro, seja para complementar, discordar, ou para concordar com a fala imediatamente anterior. Conversar, nessa acepção, significa compreender com mais profundidade, refletir mais e ponderar, no sentido de compartilhar (WARSCHAUER, 2002).

II.1.2 Mapa cognoscitivo intercientífico bilíngue

Para ajudar a apresentar as temáticas das discussões que o projeto iria proporcionar aos estudantes da escola Indígena *Nhamandu Nhemopu'ã*, foi desenvolvido com eles um mapa cognoscitivo intercientífico bilíngüe. Segundo Turnbull (*apud* LITTLE, 2010, p. 22), "espaço cognoscitivo é uma montagem de diversas pessoas, técnicas, lugares, atividades, historicamente construída e situada". A intercientificidade ocorre no encontro de dois espaços cognoscitivo em que, se a interação for pautada por respeito e reconhecimento à simetria dos sistemas de conhecimento, há a constituição de um terceiro espaço, produzido por

“negociações, confiança e disciplinamento dos atores envolvidos” (TURNBULL *apud* LITTLE, 2010, p. 23). Reunimos muitos pensares, reflexões e trocas na construção desse mapa. Tanto na escola quanto na academia, os povos tradicionais possuem suas ciências e conhecimentos. Desta forma, mais do que interculturalidade, existe uma intercientificidade. Porém, será que há espaço das ciências indígenas em relação a ciência moderna? A construção desse mapa cognoscitivo intercientífico bilíngüe proporcionou a interação, o estudo e a reflexões a partir da relação de epistemologias diferenciadas para que pudéssemos vislumbrar a resposta para esta questão.

II.1.3 Pesquisa-Ação

A pesquisa-ação, metodologia utilizada nesse trabalho, é definida por Thiollent (2000, p.14) como uma pesquisa “que é [...] realizada em estreita associação com uma ação ou com a resolução de um problema coletivo e no qual os pesquisadores e os participantes representativos da situação ou do problema estão envolvidos de modo cooperativo ou participativo”. A ação deverá ser definida em função dos interesses e das necessidades encontradas, sendo necessário também produzir conhecimentos, adquirir experiências, contribuir para a discussão e solução dos problemas levantados (THIOLLENT, 2000). No projeto descrito nessa dissertação, a pesquisa-ação deu-se principalmente por rodas de conversas periódicas com a comunidade indígena de Pindo Mirim, onde os participantes decidiram em grupo, a partir de suas necessidades, a respeito do tema de saúde bucal e do Ser e das ações que corroborassem com suas especificidades e contexto local. Para Simon (2007), a pesquisa-ação marca-se por seu caráter emancipatório, no conjunto da América-latina, e tem especial aplicação em projetos de natureza social, solicitando que o informante assuma a posição de sujeito, tanto para a construção de conhecimento como para a ação. Barbier (2004), ao situar seus trabalhos no âmbito da pesquisa-ação, declara ter sido por meio da ação que chegou à conclusão de que essa pesquisa descortinava outra visão das ciências humanas e da sociedade, objetivando a implementação de uma ação no contexto real da prática.

II.1.4 Pesquisa Colaborativa

A pesquisa colaborativa desempenha quatro funções: científica, social, política e educativa. A modalidade científica se faz à medida que contribui para a produção de um saber dentro de uma área especifica. Já a função social tende a resolver os problemas de ordem prática. A de perfil político tem como centralidade a produção de saberes que ajudarão na tomada de decisões e na formulação de políticas. A última, a de feição educativa, possibilita a tomada de consciência e a compreensão de novas abordagens, sendo a pesquisa uma atividade de aprendizagem, visando ao desenvolvimento profissional (LOIOLA 2004).

É preciso ficar atento para que o pesquisador não dite ou determine os rumos de possíveis mudanças na prática do projeto em desenvolvimento. O projeto foi desenvolvido com a comunidade e não sobre a comunidade. As ações de colaboração são práticas sociais que visam introduzir uma transformação conforme a necessidade e o contexto dos participantes e que implicam um certo grau de conhecimento da realidade, com a finalidade de empoderar os participantes por meio de uma prática crítica e criativa (OLIVEIRA; MAGALHÃES, 2011). Ferreira (2012, p.360) destaca que [...] “é esse exercício de colaboração crítico reflexivo que autoriza superar os conhecimentos consolidados e elaborar novos conhecimentos coletivos pautados em relações que incluam interesses pessoais e sociais comuns no sentido de mudanças”.

II.1.5 Pesquisa Bibliográfica

A pesquisa bibliográfica é desenvolvida a partir de referências teóricas já produzidas (FONSECA, 2002; GIL, 2002; GIL, 2008). Trata-se de uma pesquisa desenvolvida através de leituras e revisões em livros, artigos e internet, onde, a partir disso, se escreve sobre o assunto em questão, oportunizando reflexões e discussões críticas potentes**.** A atividade básica na pesquisa bibliográfica é a investigação em material teórico sobre o assunto de interesse. Ela precede o reconhecimento do problema ou do questionamento que funcionará como delimitador do tema de estudo. Isso quer dizer que, antes mesmo de delimitar o objeto de estudo, você já pode e deve ler sobre o assunto, o que pode, inclusive, ajudá-lo nessa delimitação. A pesquisa bibliográfica é o passo inicial na construção efetiva do processo de investigação, quer dizer, após a escolha de um assunto é necessário fazer uma revisão bibliográfica do tema apontado. Essa pesquisa auxilia

na escolha em um método mais apropriado, assim como em um conhecimento das variáveis e na autenticidade da pesquisa.

II.2 CONSTRUÇÃO DO PROJETO "SAÚDE BUCAL E DO SER NO ENCONTRO DE DOIS MUNDOS: O OCIDENTAL E O CONHECIMENTO TRADICIONAL GUARANI MBYA NUMA PERSPECTICA INTERCIENTÍFICA, INTERCULTURAL E DECOLONIAL"

Para construção do projeto "*Saúde Bucal e do Ser no encontro de dois mundos: o ocidental e o conhecimento tradicional Guarani Mbya numa perspectiva intercientífica, intercultural e decolonial"*, propus em conjunto com o professor guarani Vera Irineu (com quem compartilho docência), uma primeira roda de conversa para apresentar a proposta para a comunidade de Pindo Mirim, após o almoço oferecido pela escola. A conversa iniciou em guarani com a fala do professor Irineu, que apresentou o projeto, antes de me passar a palavra, pois em todas rodas de conversa os Guarani falam primeiro em sua língua materna para depois ser traduzido aos não-indígenas presentes. Estavam presentes as lideranças da comunidade: pais, estudantes, a *kunhã Karai* (xamã da aldeia) Laurinda Gomes, o fundador da comunidade e sábio da aldeia sr. Turíbio Gomes e o dentista da equipe volante de saúde indígena, Cailo Almeida.

Com a palavra, perguntei o que eles achavam sobre ser desenvolvido na escola e comunidade um projeto que abordasse a importância e a prevenção em saúde bucal, visto que os estudantes estavam consumindo açúcares e alimentos industrializados e, assim, aumentando o índice de cáries e demais doenças que comprometem a saúde bucal tanto das crianças quanto dos adolescentes. Com a palavra, o dentista da comunidade relatou aos membros da comunidade que o comprometimento à saúde bucal foi constatado em seu trabalho no consultório e que seria importante estabelecer esse projeto em parceria com a escola, vislumbrando a prevenção destas doenças. Os membros da comunidade de Pindo Mirim conversaram entre eles, sobre o projeto e, após alguns minutos, concordaram que o projeto tinha importância, apoiando seu desenvolvimento.

Com a palavra, o sr. Turíbio refletiu sobre a questão da alimentação, que as crianças não estão mais utilizando a alimentação tradicional; pelo contrário, consomem muitos doces e as famílias deveriam prestar mais atenção a este fato. O

sr. Turíbio também relatou que sua alimentação, quando criança, não continha açúcares nem sal e que, por este motivo, *era forte e tinha saúde*. Com a palavra, a *kunhã Karai* Laurinda Gomes encerrou esta primeira roda de conversa, aconselhando as crianças presentes em guarani. As crianças ouviram concentradas sua fala, uma vez que para os membros da comunidade guarani, o respeito pela sabedoria dos mais velhos é inerente a cosmovisão indígena.

Assim, planejei uma primeira aula para desenvolver com o grupo o mapa cognoscitivo intercientífico bilíngüe, de forma que possibilitasse não apenas averiguar as impressões iniciais do grupo de estudante em relação ao tema, mas permitir minha integração com os conceitos de seus conhecimentos próprios. Iniciando a aula, desenhei um círculo no quadro e escrevi no meio TEXA'I/ SAÚDE, lançando a reflexão: O que é saúde pra vocês? A partir daí, as ideias foram se desenvolvendo e o mapa foi construído. Os conceitos que permeavam o conhecimento tradicional guarani e o conhecimento ocidental foram interlaçados, conforme representado na figura 2.

Figura 2: Mapa cognoscitivo construído com os alunos da Escola Nhamandu Nhemopu'ã. (Fonte: autora).

Neste mapa, foi possível perceber que os estudantes estabeleceram conexões que envolvem ou afetam a saúde (Texa'i) diretamente – como, por exemplo, o ato de tomar banho, de cuidar dos dentes, de se alimentar e de tomar água - e conceitos que envolvem o tratamento de doenças, como o de "remédio", "médico", remédio guarani. Ficou evidente, também, que as crianças associam ao conceito de saúde, práticas que envolvem a si próprio, a natureza ("saúde do espaço onde se vive"), a espiritualidade ("casa de reza") e a família.

II.3 PRIMEIRAS ATIVIDADES

O Mapa cognoscitivo foi um importante ponto de partida para o estabelecimento das práticas pedagógicas que o projeto propôs aos alunos. A equipe de saúde indígena (SESAI), atende a comunidade semanalmente nas segundas-feiras; assim combinei com o dentista que as atividades de prevenção e manutenção da saúde bucal seriam sempre neste dia. Nesse mapa os conhecimentos ocidentais e tradicionais Guarani Mbya se encontraram, criando um ambiente de trocas, reflexão e aprendizagens significativas e interculturais. Desta forma foi possível identificar um redimensionamento epistêmico, onde o saber ocidental não subalterniza a epistemologia guarani, e sim se tornam equivalentes, identificando a interculturalidade que, defendida por WALSCH (2012, p. 66):

> [...] se entiende como una estrategia, acción y proceso permanentes de relación y negociación entre, en condiciones de respeto, legitimidad, simetría, equidad e igualdad. Pero aún más importantes es su entendimiento, construcción y posicionamiento como proyecto político, social, ético y epistémico -de saberes y conocimientos -, que afirma la necesidad de cambiar no sólo las relaciones, sino también las estructuras, condiciones y dispositivos de poder que mantienen la desigualdad, inferiorización, racialización y discriminación (WALSH, 2012, p. 66).

Segundo a autora, a interculturalidade é uma prática política em contraproposta a geopolítica hegemônica do conhecimento. É ferramenta, estratégia e manifestação de uma maneira "outra" de pensar e atuar (WALSH, 2012).

Entre as primeiras atividades desenvolvidas no projeto, as crianças receberam as escovas, fios e pastas dentais do dentista através da Secretaria de Saúde Indígena (SESAI) e utilizaram pastilhas evidenciadoras de placas bacterianas. A

partir desse momento, foi organizado um ciclo de conversa em grupo com o dentista, onde as crianças discutiram os resultados deste tratamento de forma que elas puderam perceber, de forma lúdica, o quanto a escovação é importante para a manutenção da saúde bucal uma vez que as placas bacterianas, coradas em vermelho pela ação das pastilhas, podem danificar seus dentes. É de suma importância ressaltar que os indígenas tem hábitos de higiene e saúde próprios. Porém, com a interferência dos alimentos açucarados, foi decidido pela comunidade a realização do projeto em saúde bucal. Essa questão de interferência e hábitos alimentares ocidentais vai muito além de um projeto pontual como este; isso implica no modo de ser e viver tradicional dos povos ameríndios que vem sendo, desde muito tempo, desrespeitado. Junto a esse ciclo de conversas, o professor Irineu e eu organizamos um local no banheiro da escola onde as crianças guardariam suas escovas dentais devidamente identificadas dentro de copos, onde elas fariam a escovação após o almoço [Figuras 3 A, B, C e F]. No começo do projeto, as crianças dispunham de escovas de plástico comuns. Na sequência, foram obtidas escovas de dente feitas com bambu e uma pasta dental com procedência orgânica, com duas empresas apoiadoras[6] [Figuras 3 D e E].

Figura 3: A) Construção do espaço para guardar as escovas dos alunos; B-C) Porta escovas feito pelos indígenas (em madeira, com o uso da técnica de pirografia, e cestos); D) Escovas de bambu; D) Pasta orgânica; E) Escovação após a hora do almoço. (Fonte: autora)

[6] As escovas de dente foram produzidas pela empresa Caule (https://www.caule.com.br/). As pastas dentais, pela empresa Orgânico Natural (http://organiconatural.com.br/). As empresas gentilmente cederam esses materiais para o projeto.

As escovas foram identificadas com o nome de cada aluno usando a técnica de pirogravura [Figura 4 A e B], muito utilizada pelos Guarani na construção de seus artesanatos, como escultura de animais em madeira, por exemplo. A busca por produtos mais naturais, preterindo escovas de plásticos ou pastas industrializadas, foi importante dentro da proposta de buscar uma relação intercultural equilibrada para o estabelecimento deste projeto de prevenção em saúde bucal.

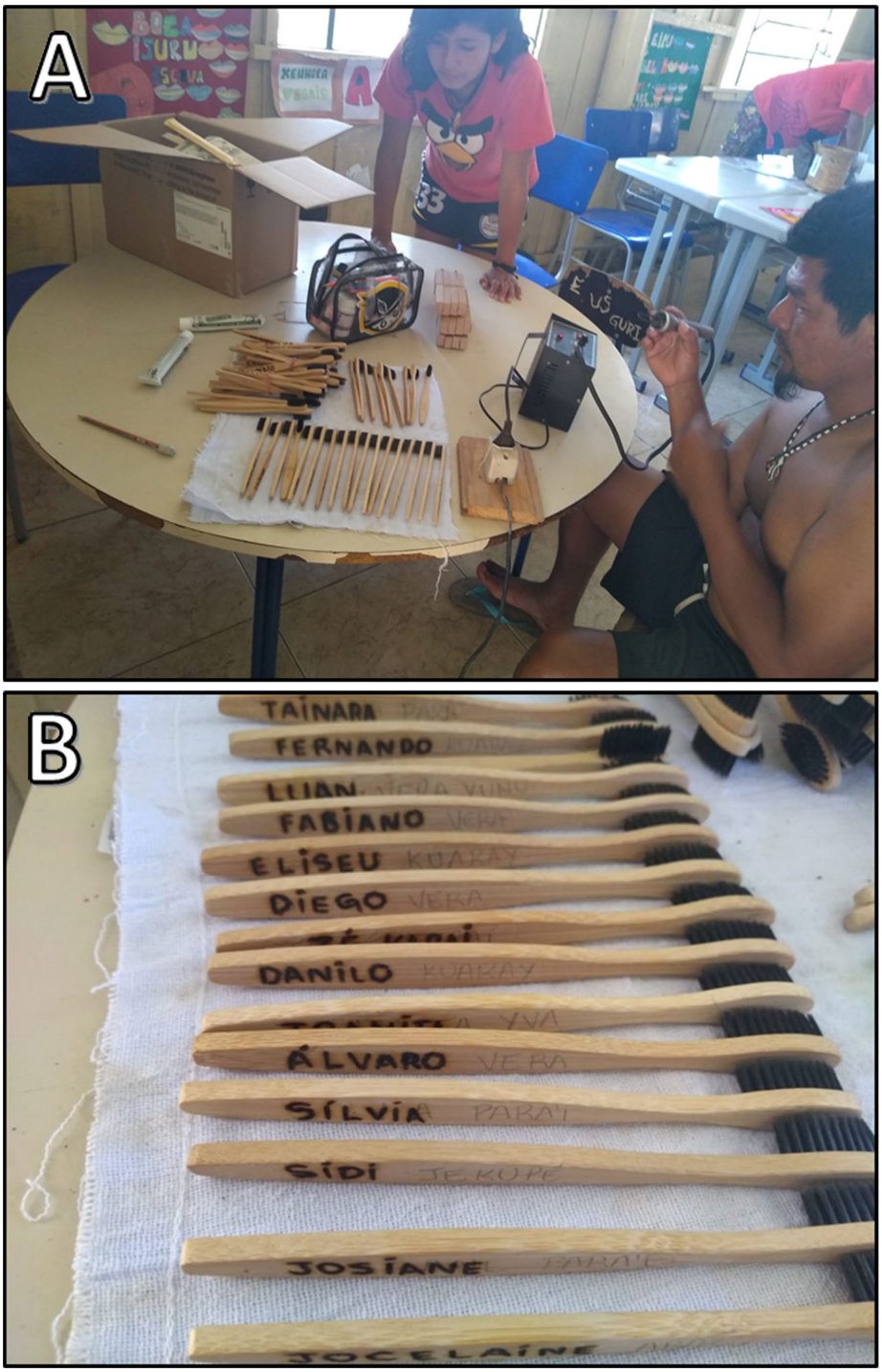


Figura 4: A) Procedimento de pirogravura; B) As escovas receberam os nomes dos alunos em português e em guarani (Fonte: autora).

Ao longo da semana, no período em que o dentista não estava presente, as escovações e orientações aconteceram na escola. Da mesma maneira, as crianças foram envolvidas em diversas práticas pedagógicas relativas ao tema “saúde integral” e “saúde bucal”, que resultaram em registros sobre estas atividades através de desenhos, de produção textual, confecção de maquetes, de brincadeiras e teatro [Figura 5].

Figura 5: A) Mural com desenhos e mapas confeccionados pelos alunos; B Maquetes; E) Trabalhos reunidos. (Fonte: autora).

Entre essas produções, o desenho A [Figura 6A] chamou a atenção por mostrar a interação entre o arco e flecha, instrumento indígena, e a escova de dente. Nesse desenho, novas associações entre palavras do idioma tradicional e ocidental foram estabelecidas. É importante, também, destacar a fala de um dos alunos no seu desenho: “Depois que começou esse projeto, temos mais atenção com saúde bucal. E aqui estão (sic) o exemplo que estamos cuidando da nossa saúde bucal aqui na aldeia”. No desenho B, a criança criou uma história com os procedimentos necessários para a manutenção da saúde bucal: a escovação dos dentes e da língua, o enxague bucal e a visita ao dentista [Figura 6B].

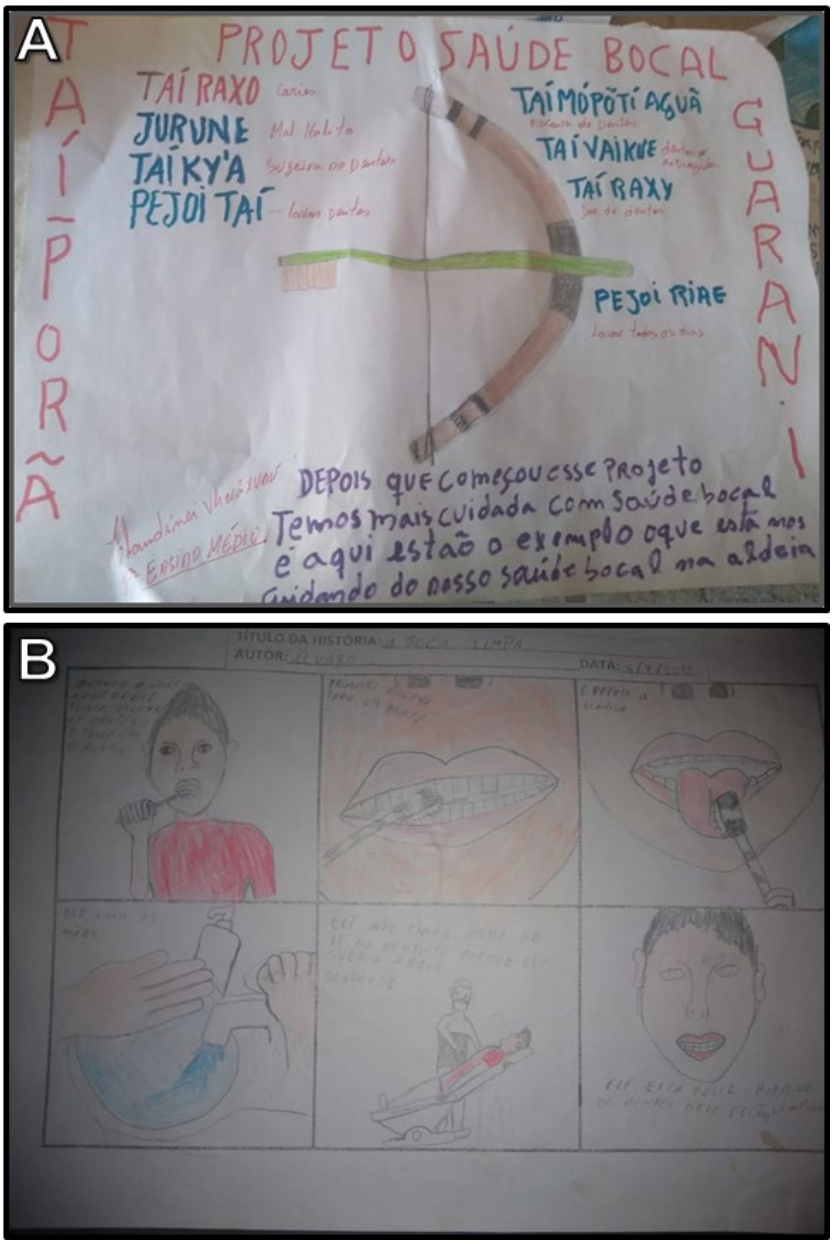


Figura 6: A) Desenho A mostrando a interação entre arco e flecha e escova de dente; B) História contando os procedimentos necessários para manutenção da saúde bucal conforme a cultura ocidental. (Fonte: autora).

II.4 INTEGRAÇÃO COM A COMUNIDADE

Em uma abordagem pedagógica importante que buscou a integração de toda comunidade ao projeto, os estudantes das turmas que leciono (educação infantil, primeiro, segundo e terceiros anos) confeccionaram um convite bilíngue para entregar para as outras turmas da escola e para os pais [Figura 7], chamando-os para uma sessão de vídeo no centro cultural da aldeia e para uma nova atividade de escovação após uso da pastilha evidenciadora de placas bacterianas.

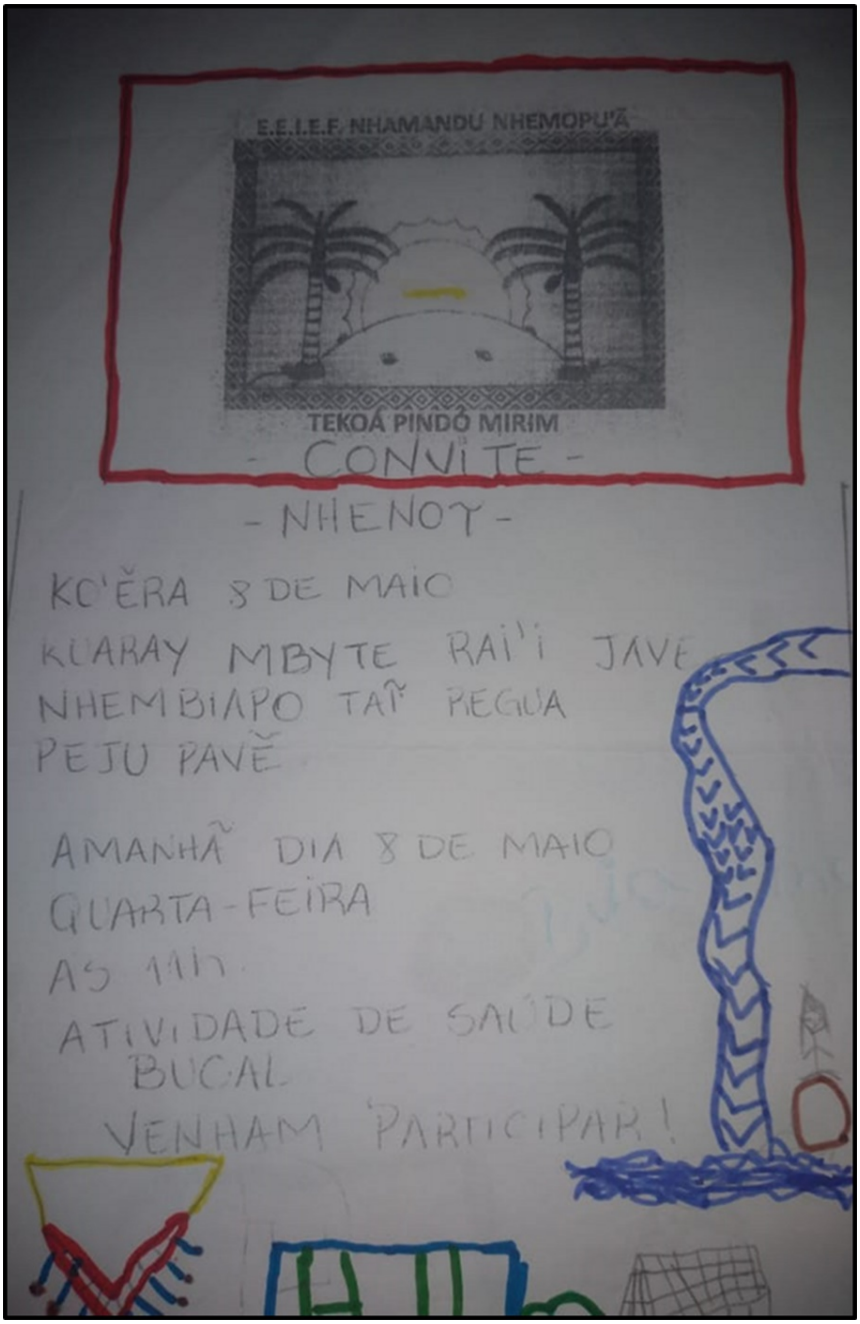


Figura 7: Convite dos alunos aos pais e demais membros da comunidade, para participação de atividades no galpão da aldeia. (Fonte: autora).

Arrumamos o espaço com as cadeiras da escola e montamos o equipamento de *data show* para exibir um documentário produzido pelos parentes do Xingu, que relatava seu modo de vida e como eles tratavam e cuidavam de sua saúde bucal. As crianças estavam bem empolgadas porque adoram assistir filmes. Elas ficaram super curiosos pelo tema do documentário e se divertiram muito assistindo. Ao final do documentário, as crianças relataram o interesse em filmar na comunidade, apresentando a aldeia e seus costumes para que os parentes de outras etnias pudessem também conhecê-los. Após esta atividade, nos dirigimos para fora do centro cultural, as crianças pegaram suas escovas, e iniciaram as escovações e evidenciação de placas bacterianas. Nesta atividade, que envolveu mais membros da comunidade do que nas outras vezes, as crianças mais velhas auxiliaram as mais novas, como de costume, e nos ajudaram a traduzir o que estávamos conversando do português para o Guarani. Conversamos sobre o andamento do projeto e foram apresentados alguns cartazes produzidos pelos estudantes com mapas cognoscitivos intercientíficos bilíngües [Figura 7]. No desenho A [Figura 8A], uma criança representou a sabedoria medicinal tradicional, mencionando a raiz do Pindo, uma palmeira considerada sagrada pelos Guarani, que pode ser utilizada para o tratamento bucal. No desenho B, outra criança estabeleceu um mapa cognoscitivo em que associou as atividades do projeto à saúde bucal (como por exemplo o fato de ter ganho escovas) e ao ato de cuidar do planeta e separar o lixo [Figura 8B]. No desenho/mapa C, a criança listou uma série de vantagens de ter dentes saudáveis e limpos, além de mencionar a necessidade e se ter uma alimentação saudável [Figura 8C]. No desenho/mapa D, a criança também indicou o cuidado com a natureza [Figura 8D].

Uma segunda roda de conversa aconteceu na comunidade com as lideranças, a comunidade, o agente de saúde indígena (ASI) Paulo Karai, o agente indígena de saneamento (AIS) Arnildo, e, desta vez, com a presença da equipe de saúde indígena. O ASI Paulo Karai argumentou que, para os indígenas, a saúde não é tratada por “pedaços” ou de maneira separada, mas sim integralmente. Esta nova roda de conversa foi muito produtiva porque os participantes trouxeram outras sugestões de atividades como a realização de entrevistas com a comunidade, de teatros, de vídeos sobre a vida na aldeia Pindo Mirim focando sua relação com a saúde bucal e do Ser.

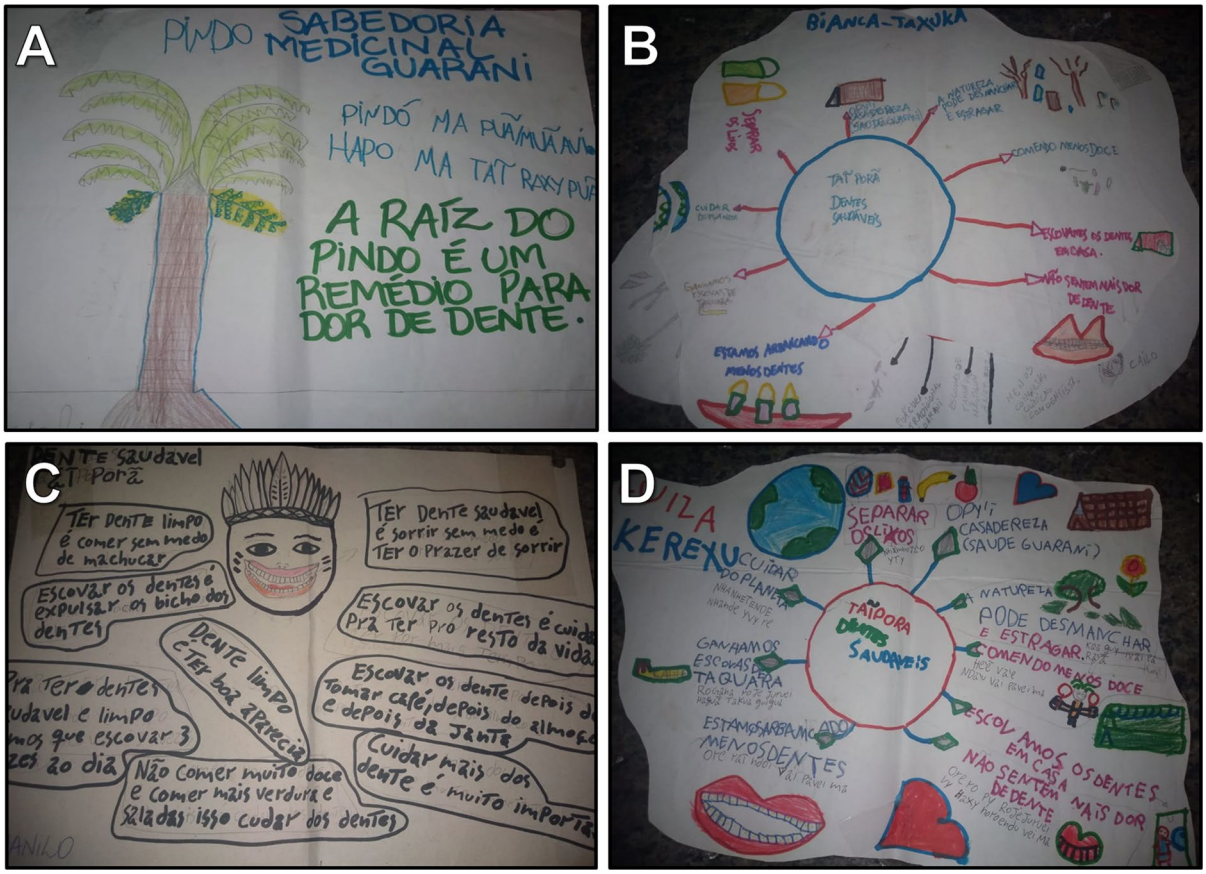


Figura 8: Cartazes produzidos pelos estudantes com mapas cognoscitivos intercientíficos bilíngües. (Fonte: autora).

No terceiro encontro realizado, foram convidadas as mães dos alunos da escola que, segundo o ASI da comunidade, estão ligadas diretamente às questões de higiene de suas famílias. As crianças e adolescentes avisaram as mães e mulheres da comunidade para participarem desta nova roda de conversa, para refletirmos juntos sobre o que estavam achando do projeto e o que seria importante para otimizar a promoção em prevenção a saúde bucal além do que já estávamos fazendo. Estavam presentes os professores da escola Nhamandu Nhemopu'ã, as xejary'i (avós), mães, estudantes e alguns pais, o que foi muito produtivo já que não se esperava a presença deles. Durante a conversa bilíngue, os membros da comunidade pontuaram o quanto está sendo válido o projeto tanto para saúde bucal quanto para discutir a importância de uma alimentação com menos açucares e alimentos industrializados, promovendo a consciência de quanto a família é importante também nesse papel de orientação aos filhos e demais da comunidade. Foi elaborado um novo mapa cognoscitivo intercultural bilingue em que mais conceitos referentes a saúde bucal foram colocados [Figura 9].

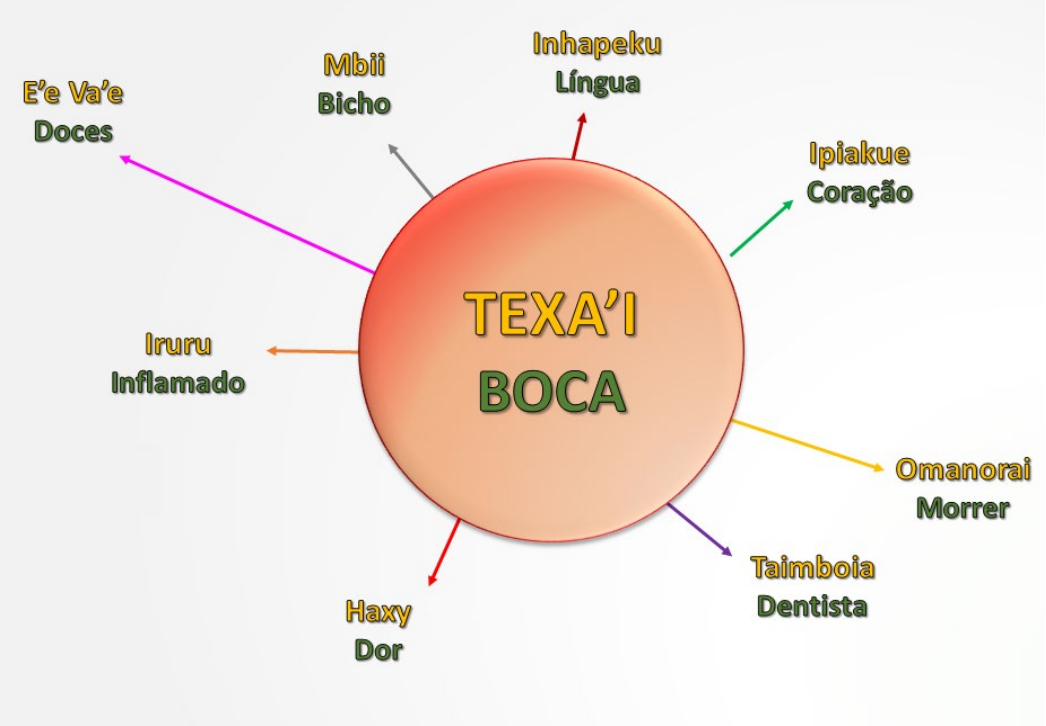


Figura 9: Mapa cognoscitivo construído com os alunos da Escola Nhamandu Nhemopu'ã. (Fonte: autora).

II.5 PARCERIAS QUE DIALOGAM COM A INTERCULTURALIDADE E DECOLONIALIDADE; RELATO DO *TAIMBOIÁ* (DENTISTA)

O projeto vem sendo desenvolvido desde 2018, antes de iniciar no mestrado, pois essas práticas já fazem parte da minha didática de ensino, onde busco trabalhar a interculturalidade e a intercientificidade numa perspectiva decolonial. O acompanhamento diário na escola aconteceu entre 2018 e 2019. Entretanto, devido a pandemia de CoViD-19, o projeto foi interrompido. Mesmo assim, alguns resultados, como os que dizem respeito ao problema de cáries dos participantes, já estavam sendo satisfatórios [Figura 10]. Segundo Xunu (2021), cacique da aldeia:

> O projeto de saúde bucal Tai-Porã foi muito importante e motivador aqui na aldeia, pois as crianças não tinham entendimento que os alimentos industrializados e doces estavam fazendo mal. Essa parceria do tamboia (dentista) e da professora Adriana foi muito produtiva, tanto para as crianças quanto para as famílias. As crianças já sabem que tem que escovar os dentes quando acordam, depois de comer e ao deitar. Inclusive queremos que este projeto continue. Temos a chegada de um novo dentista e seria importante conversar com ele e falar sobre este projeto e seguir com as rodas de conversas, escovações com o grupo e revisões com o dentista. Já que comemos outras comidas, temos que escovar os dentes.

Figura 10: A) Imagem aérea da Escola Estadual de E.F. Indígena Nhamandu Nhemopu'ã (Despertar do Divino Sol). B-E) Alunos, membros, participantes e apoiadores do projeto, como a empresa Caule eco-lógicos. (Fonte: autora).

O dentista Cailo Almeida, que acompanhou todo o projeto, relatou o baixo índice de cárie dental e de extrações, além da diminuição na procura pelos atendimentos no consultório, demonstrando que o impacto do projeto foi positivo. Sobre os resultados do projeto, Cailo nos coloca:

> [...] Há dois anos a gente começou a fazer um projeto junto com a escola aqui, com a professora Adriana, de saúde bucal, e ele tem dado bons frutos. O que eu percebo no meu atendimento clinico é que diminuiu bastante a procura [...] por parte das crianças [...] praticamente eu não atendo mais crianças com dor de dente, e isso eu vejo como um ponto bastante positivo desta parceria. As crianças fazem escovações diárias e a gente consegue perceber que este hábito tem trazido melhorias na saúde bucal delas. (Cailo Almeida, dentista)

Cailo tem uma relação muito boa com a comunidade, além de ter um trabalho que não se resume somente ao consultório. Portanto, possui um perfil que corrobora com o necessário ao projeto, em que não se impõe as ações e sim parte-se de uma posição de escuta junto à comunidade. Assim, as práticas odontológicas clínicas, quando necessárias, não se efetivam de forma invasiva dentro do contexto cultural indígena. Adicionalmente, é possível observar o quanto é importante, enquanto educadores, o trabalho conjunto entre os agentes de ensino e os profissionais de saúde que atuam dentro de comunidades, tanto indígenas, quanto não-indígenas.

Figura 11: As crianças da escola Nhamandu Nhemopu'ã e o dentista Cailo Almeida.2019. (Fonte: autora).

CAPÍTULO III

III.1 DISCUSSÃO

III.1.1 (Inter)ações interculturais e interespistemológicas: impressões sobre um projeto pedagógico decolonizador

Os caminhos aqui percorridos foram desenvolvidos a partir das vivências e aprendizados com lideranças Guarani Mbya de Pindo Mirim, do pensamento decolonial através da pesquisa bibliográfica e pelo grupo de pesquisa PEABIRU-Educação Ameríndia e interculturalidade/UFRGS.

A sociedade atual na qual vivemos está embricada num sistema de mundo moderno colonial. Porém, este "mito de modernidade", tal qual trazido por Dussel em seu livro "1942: o encobrimento do outro", tem colocado os latino-americanos como vítimas da modernização capitalista. Desde a colonização, há 500 anos atrás, o povo europeu se instalou trazendo escravos do povo africano e dominando aqueles que na América encontraram, dizimando povos indígenas. Neste processo de imposição da cultura eurocêntrica, houve a negação e o sacrifício de culturas diferentes, como ocorreu no processo de catequização, em que religiosos cristãos vindos da Europa, acreditavam dar "alma" para as pessoas nativas da América que denominavam como selvagens. Ainda, o processo colonizador levou a diversas outras barbáries, como a subalternização, desvalorização e apropriação dos conhecimentos dos povos autóctones (DUSSEL, 1993).

A partir disso, um dos pontos que pretendo dialogar na presente discussão é a perspectiva de outros saberes e conhecimentos, negados pela colonialidade moderna contemporânea. Também pretendo abordar uma reflexão sobre a herança eurocêntrica epistêmica que formou nossa cultura ocidental e que reflete em nossa educação escolar e universitária, convidando para uma discussão intercultural, decolonial e interepistemológica. Para tanto, utilizarei algumas referências importantes que refletem sobre esse tema tão necessário e emergente, como: Catherine Walsh, Mignolo, Candau, Mato,e Moreira, (intelectual indígena Guarani Mbya, cacique da aldeia de Pindo Mirim, onde atuo na escola e desenvolvi o projeto apresentado nesta dissertação de mestrado).

Ao discutir o conceito de "decolonial", não podemos confundi-lo com o conceito atribuído a "descolonial". "Decolonial" nos traz a compreensão de que o processo de colonização ultrapassa os âmbitos econômicos e políticos, adentrando diretamente

na questão dos povos colonizados mesmo após o “colonialismo”, onde somente um saber é universal, o ocidental. Desta forma, o termo decolonial seria a contraposição a colonialidade, enquanto que o descolonial seria uma contraposição ao colonialismo, já que descolonização é utilizado para se referir ao processo histórico de ascensão dos estados-nação após terem fim as administrações coloniais. Nesse contexto, como nos dizem Catro Goméz e Grosfoguel (2007) e Walsh (2012), mesmo com a descolonização, permanece a colonialidade.

III.1.2 O fim do colonialismo não significou o fim da colonialidade

Quijano (1997) apresentou o conceito de colonialidade como algo que transcende as particularidades do colonialismo histórico e que não desaparece com a independência ou descolonização. Esse arranjo traz à margem a discussão de que a modernidade está vinculada à experiência colonial; porém demonstra que ainda vivenciamos as formas coloniais de dominação. Se antes esta dominação era através do colonialismo, atualmente se dá através do sistema-mundo capitalista colonial-moderno. Essa colonialidade se apresenta de diversas formas. Segundo Maldonado Torres (2007), a colonialidade do poder se refere à interrelação entre as formas modernas de exploração e dominação e o processo europeu de expansão colonial. A colonialidade do saber se relaciona com a epistemologia e suas formas de reprodução de regimes de pensamento. Enfim, a colonialidade do ser se refere à experiência vivida de colonização e seus impactos na linguagem e na visão de mundo dos povos colonizados. E mais do que isso: a colonialidade é o lado obscuro e necessário da modernidade; é a sua parte indissociavelmente constitutiva (MIGNOLO, 2003).

E qual seria a diferença entre “colonialismo” e “colonialidade”? Para Quijano (1992), colonialismo é uma “relação de dominação” direta, política, social e cultural dos europeus sobre os conquistados de todos os continentes. Já a colonialidade é referente a ideia que mesmo com o fim do “colonialismo”, uma lógica de relação colonial permanece entre os saberes, entre os diferentes modos de vida dos diferentes grupos humanos. Para Grosfoguel (2005), a noção de colonialidade decorre do fato que os processos de descolonização não resultam em mundos descolonizados. Esta primeira descolonização iniciada no século XIX pelas colônias implicou na independência apenas jurídico-política formal. Segundo Mignolo (2003, p.30), “se a colonialidade é o lado obscuro e necessário da modernidade, sendo sua

parte indissociavelmente constitutiva, a proposta decolonial segue além da denúncia à colonialidade, criando um movimento que rompa com a base epistêmica dita moderna". Finalmente, o fato é que ainda vivemos ainda uma dominação colonial denominando-se colonialidade, para qual é necessário um movimento teórico-político de contraposição: o movimento decolonial (WALSH, 2012). Essa opção decolonial propõe a radicalização do argumento pós-colonial, construída na Àsia e na África. Como exemplo a está crítica, temos o grupo de estudos Subalternos[7], formado no sul Asiático, nos anos de 1970. O questionamento refere-se à incoerência epistemológica deste grupo de intelectuais que, mesmo sendo contra o sistema colonial eurocêntrico, acaba tendo por referência principal uma abordagem teórica com base epistêmica européia. a categoria fundamental (BALLESTRIN, 2013).

Da maneira supracitada, nossa sociedade se desenvolve e se estrutura através de um padrão universalista hegemônico, em que outras epistemologias e subjetividades são subalternizadas. Ao pensarmos nesta geopolítica do conhecimento, teóricos e pesquisadores, como os do Grupo Modernidade/Colonialidade (G M/C), fundado no fim dos anos 1990, buscam consolidar uma episteme pluriversal, pretendendo compreender a experiência latino-americana numa perspectiva intercultural, decolonial e interepistemológica. É importante destacar que o pensamento decolonial emergiu como movimento de contraposição do grupo M/C, como traz Mignolo(2007), tendo ocorrido inicialmente nas Américas pela resistência do pensamento indígena e afro-caribenho, e , de modo diferente, em contextos asiáticos e africanos, num movimento também de contraposição do imperialismo britânico e ao colonialismo francês. Neste coletivo de pesquisadores importantes do Grupo Modernidade/Colonialidade-M/C estão integrados Aníbal Quijano (Peru), Walter Mignolo (Argentina), Enrique Dussel (Argentina), Catherine Walsh (norte-americana radicada no Equador), Nelson Maldonado-Torres (Porto Rico), Daniel Mato (Venezuela), Fernando Coronil (Venezuela), Edgardo Lander (Venezuela), Arturo Escobar (Colômbia), Santiago Castro-Gómez (Colômbia) e outros.

Vale ressaltar que, apesar de termos muitos simpatizantes no Brasil, não temos nenhum pesquisador participante do referido coletivo. Walter Mignolo, um dos

[7] O termo "Subalterno" é tomado do pensador marxista Antonio Gramsci

intelectuais, refere-se ao coletivo como quem estuda e analisa o processo de colonização/decolonização do conhecimento, o chamando de “giro-decolonial”. Segundo Mignolo (2010):

> [...] *la descolonialidad se convirtió en la expresión común emparentada con el concepto de colonialidad y se extendió la colonialidad del poder (económico y político) a la colonialidad del conocimiento y a la colonialidad del ser (de género, sexualidad, subjetividad y conocimiento); éstos fueron incorporados al vocabulario básico de los miembros del proyecto de investigación. Últimamente, y a instancias de Edgardo Lander, se agregó la esfera de la colonialidad de la naturaleza* (MIGNOLO, 2010, p. 11).

A referida expressão giro-decolonial, nomeada pelo filósofo Maldonado-Torres, traz como significado: o movimento de resistência teórico e prático, político e epistemológico, à lógica da modernidade/colonialidade, aquela que compatibilizou o progresso de poucos com graus indescritíveis de violência e miséria (BALLESTRIN, 2013). Esse exercício epistemológico não é fácil pois, desde muito tempo, a lógica de conhecimento e cultura é uma só: a dita moderna-ocidental. Segundo Quijano (2000, p.342):

> A colonialidade é um dos elementos constitutivos e específicos do padrão mundial de poder capitalista. Se funda na imposição de uma classificação racial/étnica da população do mundo como pedra angular do dito padrão de poder e opera em cada um dos planos, âmbitos e dimensões materiais e subjetivas, da existência social cotidiana e da escala social. Origina-se e mundializa-se a partir da América (QUIJANO, 2000, p. 342).

Para o autor, essa imposição de uma classificação racial/étnica do mundo está diretamente relacionada ao gênero, raça e trabalho, sendo que, a partir dessa tríade, que se desenvolveu a formação do capitalismo mundial. É nessas três instâncias que as relações de exploração/dominação/conflito estão ordenadas (BALLESTRIN, 2013). Como relata Dussel (2000), a civilização moderna ocidental se diz superior, e para isso, se obriga a desenvolver os primitivos, bárbaros, rudes como exigência moral. O processo educativo de desenvolvimento se dá de forma unilinear, ou seja, utilizando uma única linha, a européia. Esta dominação produz, além da destruição ecológica, muitas vítimas (o índio colonizado, o escravo africano e a mulher) e estas são vistas como culpadas por se oporem a esse processo civilizador, permitindo que

essa modernidade seja a emancipadora dessa culpa, para, finalmente, demonstrar que são inevitáveis os sofrimentos e os sacrifícios destes povos considerados "atrasados e imaturos", de outras raças consideradas escravizáveis, ou de outro sexo considerado frágil.

III.1.3 A natureza do conhecimento tradicional indígena é equivalente ao conhecimento científico

A natureza do conhecimento tradicional indígena é equivalente ao conhecimento científico: ambos têm como base a objetividade e a racionalidade que buscam a elaboração de explicações sobre o mundo natural a partir de um conjunto de conhecimentos adquiridos metodologicamente (TRÉZ, 2011). Entretanto, há diferenças fundamentais entre a concepção do que seria a ciência "ocidental" e a ciência "indígena".

A ciência ocidental pressupõe que o conhecimento é obtido através da observação de uma realidade material, indica a necessidade de haver uma separação entre o sujeito e o objeto da observação, busca uma universalidade para esse conhecimento e o divide em categorias menores (reducionismo). Por outro lado, a ciência indígena pressupõe que o conhecimento é obtido por diversos meios que inclui uma realidade misteriosa e não apenas através da observação da realidade material, não distingue o sujeito do objeto de observação, não busca a universalidade para esse conhecimento e o estabelece de forma interconectada (holística). De modo mais específico, a ciência ocidental se apega em uma razão guiada pelos instrumentos metodológicos enquanto que a ciência tradicional indígena se apega a razão guiada pela espiritualidade, sobrevivência e holística.

O trabalho abrangendo culturas diferentes da nossa permitiu uma amplitude para além da cultura eurocentrada a qual somos colocados. As escolas estão nas aldeias, mesmo que sejam uma instituição ocidental, temos que ter muito cuidado com nossas práticas e metodologias didáticas para não cultivar uma visão colonial do saber em que se prioriza um conhecimento em detrimento de outros. Precisamos desconstruir essa lógica de um saber universal. A escola é, e deve ser, sempre uma ferramenta para as comunidades e não uma imposição de conhecimentos ocidentalizados. Nesse contexto, para que a interculturalidade realmente aconteça é preciso que haja a decolonialidade; ambos conceitos se complementam. Em outros

termos, como posso ser intercultural se não me permito legitimar de forma simétrica os conhecimentos diferentes dos meus? Me questiono muito sobre meu fazer pedagógico e busco sempre refletir muito com os indígenas sobre isso.

III.1.4 Projetos interculturais, intercientíficos e decolonizadores: *Ta'i porã*- dentes saudáveis

É a partir dessas leituras e reflexões que nós, educadores e educadoras, precisamos trazer para a discussão e, principalmente, para a ação em nossa prática pedagógica, projetos que corroborem com o respeito as diversas formas de conhecimentos, de diferentes culturas. Isso não quer dizer que o conhecimento ocidental não seja importante, mas que outros conhecimentos também são válidos e devem ser reconhecidos. Trazer para o centro o conhecimento não ocidental europeu, de forma equivalente e não inferiorizada e/ou subalternizada, é importante para realizarmos o giro-decolonial diretamente na raiz de uma das esferas mais importantes da sociedade: a educação e a escola. É caminho árduo, porém já está sendo trilhado.

Há indubitavelmente vários desafios para serem implementados na educação escolar indígena. O primeiro deles é a resistência dos sistemas de ensino às mudanças conceituais em um país que sempre viu a escola indígena como tutelar. Os dirigentes políticos, os gestores e os técnicos locais apresentam forte resistência à mudança de mentalidade, de cultura e de prática política. Nesses sistemas, as equipes não são qualificadas para atender às demandas: formação de professores, elaboração de material didático, transporte escolar e alimentação escolar. Os processos licitatórios são impraticáveis para as especificidades das escolas indígenas (LOPES, 2001).

A metodologia de ensino da escola Nhamandu Nhemopu'ã é desenvolvida através de projetos, e tem como ponto de partida um mapa conceitual interdisciplinar construído juntamente com a comunidade, a partir de suas próprias cosmologias, onde os professores e os estudantes escolhem um tema e trabalham das mais diferentes formas: conteúdos no quadro, vivências no espaço da aldeia, conversa com os mais velhos, cartazes, teatro, produções de livros, etc. Qualquer atividade sempre tem significado dentro do contexto em que estes alunos estão inseridos, oportunizando a troca de saberes, tanto do conhecimento ocidental quanto do conhecimento tradicional guarani, dando-se a interculturalidade. Nesse sentido,

busca se alinhar com a ideia de que a interculturalidade não só deve ser compreendida como um conceito ou um termo novo para se referir ao contato entre ocidente e outras civilizações, mas deve propor um giro epistêmico capaz de produzir novos conhecimentos e outras compreensões simbólicas do mundo (CANDAU; FERNANDES, 2010).

III.1.5 Palavras Finais

Como poderia pensar minha prática docente na escola, enquanto pesquisadora e aprendiz diante da colonialidade do poder, do saber e do ser? Com que base epistêmica tenho desenvolvido minhas metodologias? Gosto muito de citar o termo "desobediência epistêmica", onde sem desobediência não há contraposição à colonialidade.

Por favor, deixem-me lembrar-lhes o que significa o termo epistemologia. O termo é composto pela palavra grega *episteme*, que significa conhecimento, e *logos,* que significa ciência. Epistemologia é, então, a ciência da aquisição de conhecimento, que determina: (a) os temas: quais temas ou tópicos merecem atenção e quais questões são dignas de serem feitas com o intuito de produzir conhecimento verdadeiro; (b) os paradigmas: quais narrativas e interpretações podem ser usadas para explicar um fenômeno, isto é, a partir de qual perspectiva o conhecimento verdadeiro pode ser produzido; e (c) os métodos: quais maneiras e formatos podem ser usados para a produção de conhecimento confiável e verdadeiro. Epistemologia define não somente como, mas também quem produz conhecimento verdadeiro e em quem acreditarmos (KILOMBA, 2016). Assim, como desenvolver um projeto com estudos e práticas da cultura ocidental e não estar tendo uma postura colonizadora do saber? Talvez ainda necessitemos desenvolver uma nova linguagem que dê conta dos complexos processos do sistema-mundo capitalista/patriarcal moderno/colonial sem depender da velha linguagem herdada das ciências sociais do século XIX (CASTRO-GOMEZ; GROSFOGUEL, 2007).

Nesta caminhada acadêmica, pude pesquisar e aprender muito sobre o que proponho nesse trabalho e sobre o cotidiano da aldeia em Pindo Mirim com intelectuais indígenas, sobre suas epistemologias e cosmologias. Creio que vivo na prática a interculturalidade, mas não mais que os próprios indígenas, já que busco não tratar o conhecimento ocidental como superior e mais importante. Enquanto professora, desempenho o papel de apresentar os conhecimentos ocidentais como

ferramenta para os alunos da comunidade se apropriarem, para assim lutarem por seus direitos e a partir do que os próprios indígenas pensam sobre o porquê da escola na aldeia. E através dos meus estudos sobre os autores supracitados e das conversas com os indígenas, amadureço a ideia de não negar o conhecimento ocidental, mas sim deixá-lo equivalente às outras epistemologias. A caminhada é longa e é preciso desconstruir muito ainda, pois foram anos de colonização em todos os sentidos.

Nesta dissertação, parti de um problema prático e uma solução pragmática: o aumento das cáries e dor de dentes nos estudantes, e assim, a proposta de desenvolver um projeto educativo na aula de ciência para conscientização das crianças e da comunidade acerca da importância da escovação e cuidado dos dentes para a saúde bucal. Mas ao desenvolver este projeto, tive a intenção de dialogar sobre a promoção de ações pedagógicas na escola sob uma perspectiva mais abrangente e desafiadora, numa visão decolonial, intercultural e intercientífica, ampliando a visão do mundo e seus outros saberes. Como professora pude refletir que a escola pode ser um lugar não apenas para passar o conhecimento ocidental, mas sim para propiciar um encontro de saberes e desenvolver uma análise crítica a partir desses conhecimentos – sejam subjetivos, políticos e epistemológicos – junto aos estudantes. Nesse sentido, práticas pedagógicas podem ser desenvolvidas numa perspectiva plural de conhecimentos, propiciando movimentos interculturais e interepistêmicos de fato.

REFERÊNCIAS

BALLESTRIN, L. América Latina e o giro decolonial. Revista Brasileira de Ciência Política, Brasília, n. 11, p. 89-117, 2013.

BANIWA, G. J. S L. Educação indígena no país e o direito de cidadania plena. Revista Retratos da Escola, Brasília, v. 7, n. 13, p. 345-357, jul./dez. 2013.

BARBIER, R. A pesquisa-ação. Brasília, DF: Plano Editora, 2002

BERGAMASCHI, M. A. Educação escolar indígena: um modo próprio de recriar a escola nas aldeias guarani. Cad. Cedes, Campinas, vol. 27, n. 72, p. 197-213, 2007.

_____. Intelectuais indígenas, interculturalidade e educação. Tellus, ano 14, n. 26, p. 11-29, jan./jul. 2014.

BRASIL. Constituição da República Federativa do Brasil. Brasília, DF: Senado Federal: Centro Gráfico, 1988.

_____. Decreto nº 5.051, de 19 de abril de 2004. Promulga a Convenção no 169 da Organização Internacional do Trabalho - OIT sobre Povos Indígenas e Tribais. Disponível em < http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2004/decreto/d5051.htm>. Acesso em

_____. Lei N° 13.005, de 25 de Junho de 2014. Aprova o Plano Nacional de Educação - PNE e dá outras providências. Disponível em < http://pne.mec.gov.br/18-planos-subnacionais-de-educacao/543-plano-nacional-de-educacao-lei-n-13-005-2014>. Acesso em XXXXXXXXXXX

_____. Lei Nº 9.394, de 20 de DEZEMBRO de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Disponível em <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm>. Acesso em 23 março de 2021.

_____. Resolução ceb nº 3, de 10 de novembro de 1999. Fixa Diretrizes Nacionais para o funcionamento das escolas indígenas e dá outras providências. Disponível em < http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CEB0399.pdf> Acesso em 13 de Maio de 2019.

CANDAU, V. M.; FERNANDES L. O. Pedagogia decolonial e educação antirracista e intercultural no Brasil. Educação em Revista, Belo Horizonte, vol. 16, nº 1, p. 15-40, 2010.

CASTRO-GÓMEZ, S.; GROSFOGUEL, R. (2007). Prólogo. Giro decolonial, teoría crítica y pensamiento heterárquico. In *El giro decolonial: reflexiones para una diversidad epistémica* más *allá del capitalismo global.* (pp. 09-23). Bogotá: Siglo del Hombre Editores; Universidad Central, Instituto de Estudios Sociales Contemporáneos y Pontificia Universidad Javeriana, Instituto Pensar, 2007

CARNEIRO, A. S. *A Construção do Outro como Não-Ser como fundamento do Ser.* Tese de Doutorado, Programa de Pós-graduação em Educação, Universidade de São Paulo, SP, 2005.

COSTA R. Os jurua dificultam nossos caminhos. In: RAMO Y AFFONSO, Ana Maria. Pesquisadores Guaranis de Aldeias de Santa Catarina e Paraná (Org.). Guata porã: Belo caminhar. São Paulo: [s.n.], 2015.

DUSSEL, E. 1492: O Encobrimento do Outro (A Origem do "Mito da Modernidade"): Conferências de Frankfurt. Petrópolis, Vozes, 1993.

FERREIRA, L. O. O desenvolvimento participativo da área de medicina tradicional indígena, Projeto Vigisus II/Funasa. Saúde social, São Paulo, v. 21, supl. 1, p. 265-277, 2012.

FERREIRA, M. S. A abordagem colaborativa: uma articulação entre pesquisa e formação. In. SAMPAIO, M. N.; SILVA, R. de F. (Orgs.). Saberes e práticas de docência. Campinas: Mercado de letras, 2012, p. 359-396.

FONSECA, J. J. S. Metodologia da pesquisa científica. Fortaleza: UEC, 2002.

GAUTHIER, J. Demorei tanto para chegar - ou: nos vales da epistemologia transcultural da vacuidade. Tellus, ano 11, n. 20, p. 39-67, jan./jun. 2011.

GROSFOGUEL, R. The Implications of Subaltern Epistemologies for Global Capitalism: Transmodernity, Border Thinking and Global Coloniality. In APPELBAUM, R. P. ; ROBINSON, W. I. (Ed.). *Critical Globalization Studies,* p. 283-292). New York /London: Routledge, 2005.

GROSFOGUEL, Ramón. Para descolonizar os estudos de economia política e os estudos pós-coloniais: transmodernidade, pensamento de fronteira e colonialidade global. Revista Crítica de Ciências Sociais, n. 80, Coimbra, p. 115-147. 2008.

GRUPIONI, Luís Donizete Benzi. A educação indígena na academia: inventário comentado de dissertações e teses sobre educação escolar indígena no Brasil. In: GRUPIONI, Luís Donizete Benzi (Org). Experiências e Desafios na Formação de Professores Indígenas no Brasil. Em Aberto. Brasília: INEP, v. 20, n. 76, p. 197-238, 2003.

KILOMBA, G. *Descolonizando o conhecimento – Uma Palestra-Performance.* (J. Oliveira, Trad.). Recuperado de https://www.geledes.org.br/descolonizando-oconhecimento-uma-palestra/, 2016.

KUSCH, R. *América profunda*. Córdoba: Editorial Fundación Ross, 2000

LANDER, Edgardo (org.) 2000 La colonialidad del saber: eurocentrismo y ciencias sociales. Perspectivas latinoamericanas (Buenos Aires: CLACSO/UNESCO).

LITTLE, P. *Conhecimentos tradicionais para o século XXI: etnografias da intercientificidade*. São Paulo: Annablume, 2010.

LOIOLA, L. J. S. L. Contribuições da abordagem colaborativa e do saber prático contextualizado para uma proposta de formação continuada de professores de Educação infantil. 2004. Tese (Doutorado em Educação Brasileira) – Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2004.

LOPES DA SILVA, M. A. Educação para a tolerância e povos indígenas no Brasil. In: GRUPIONI, L. D. B.; VIDAL, L. B.; FISCHMANN, R. (Orgs.). Povos indígenas e tolerância: construindo práticas de respeito e solidariedade. São Paulo: EDUSP, 2001.

MALDONALDO-TORRES, N. Sobre la colonialidad del ser: contribuciones al desarrollo de un concepto. In: CASTRO-GÓMES, Santiago; GROSFOGUEL, Ramón. El giro decolonial. Refl exiones para una diversidad epistémica más allá del capitalismo global. Bogotá. Siglo del Hombre Editores; Universidad Central; Instituto de Estudios Sociales Contemporáneos y Pontifi cia Universidad Javeriana; Instituto Pensar; 2007

MATO, D. No hay saber "universal", la colaboración intercultural es imprescindible. Alteridades, México, v. 18, n. 35, p. 101-116, jun. 2008.

MENEZES, E. T. Verbete RCN para Escolas Indígenas. Dicionário Interativo da Educação Brasileira - EducaBrasil. São Paulo: Midiamix Editora, 2001. Disponível em <https://www.educabrasil.com.br/rcn-para-escolas-indigenas/>. Acesso em 23 mar 2021.

MIGNOLO, W. Desobediencia epistémica: retórica de la modernidad, lógica de la colonialidad y gramática de la descolonialidad. Buenos Aires: Ediciones del Signo, 2010.

MIGNOLO, Walter. Historias locales/disenos globales: colonialidad, conocimientos subalternos y pensamiento fronterizo. Madrid: Akal, 2003.

Mignolo, W. D. El pensamiento decolonial: desprendimiento y apertura. Un manifiesto. In GÓMEZ S. C.; Grosfoguel R. (Orgs.). 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.

OLIVEIRA, W.; MAGALHÃES, M. C. C. A colaboração crítica como categoria de análise da atividade docente. In: MAGALHÃES, M. C. C.; FIDALGO, S. (Orgs). Questões de método e de linguagem na formação docente. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2011.

QUIJANO, A. Colonialidad y Modernidad-racionalidad. In BONILLO, H. (Org.), *Los conquistados* (pp. 437-449). Bogotá: Tercer Mundo Ediciones, 1992.

_____. Colonialidad del poder y clasificación social. Journal of world-systems research, v. 11, n. 2, p. 342-386. 2000.

_____. Colonialidad del Poder, Cultura y Conocimiento en América Latina. In: Anuário Mariateguiano. Lima: Amatua, v. 9, n. 9, 1997

_____. Colonialidade do poder, eurocentrismo e América Latina. In: A colonialidade do saber: eurocentrismo e ciências sociais. Perspectivas latino-americanas. LANDER, E. (org). Colección Sur Sur, CLACSO, Ciudad Autónoma de Buenos Aires, Argentina, p.227-278, 2005.

SANTOS, B. S. Uma epistemologia Del Sur. México: Siglo XXI. 2009.

SIERRA, Z.; ROJAS, A. L. Universidade e povos indígenas, obstáculos e alternativas para o diálogo de saberes. Tellus, v. 11, n. 20, p. 99-121, 2011.

SILVA, N. M. C. Universidade no Brasil: colonialismo, colonialidade e descolonização numa perspectiva negra. Revista Interinstitucional Artes de Educar. Rio de Janeiro, v. 3, n. 3, p. 233-257, 2018. Disponível em:< https://www.e-publicacoes.uerj.br/index.php/riae/article/view/29814>. Acesso em: 15 de janeiro de 2019.

SIMON, Á. A. A pesquisa - ação: o extensionista como sujeito-objeto. Revista Brasileira de Agroecologia, [S.l.], v. 2, n. 1, maio. 2007

STUMPF, B. O.; BERGAMASCHI, M. A. Elementos espirituais, simbólicos e afetivos na construção da escola mbyá guarani. Educação e Pesquisa, São Paulo, v. 42, n. 4, p. 921-935, dezembro 2016.

TASSINARI, A. M. I. Escola indígena: novos horizontes teóricos, novas fronteiras de educação. In: SILVA, Aracy Lopes da; FERREIRA, Mariana Kawail Leal. Antropologia, história e educação. São Paulo: Global, 2001, p.50.

THIOLLENT, M. Metodologia da pesquisa-ação. São Paulo: Cortez, 2000.

TRÉZ, T. A. Ciência Política, (11), 89-117. 2013. Feyerabend, interculturalismo e etnobiologia: algumas possíveis articulações no ensino de Biologia. Biotemas, 24 (3): 129-140, setembro de 2011.

VEIGA, J.; SALANOVA, A. Questões de educação escolar indígena: da formação do professor ao projeto de escola. Brasília: FUNAI/DEDOC, Campinas/ALB, 2001.

WALSH, C. Intercuturalidade, Estado, Sociedad: Luchas (de)coloniales de nuestra época. Quito: Universidad Andina Simón Bolívar, Ediciones Abya-Yala, 2012.

WARSCHAUER, C. A roda e o registro: uma parceria entre professor, alunos e conhecimento. 4. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2002.

ANEXOS

A1 PARECER COMITÊ DE ÉTICA

UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL

UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA MARIA

UNIVERSIDADE FEDERAL DO PAMPA

PARECER

O projeto de pesquisa intitulado: "AVALIAÇÃO DO IMPACTO E DA RELEVÂNCIA DE UM PROJETO NA ÁREA DE CIÊNCIAS QUE CONTEMPLE UM PROGRAMA DE PREVENÇÃO EM SAÚDE BUCAL NA COMUNIDADE GUARANI MBYA DE PINDO MIRIM, NA EDUCAÇÃO ESCOLARIZADA INDÍGENA", da aluna Adriana Rosa Marques do PPG Educação em Ciências: Química da Vida e Saúde, sob a orientação do Prof. Dr. Leo Anderson Meira Martins, vinculada ao referido PPG desta Universidade, é apresentado para a apreciação da Comissão de Pós-Graduação desse PPG.

Trata-se de projeto de pesquisa que pretende identificar o impacto e estabelecer a relevância que uma proposta de um programa em prevenção de Saúde Bucal na educação escolarizada indígena produz nos estudantes e na comunidade da Tekoa Pindo Mirim. Os referenciais, assim como a fundamentação teórica, estão adequados para sua realização. A metodologia será embasada em uma pesquisa-ação, de viés qualitativo e uso de grupo focal. A partir dos resultados serão propostos projetos e ações para avaliar o impacto da pesquisa O cronograma demonstra adequação e possível execução.

Sendo assim, somos de parecer favorável e aprovamos o presente projeto de pesquisa para mestrado acadêmico em nosso PPG.

Relator: Edson Luiz Lindner

Prof. Dr. Edson Luiz Lindner
Coordenador Substituto do PPG Educação em Ciências: Química da Vida e Saude-Associação: UFRGS/UFSM/FURG
Sede UFRGS

Porto Alegre, 17 de março de 2019.

A2 TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL-UFRGS

Programa de Pós Graduação em Educação em Ciências: Química da Vida e Saúde

TERMO DE AUTORIZAÇÃO DE USO DE IMAGEM

Eu, VALDECIR XUNU MOREIRA, RG 7096000458 1, responsável pelos (as) jovens DA COMUNIDADE DE PINDÓ MIRIM, declaro por meio deste termo que AUTORIZO o mesmo(a) a participar da coleta de dados da pesquisa cientifica intitulada A SAÚDE BUCAL E DO SER NO ENCONTRO DE DOIS MUNDOS: O CONHECIMENTO OCIDENTAL E O TRADICIONAL GUARANI MBYA/ NUMA PERSPECTIVA INTERCIENTÍFICA, INTERCULTURAL E DECOLONIAL, conduzida pela aluna de mestradoAdriana Rosa Marques, do Programa de Pós-Graduação em Educação em Ciências: Química da Vida e Saúde, sob a orientação do professor Leo A. Meira Martins.

Declaro que fui informado que objetivos desta pesquisa são: desenvolver um projeto intercultural de saúde bucal na comunidade Pindo Mirim com a participação da comunidade. Declaro que fui igualmente informado de que o uso de informações coletadas a partir desta pesquisa serão utilizadas apenas em situações acadêmicas (artigos cientificos, palestras, seminários, trabalhos de conclusão de curso etc), identificadas somente por sigla e número relativo à idade do participante. Autorizo, somente para uso acadêmico, as fotos e filmagens obtidas durante a participação do(a) jovem na pesquisa.

Estou ciente de que, em caso de dúvida, poderei contatar a pesquisadora pelo telefone 51984307932 e pelo endereço eletrônico vicentemaciel@yahoo.co para os esclarecimentos desejados. Fui ainda informado de que o(a) jovem participante poderá deixar de participar da pesquisa a qualquer momento.

Porto Alegre, 9 de JUNHO de 2020

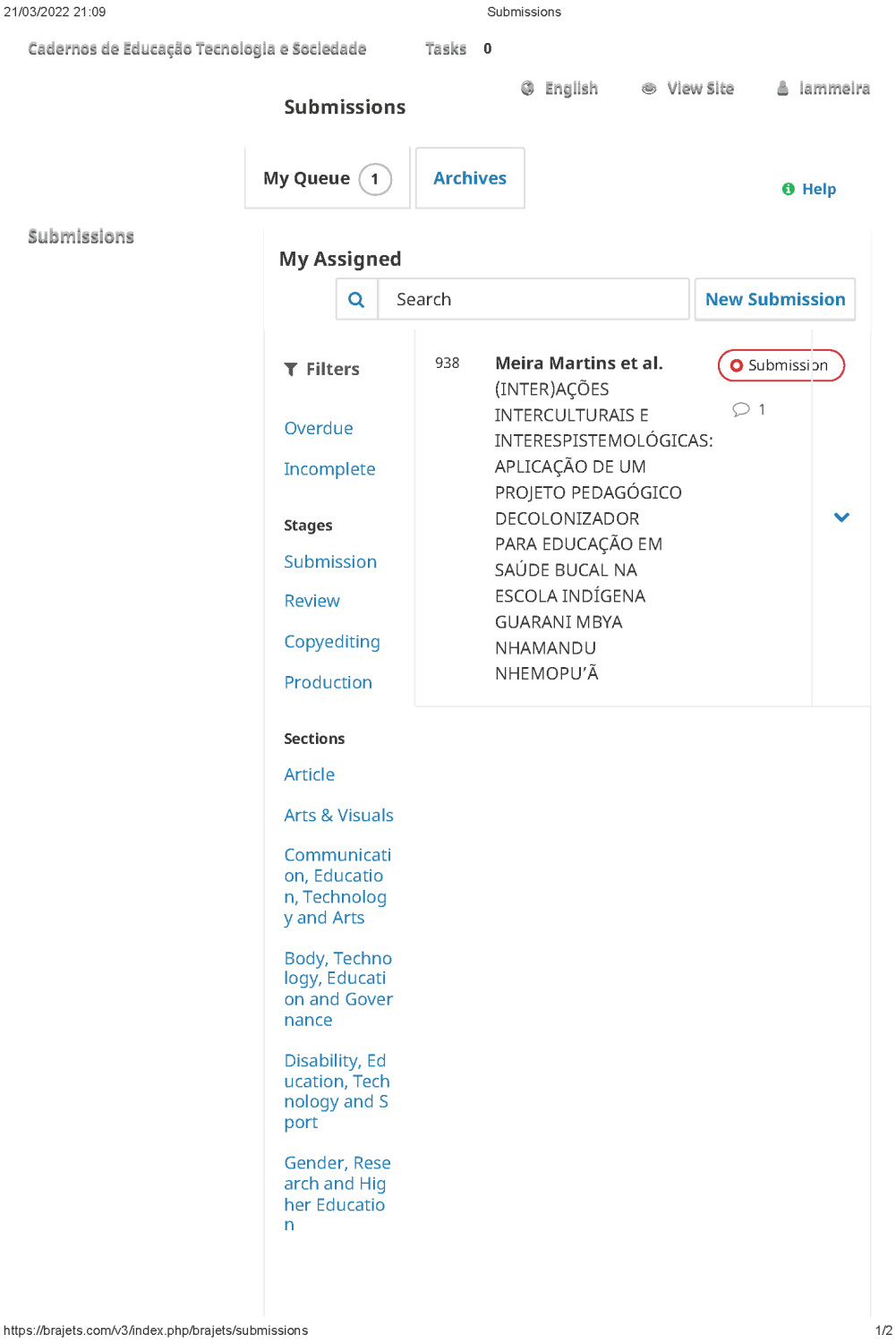
Assinatura do Orientador

Assinatura do Pesquisador

Assinatura do Responsável pelo jovem participante

A3 ARTIGO SUBMETIDO

O Artigo intitulado “(Inter)ações interculturais e interespistemológicas: aplicação de um projeto pedagógico decolonizador para educação em saúde bucal na escola indígena Guarani Mbya Nhamandu Nhemopu’ã” está submetido e em avaliação no periódico #Tear, conforme documento abaixo:



(INTER)AÇÕES INTERCULTURAIS E INTERESPISTEMOLÓGICAS: APLICAÇÃO DE UM PROJETO PEDAGÓGICO DECOLONIZADOR PARA EDUCAÇÃO EM SAÚDE BUCAL NA ESCOLA INDÍGENA GUARANI MBYA NHAMANDU NHEMOPU'Ã

INTERCULTURAL AND INTEREPISTEMOLOGICAL (INTER)ACTION: APPLYING A DECOLONIZING PEDAGOGICAL PROJECT FOR EDUCATION IN ORAL HEALTH AT THE GUARANI MBYA INDIGENOUS SCHOOL NHAMANDU NHEMOPU'Ã

AUTOR 1

AUTOR 2

Resumo: Neste artigo é apresentada uma reflexão sobre a herança epistêmica eurocêntrica que formou nossa cultura ocidental, convidando para uma discussão intercultural, decolonial e interepistemológica ao considerar os conhecimentos dos povos tradicionais indígenas na implementação de um projeto voltado à educação em saúde bucal. Para tanto, parti da minha experiência como professora da escola indígena Guarani Mbya Nhamandu Nhemopu'ã, localizada na aldeia de Pindo Mirim. Tendo em vista que os alunos estavam apresentando problemas como cáries, dor de dente, tártaro por consumirem alimentos que originalmente não faziam parte dos costumes tradicionais – como refrigerantes e açúcares, por exemplo – foram organizadas rodas de conversas com a comunidade em que foi discutida a implementação deste projeto, intitulado por eles "*Tai Porã/dentes saudáveis*". Ao estabelecer um mapa cognoscitivo intercientífico bilíngüe, os conhecimentos ocidentais e tradicionais se encontraram e identificamos um redimensionamento epistêmico, onde o saber ocidental não subalterniza o saber Guarani. Diversas atividades foram desenvolvidas: o dentista, que atende a aldeia através da Secretaria da Saúde Indígena (SESAI), ofereceu às crianças escovas, fios, pastas dentais e pastilhas evidenciadoras de placas para debater a importância da escovação na prevenção de doenças bucais. Com ajuda da comunidade, foi construído um "escovódromo" na escola para escovações diárias. Ao final dessa experiência, a comunidade debateu sobre os resultados, e trago aqui a reflexão que a escola deve ser um lugar para propiciar um encontro de saberes. Nesse sentido, práticas pedagógicas podem ser desenvolvidas numa perspectiva plural de conhecimentos, propiciando movimentos interculturais, decolonizadores e interepistêmicos de fato.

Palavras-chave: Decolonialidade, Educação escolar indígena, Educação em ciência, Interculturalidade, Saúde bucal.

Abstract: This article presents a reflection on the Eurocentric epistemic heritage that formed our Western culture, inviting for an intercultural, decolonial and inter-epistemological discussion when considering the knowledge of traditional indigenous peoples in the implementation of a project on the oral health education. Then, I started from my experience as a teacher at the Guarani Mbya Nhamandu Nhemopu'ã indigenous school, located in the Pindo Mirim village. Bearing in mind that students were presenting problems such as cavities, toothache, tartar for consuming foods that originally were not part of traditional customs – such as soft drinks and sugars, for example – it was organized rounds of conversations with the community where it was discussed the implementation of this project, entitled "Tai Porã / healthy teeth". When establishing a bilingual interscience cognitive map, western and traditional knowledge met each other and we identified an epistemic resizing, where Western knowledge does not sub-externalize Guarani knowledge. Several activities were developed: the dentist, who serves the village through the *Secretaria de Saúde Indígena* (SESAI), offered

children brushes, wires, toothpastes and plaque-evident tablets for discussing the importance of brushing in the prevention of oral diseases. With the help of the community, an "*escovódromo*" was built at the school for daily brushing. At the end of this experience, the community debated the results, and I was able to reflect that the school should be a place to provide a meeting of knowledge. In this sense, pedagogical practices can be developed in a plural perspective, providing intercultural, decolonizing and inter-epistemic movements.

Keywords: Decolonization, Indigenous school education, Science education, Interculturality, Oral health.

1 Introdução

A sociedade atual na qual vivemos está embricada num sistema de mundo moderno/contemporâneo colonial. Porém, este "mito de modernidade", tal qual trazido por Dussel em seu livro "1942: o encobrimento do outro", tem colocado os latino-americanos como vítimas da modernização capitalista. Desde a colonização, há 500 anos atrás, o povo europeu se instalou trazendo escravos do povo africano e dominando aqueles que na América encontraram, dizimando povos indígenas. Neste processo de imposição da cultura eurocêntrica, houve a negação e o sacrifício de culturas diferentes, como ocorreu no processo de catequização, em que religiosos cristãos vindos da Europa acreditavam dar "alma" para as pessoas nativas da América que denominavam selvagens. Ainda, o processo colonizador levou a diversas outras barbáries, como a subalternização, desvalorização e apropriação dos conhecimentos dos povos autóctones (DUSSEL, 1993).

Considerando o brevemente exposto acima, no presente artigo pretendo dialogar sobre a perspectiva de outros saberes e os conhecimentos dos povos ameríndios, negados pela colonialidade moderna/contemporânea, ao considerar os conhecimentos destes povos tradicionais indígenas na implementação de um projeto voltado à educação em saúde bucal. Para tanto, parti da minha experiência enquanto professora da escola indígena Guarani MBya localizada na aldeia de Pindo Mirim, onde desenvolvi este projeto, tendo em vista que os alunos estavam apresentando problemas como cáries, dor de dente e tártaro por consumirem alimentos que originalmente não fazem parte dos costumes tradicionais – como refrigerantes e açúcares, por exemplo. Pretendo abordar uma reflexão sobre a herança eurocêntrica epistêmica que formou nossa cultura ocidental e que reflete em nossa educação escolar e universitária, convidando para uma discussão intercultural, decolonial e interepistemológica. Além disso, utilizarei, durante a reflexão que esta proposta pedagógica permitiu, algumas referências importantes que refletem sobre esse tema tão necessário e emergente.

2 O fim do colonialismo não significou o fim da colonialidade

Quijano (1997) apresentou o conceito de colonialidade como algo que transcende as particularidades do colonialismo histórico e que não desaparece com a independência ou descolonização. Esse arranjo traz a discussão de que a modernidade está vinculada à experiência colonial; porém, ainda vivenciamos as formas coloniais de dominação. Se antes esta dominação era diretamente através do colonialismo, atualmente se dá através do sistema-mundo capitalista colonial-moderno. Essa colonialidade se apresenta de diversas formas. Segundo Maldonado-Torres (2007), a colonialidade do poder se refere à interrelação entre as formas modernas de exploração e dominação e o processo europeu de expansão colonial. A colonialidade do saber se relaciona com a epistemologia e suas formas de reprodução de regimes de pensamento. Enfim, a colonialidade do ser se refere à experiência vivida de colonização e seus impactos na linguagem e na visão de mundo dos povos colonizados. E mais do que isso: a colonialidade é o lado obscuro e necessário da modernidade; é a sua parte indissociavelmente constitutiva (MIGNOLO, 2003).

Nossa sociedade se desenvolve e se estrutura através de um padrão universalista hegemônico, em que outras epistemologias e subjetividades são subalternizadas. Ao pensarmos nesta "geopolítica do conhecimento", teóricos e pesquisadores, como os do Grupo Modernidade/Colonialidade (G M/C), buscam consolidar uma episteme pluriversal, pretendendo compreender a experiência latino-americana numa perspectiva intercultural, decolonial e interepistemológica. Há ainda um coletivo de pesquisadores importantes ao qual estão integrados Aníbal Quijano (Peru), Walter Mignolo (Argentina), Enrique Dussel (Argentina), Catherine Walsh (norte-americana radicada no Equador), Nelson Maldonado-Torres (Porto Rico), Daniel Mato (Venezuela), Fernando Coronil (Venezuela), Edgardo Lander (Venezuela), Arturo Escobar (Colômbia), Santiago Castro-Gómez (Colômbia) entre outros. Vale ressaltar que, apesar de termos muitos simpatizantes, no Brasil, não temos nenhum pesquisador participante do referido coletivo. Walter Mignolo, um destes intelectuais, refere-se ao coletivo como quem estuda e analisa a relação colonização/decolonização do conhecimento, o chamando de "giro-decolonial". E sobre essa relação, Mignolo (2010) esclarece que:

> [...] *la descolonialidad se convirtió en la expresión común emparentada con el concepto de colonialidad y se extendió la colonialidad del poder (económico y político) a la colonialidad del conocimiento y a la colonialidad del ser (de género, sexualidad, subjetividad y conocimiento); éstos fueron incorporados al vocabulario básico de los miembros del proyecto de investigación. Últimamente, y a instancias de Edgardo Lander, se agregó la esfera de la colonialidad de la naturaleza* (MIGNOLO, 2010, p. 11).

A expressão "giro-decolonial", nomeada pelo filósofo Maldonado-Torres, traz como significado o movimento de resistência teórico e prático, político e epistemológico, à lógica da modernidade/colonialidade, aquela que compatibilizou o progresso de poucos com graus indescritíveis de violência e miséria. Esse exercício epistemológico não é fácil pois, desde muito tempo, a lógica de conhecimento e cultura é uma só, a dita moderna-ocidental. Segundo Quijano (2000):

> A colonialidade é um dos elementos constitutivos e específicos do padrão mundial de poder capitalista. Se funda na imposição de uma classificação racial/étnica da população do mundo como pedra angular do dito padrão de poder e opera em cada um dos planos, âmbitos e dimensões materiais e subjetivas, da existência social cotidiana e da escala social. Origina-se e mundializa-se a partir da América (QUIJANO, 2000, p. 342).

A imposição de uma classificação racial/étnica do mundo está diretamente relacionada ao gênero, raça e trabalho. É nessas três instâncias que as relações de exploração/dominação/conflito estão ordenadas (BALLESTRIN, 2013). Como relata Dussel (2000), a civilização moderna ocidental se diz superior e, para isso, se obriga a desenvolver os primitivos, bárbaros e rudes como exigência moral. O processo educativo de desenvolvimento se dá de forma unilinear, ou seja, utilizando uma única linha: a europeia. Esta dominação produz, além da destruição ecológica, muitas vítimas – o índio colonizado, o escravo africano e a mulher – que são vistas como culpadas quando se opõem a esse processo civilizador. Quando estas vítimas se emancipam dessa culpa, conseguem demonstrar que são inevitáveis os seus sofrimentos e seus sacrifícios enquanto grupos considerados "atrasados e imaturos", de "raças escravizáveis", ou de "sexo frágil".

3 Projeto intercultural, intercientífico e decolonizador: Ta'i porã/dentes saudáveis

É a partir dessas leituras e reflexões que nós, educadores e educadoras, precisamos trazer para a discussão e, principalmente, para a ação em nossa prática pedagógica, projetos que corroborem as

diversas formas de conhecimentos, de diferentes culturas. Isso não quer dizer que o conhecimento ocidental não seja importante; mas que outros conhecimentos também são válidos e devem ser reconhecidos. Trazer para o centro o conhecimento não ocidental europeu, de forma equivalente e não inferiorizada e/ou subalternizada, é importante para realizarmos o giro-decolonial diretamente na raiz de uma das esferas mais importantes da sociedade: a educação e a escola. É um caminho árduo que, porém, já está sendo trilhado.

Sou professora em uma escola indígena Guarani Mbya de Itapuã-Viamão: a Escola Estadual Indígena de Ensino Fundamental Nhamandu Nhemopu'ã, fundada em 2013 na aldeia Pindo Mirim [Figura 1]. Leciono, em docência compartilhada com o professor Guarani Irineu Borges, para as turmas de 1°,2° e 3° anos. A escola segue as normas da sua mantenedora, o Estado do Rio Grande do Sul, através da Secretaria de Educação do Estado (SEDUC), com o respaldo constitucional, conquistado após a larga caminhada que a educação escolarizada indígena percorreu e ainda percorre para garantir seus direitos como escola bilíngue diferenciada e de qualidade. São inúmeras as lutas e reivindicações para que se consiga efetivamente garantir esses direitos na prática, visto que a burocracia e política educacional administrativa destas escolas seguem uma lógica que não corrobora com suas especificidades.

Figura 1: Escola Estadual Indígena de Ensino Fundamental Nhamandu Nhemopu'ã (Fonte: autora).

Há indubitavelmente vários desafios para serem implementados na educação escolar indígena. O primeiro deles é a resistência dos sistemas de ensino às mudanças conceituais em um país que sempre viu a escola indígena como tutelar. Os dirigentes políticos, os gestores e os técnicos locais apresentam forte resistência à mudança de mentalidade, de cultura e de prática política. Nesses sistemas, as equipes não são qualificadas para atender às demandas: formação de professores, elaboração de material didático, transporte escolar e alimentação escolar. Os processos licitatórios são impraticáveis para as especificidades das escolas indígenas (SILVA, 2001).

A metodologia de ensino da escola Nhamandu Nhemopu'ã é desenvolvida através de projetos, e tem como ponto de partida um mapa conceitual interdisciplinar construído juntamente com a comunidade, a partir de suas próprias cosmologias, onde os professores e os estudantes escolhem um tema e trabalham das mais diferentes formas: conteúdos no quadro, vivências no espaço da aldeia, conversa com os mais velhos, cartazes, teatro, produções de livros, etc. Qualquer atividade sempre tem significado dentro do contexto em que estes alunos estão inseridos, oportunizando a troca de saberes, tanto do conhecimento ocidental quanto do conhecimento tradicional Guarani, dando-se a interculturalidade. Nesse sentido, busca se alinhar com a ideia de que a interculturalidade não só deve ser compreendida como um conceito ou um termo novo para se referir ao contato entre ocidente e outras civilizações, mas deve propor um giro epistêmico capaz de produzir novos conhecimentos e outras compreensões simbólicas do mundo (CANDAU e FERNANDES, 2010). Ainda, a interculturalidade supõe "se fazer" no encontro de diferentes, com as necessárias trocas; "se refere ao processo contínuo de aprendizado", tanto de um, quanto de outro dos envolvidos. É um processo que acompanha todos os povos, todas as culturas, ainda que, na história da América após a chegada dos europeus no final do século XV, nem sempre tenha prevalecida essa compreensão (BERGAMASCHI, 2014).

Diferentemente do nosso conhecimento ocidental eurocêntrico, que trata a saúde de maneira fragmentada, os povos tradicionais a entendem de forma integral. Além disso, a saúde indígena está diretamente interlaçada pela espiritualidade. A Opy'i (casa de reza) é um dos espaços da aldeia em que acontece o *Nhemongarai* (escolha do nome Guarani das crianças) e também é onde se desenvolve o conhecimento cultural e espiritual Mbya de maneira interligada. Mas este conhecimento também é desenvolvido dentro das casas de cada família através das conversas em volta do fogo com os mais velhos. Sobre a o conceito de saúde, o Cacique da aldeia Valdecir nos ensina:

> Para nós indígenas de Pindo Mirim, a saúde é coletiva, todos precisam estar bem. O bem viver espiritual traz o bem-estar físico. Em todos os espaços da aldeia estamos lidando com a saúde, pois tudo está interconectado para nós. As crianças mantêm nossa saúde através da alegria e felicidades delas. O plantio, a roda de conversa em volta do fogo com os mais velhos e nossos momentos de concentração são também nossa saúde (Valdecir Xunu Moreira, Cacique da comunidade Pindo Mirim).

Entretanto, a título de exequibilidade, a ideia inicial deste projeto de educação focou na saúde bucal. Quando o projeto estava sendo estabelecido, foram organizadas rodas de conversas sobre o tema com a comunidade, o *Karaí* (pagé) e o dentista responsável pelo tratamento dentário na comunidade, pertencente a equipe volante de saúde da secretaria de saúde indígena (SESAI). Nestas rodas de conversa, foi discutida a importância de práticas de escovação, visto que os alunos apresentavam cáries, dor de dente, tártaro e estavam consumindo muito açúcares e refrigerantes, alimentos que originalmente não faziam parte dos costumes tradicionais, conforme Turíbio Gomes, um grande sábio e fundador da aldeia Pindo Mirim, relata:

> A alimentação tradicional não tinha açúcar nem sal, e dificilmente tinham dor de dente e quando tinham utilizam a medicina tradicional que resolvia, continuou dizendo que as famílias tinham que cuidar da alimentação de seus filhos e que, desta forma, seria bom que escovassem os dentes na escola e que isso fosse ensinado também em sala de aula (Turíbio Gomes, fundador da aldeia Pindo Mirim).

É de suma importância ressaltar que os indígenas têm hábitos de higiene e saúde próprios. Porém, com a interferência dos alimentos açucarados, foi decidido pela comunidade a realização do projeto em saúde bucal. Essa questão de interferência e hábitos alimentares ocidentais vai muito além de um projeto pontual como este; isso implica no modo de ser e viver tradicional dos povos ameríndios que vem sendo, desde muito tempo, desrespeitado.

O projeto foi intitulado pelos participantes como *Tai Porã/dentes saudáveis*[1]. Para apresentar as temáticas das discussões que o projeto iria proporcionar aos estudantes em um primeiro momento, foi desenvolvido, em conjunto com os alunos em sala de aula, um mapa cognoscitivo intercientífico bilíngüe. Nesse sentido, a intercientificidade deve ocorrer no encontro de dois espaços cognoscitivo em que, se a interação for pautada por respeito e reconhecimento à simetria dos sistemas de conhecimento, há a constituição de um terceiro espaço, produzido por negociações, confiança e disciplinamento dos atores envolvidos (LITTLE, 2010). Reunimos muitas reflexões e trocas na construção desse mapa cognoscitivo [Figura 2]. Entre estas reflexões, deparei-me com a realidade de que os povos tradicionais possuem suas ciências e conhecimentos. Porém, será que há espaço para as ciências indígenas dentro ciência moderna eurocêntrica?

Figura 2: Mapa cognoscitivo construído com os alunos da Escola Nhamandu Nhemopu'ã. (Fonte: autora).

---

[1]O projeto ganhou o 2°lugar na Mostra Pedagógica Paulo Freire do CPERS/ nível estadual.

Nesse mapa, os conhecimentos ocidentais e tradicionais da etnia Guarani Mbya se encontraram, criando um ambiente de trocas, reflexão e aprendizagens significativas e interculturais. Desta forma foi possível identificar um redimensionamento epistêmico, onde o saber ocidental não subalterniza a epistemologia guarani, e sim se tornam equivalentes, identificando a interculturalidade que, defendida por Walsch (2012):

> *[...] se entiende como una estrategia, acción y proceso permanentes de relación y negociación entre, en condiciones de respeto, legitimidad, simetría, equidad e igualdad. Pero aún más importante es su entendimiento, construcción y posicionamiento como proyecto político, social, ético y epistémico -de saberes y conocimientos -, que afirma la necesidad de cambiar no sólo las relaciones, sino también las estructuras, condiciones y dispositivos de poder que mantienen la desigualdad, inferiorización, racialización y discriminación* (WALSH, 2012, p. 66).

A interculturalidade é uma prática política em contraproposta a geopolítica hegemônica do conhecimento; é ferramenta, estratégia e manifestação, de uma maneira "outra", de pensar e atuar (WALSH, 2005). E a intercientificidade, termo cunhado por Little (2010), refere-se às formas de interação entre os sistemas de conhecimento tradicional e o sistema da ciência moderna. Na relação com o meu projeto, os alunos não deixaram de lado os aprendizados tradicionais sobre saúde. Nessa educação que buscou ser decolonizadora, considerou-se que não existe um conhecimento universal, dominador e organizador a partir de uma única cultura; procurou-se evitar o epistemicídio, definido por Santos (2009) como o processo de negação de conhecimentos produzidos historicamente por grupos subalternizados. Ao buscar a participação da comunidade na construção do projeto e na avaliação de seus resultados, como na montagem do mapa, permitimos reconhecer diferentes conhecimentos, saberes e outras visões de mundo, de uma forma simétrica, onde se pode estabelecer aprendizados pluriculturais.

4 Inter(ações) interculturais no desenvolvimento das atividades propostas pelo projeto

Entre as atividades desenvolvidas no primeiro encontro, as crianças receberam do dentista, através da Secretaria de Saúde Indígena (SESAI), as escovas, fios, pastas dentais e pastilhas evidenciadoras de placas bacterianas que utilizaram. A partir desse momento, foi organizado um ciclo de conversa em grupo com o dentista Cailo Almeida, onde as crianças discutiram os resultados deste tratamento de forma que elas puderam perceber, de forma lúdica, o quanto a escovação é importante para a manutenção da saúde bucal uma vez que as placas bacterianas, coradas em vermelho pela ação das pastilhas, podem danificar seus dentes.

No segundo encontro, a comunidade apresentou a necessidade de ter um espaço adequado para a escovação, um "escovódromo". Com o apoio do agente de saúde indígena, o professor Irineu, os estudantes e eu, organizamos um espaço no posto de saúde da comunidade com pias e um armário aéreo para a conservação das escovas. Porta-escovas produzidos pela comunidade foram produzidos. Adicionalmente, foram feitos com bambu alguns porta-escovas em bambu, que foram pirografados e uma mãe doou cestos produzidos por ela (artesanato Guarani) para agrupar as escovas por séries. Assim, as crianças guardariam suas escovas dentais devidamente identificadas dentro de porta-escovas produzidos pela própria comunidade [Figura 3A-C]. Durante o desenvolvimento do projeto, obtivemos a importante parceria com duas empresas[2] que corroboram com a cosmologia indígena:

[2] As escovas de dente foram produzidas pela empresa Caule (https://www.caule.com.br/). As pastas dentais, pela empresa Orgânico Natural (http://organiconatural.com.br/). As empresas gentilmente cederam esses materiais para o projeto.

recebemos a doação de escovas dentais feitas de bambu, que não poluem o ambiente, e cremes dentais orgânicos, que os alunos usavam para realizar a escovação após o almoço [Figuras 3D-F].

Figura 3: A) Construção do espaço para guardar as escovas dos alunos; B-C) Porta escovas feito pelos indígenas (em forma de cestos e de madeira); D) Identificação das escovas usando a técnica de pirografia; E) Escovas com o nome de cada aluno pirografado no cabo de bambu; F) Escovação após a hora do almoço (Fonte: autora).

Neste projeto, enquanto educadora, desenvolvi atividades interdisciplinares ao longo dos encontros subsequentes, abrangendo os mais variados assuntos que convergem para uma saúde integral, que dentro da cosmologia indígena é indissociável. Estas atividades foram registradas através de desenhos, de produção textual, confecção de maquetes, de brincadeiras e teatro [Figura 4A- C].

Entre as diversas produções resultantes das atividades, algumas refletem não apenas o engajamento dos alunos, mas os aspectos de interação buscados, como a interculturalidade e intercientificidade. O desenho A [Figura 5A], por exemplo, chamou a atenção por mostrar a interação entre o arco e flecha, instrumento indígena, e a escova de dente. Nesse desenho, novas associações entre palavras do idioma tradicional e ocidental foram estabelecidas. É importante, também, destacar a fala de um dos alunos no seu desenho: “Depois que começou esse projeto, temos mais atenção com saúde bucal. E aqui estão (sic) o exemplo que estamos cuidando da nossa saúde bucal aqui na aldeia”. No desenho B, a criança criou uma história com os procedimentos necessários para a manutenção da saúde bucal: a escovação dos dentes e da língua, o enxague bucal e a visita ao dentista [Figura 5B].

Figura 4 A) Mural com desenhos e mapas confeccionados pelos alunos; B) Maquetes; C) Trabalhos reunidos. (Fonte: autora).

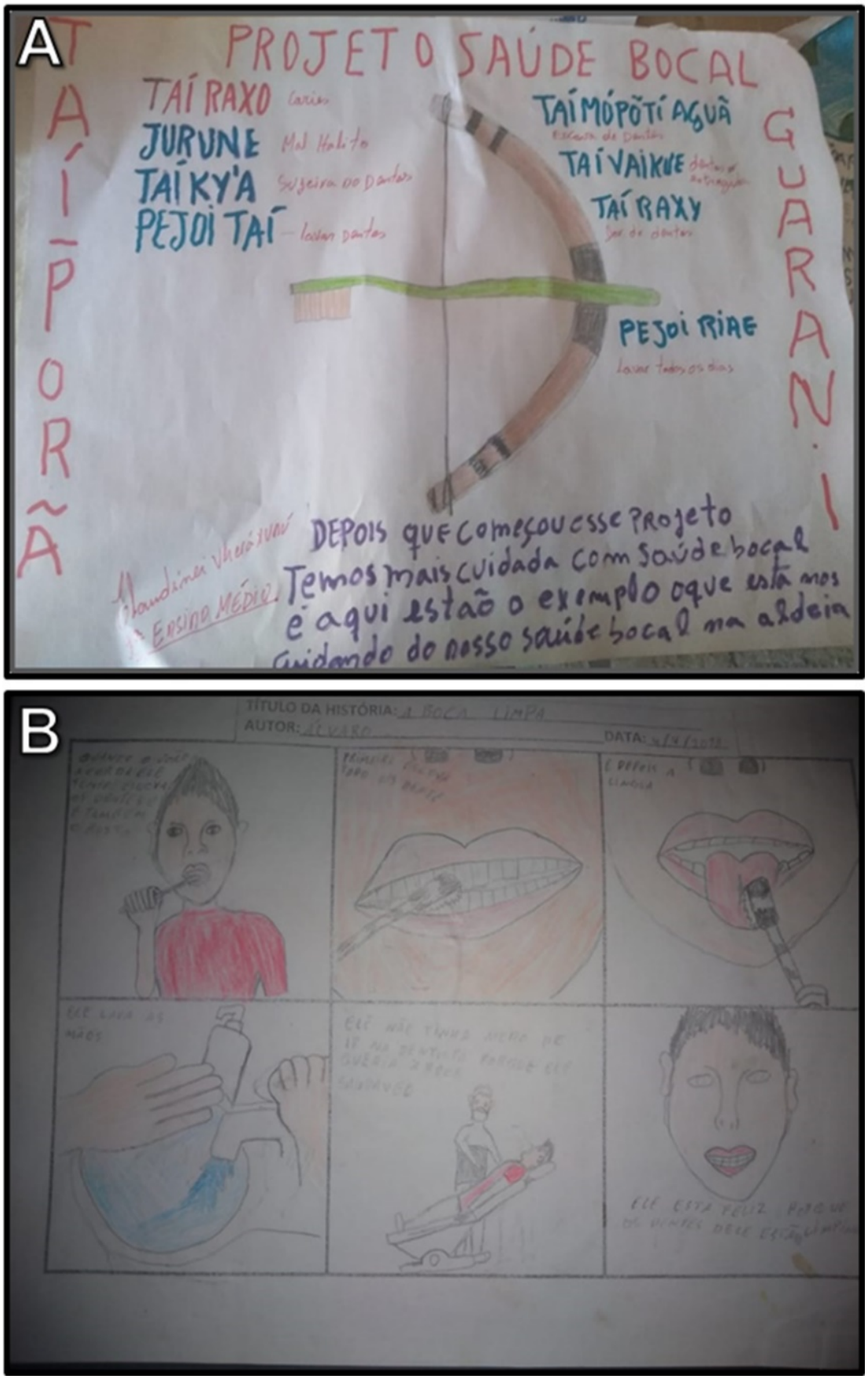


Figura 5: A) Desenho A mostrando a interação entre arco e flecha e escova de dente; B) História contando os procedimentos necessários para manutenção da saúde bucal conforme a cultura ocidental. (Fonte: autora).

No último encontro, em uma abordagem pedagógica importante que buscou a integração de toda comunidade ao projeto, os estudantes confeccionaram um convite bilíngue para entregar para as outras turmas da escola e para os pais [Figura 6], chamando-os para uma sessão de vídeo no centro cultural da aldeia. Arrumamos o espaço com as cadeiras da escola e montamos o equipamento de *data show* para exibir um documentário produzido pelos parentes do Xingu, que relatava seu modo de vida e como eles tratavam e cuidavam de sua saúde bucal. As crianças ficaram bem empolgadas porque adoram assistir filmes. Elas ficaram super curiosas pelo tema do documentário e se divertiram muito assistindo. Ao final do documentário, as crianças relataram o interesse em filmar na comunidade, apresentando a aldeia e seus costumes para que os parentes de outras etnias pudessem também conhecê-los.

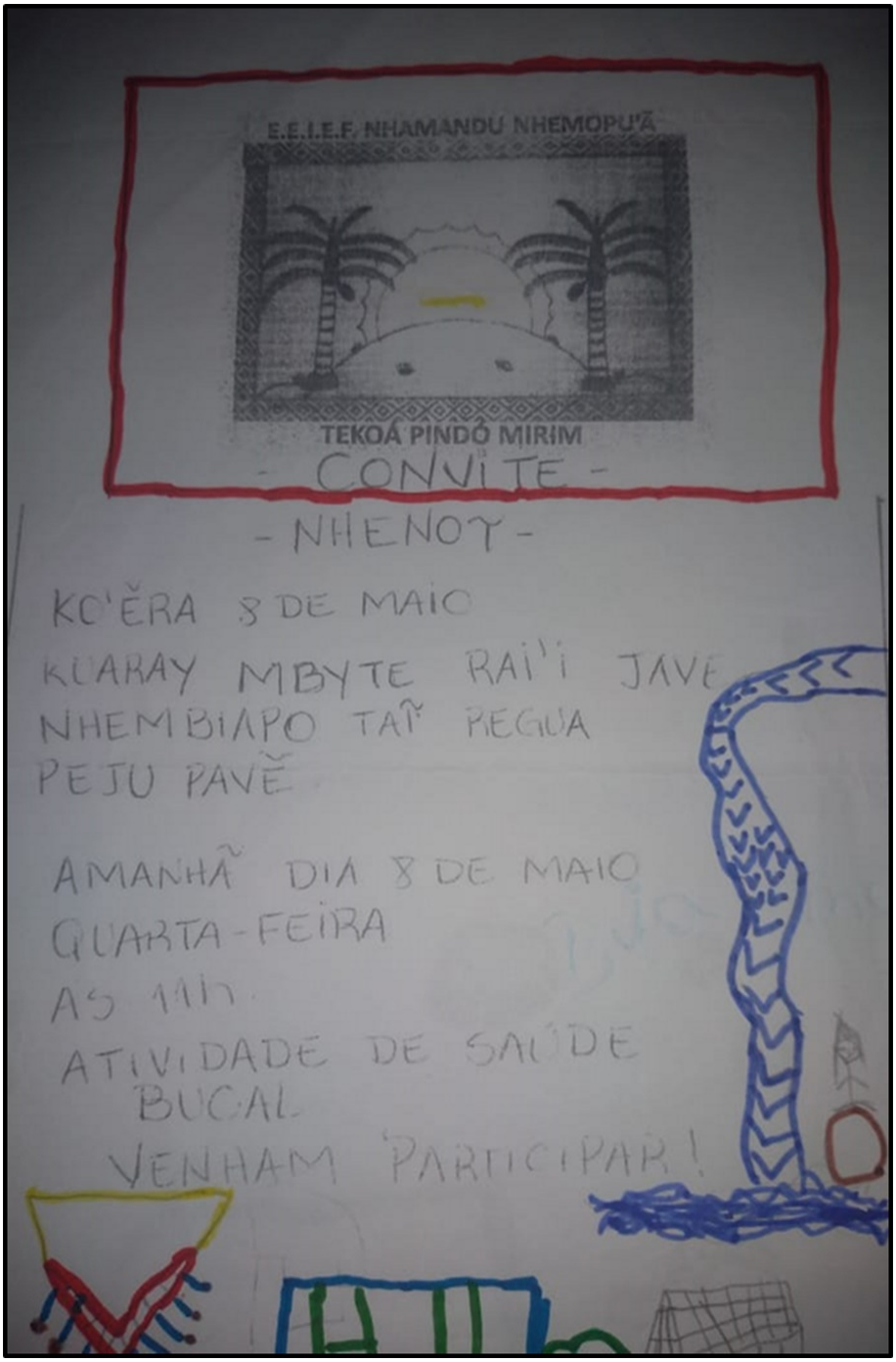


Figura 6: Convite dos alunos aos pais e demais membros da comunidade, para participação de atividades no galpão da aldeia. (Fonte: autora).

Após a exibição do filme, nos dirigimos para fora do galpão, as crianças pegaram suas escovas e iniciaram as escovações seguido do tratamento com as pastilhas evidenciadoras de placas bacterianas. Nesta atividade, que envolveu mais membros da comunidade do que na primeira vez, as crianças mais velhas auxiliaram as mais novas, como de costume, e nos ajudaram a traduzir o que estávamos conversando do português para o Guarani. Conversamos sobre o andamento do projeto e foram apresentados alguns cartazes produzidos pelos estudantes [Figura 7]. No desenho A [Figura 7A], uma criança representou a sabedoria medicinal tradicional, mencionando a raiz do Pindo, uma palmeira considerada sagrada pelos Guarani, que pode ser utilizada para o tratamento bucal. No desenho B, outra criança estabeleceu um mapa cognoscitivo em que associou as atividades do projeto à saúde bucal (como por exemplo o fato de ter ganho escovas) e ao ato de cuidar do planeta e separar o lixo [Figura 7B]. No desenho/mapa C, a criança listou uma série de vantagens de ter dentes saudáveis e limpos, além de mencionar a necessidade e se ter uma alimentação saudável [Figura 7C]. No desenho/mapa D, a criança também indicou o cuidado com a natureza [Figura 7D].

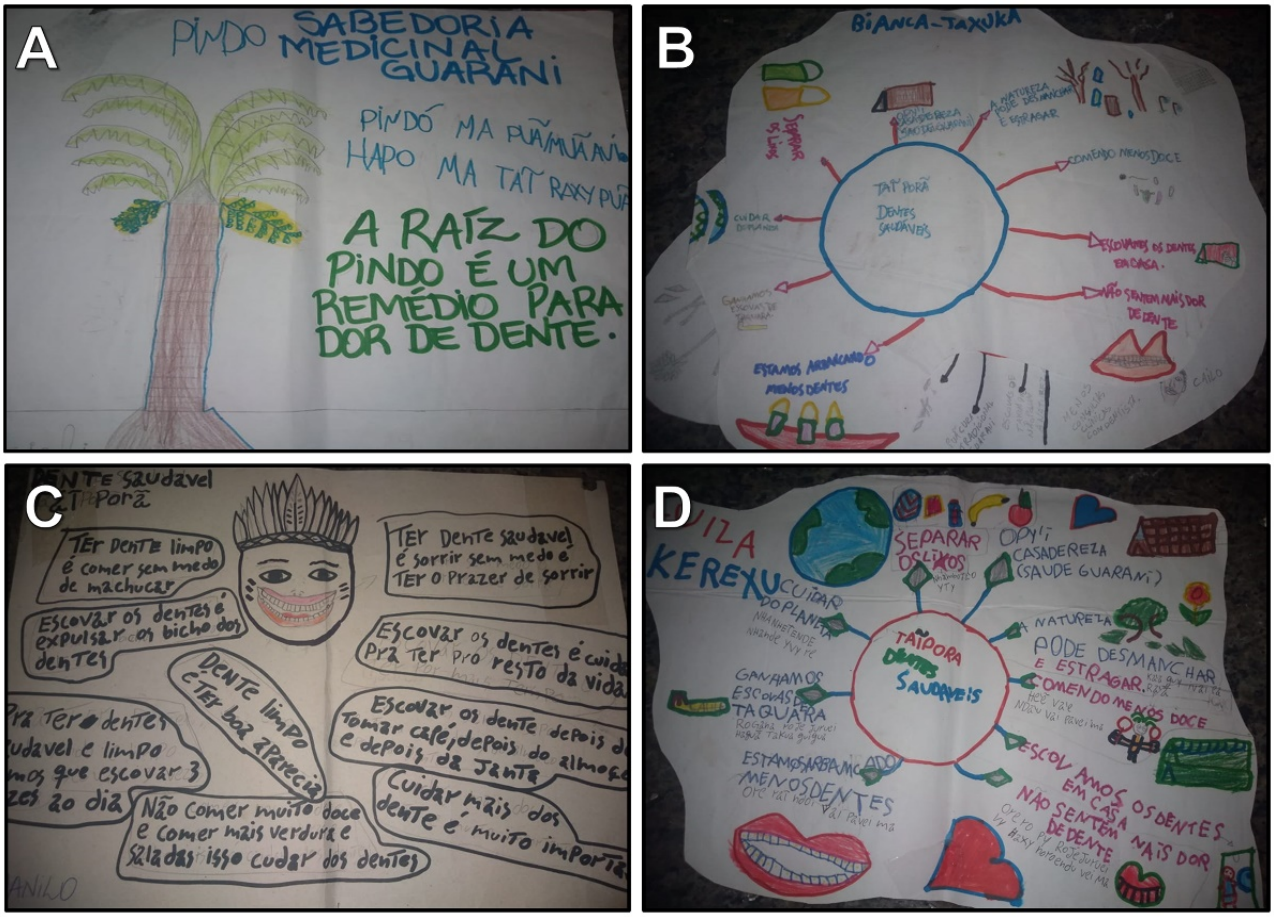


Figura 7: Cartazes produzidos pelos estudantes com mapas cognoscitivos intercientíficos bilíngües. (Fonte: autora).

5 Com a palavra, o dentista da comunidade

O dentista Cailo Almeida, que acompanhou todo o projeto, relatou a diminuição do índice de cárie dental e de extrações, além da diminuição na procura pelos atendimentos no consultório, demonstrando que o impacto do projeto foi positivo. Sobre os resultados do projeto, Cailo nos coloca:

> [...] Há dois anos a gente começou a fazer um projeto junto com a escola aqui, com a professora XXXX, de saúde bucal, e ele tem dado bons frutos. O que eu percebo no meu atendimento clinico é que diminuiu bastante a procura [...] por parte das crianças [...]

> praticamente eu não atendo mais crianças com dor de dente, e isso eu vejo como um ponto bastante positivo desta parceria. As crianças fazem escovações diárias e a gente consegue perceber que este hábito tem trazido melhorias na saúde bucal delas. (Cailo Almeida, dentista da comunidade Pindo Mirim).

Cailo tem uma relação muito boa com a comunidade, além de ter um trabalho que não se resume somente ao consultório. Portanto, possui um perfil que corrobora com o necessário ao projeto, em que não se impõe as ações e sim parte-se de uma posição de escuta junto à comunidade. Assim, as práticas odontológicas clínicas, quando necessárias, não se efetivam de forma invasiva dentro do contexto cultural indígena. Adicionalmente, é possível observar o quanto é importante, enquanto educadores, o trabalho conjunto entre os agentes de ensino e os profissionais de saúde que atuamos dentro de comunidades.

> O projeto de saúde bucal Ta'i Porã foi muito importante e motivador aqui na aldeia, pois as crianças não tinham entendimento que os alimentos industrializados e doces estavam fazendo mal. Essa parceria do tamboia (dentista) e da professora XXXX foi muito produtiva, tanto para as crianças quanto para as famílias. As crianças já sabem que tem que escovar os dentes quando acordam, depois de comer e ao deitar. Inclusive queremos que este projeto continue. Temos a chegada de um novo dentista e seria importante conversar com ele e falar sobre este projeto e seguir com as rodas de conversas, escovações com o grupo e revisões com o dentista. Já que comemos outras comidas, temos que escovar os dentes (Valdecir Xunu Moreira, Cacique da comunidade Pindo Mirim).

6. Palavras Finais

Havia questionado: há espaço para as ciências indígenas dentro ciência moderna eurocênctrica? Ao planejar o projeto, outro questionamento surgiu: como desenvolve-lo com estudos e práticas da cultura ocidental e não estar tendo uma postura colonizadora do saber? Para responder plenamente a estas questões, entre outras pertinentes, talvez ainda necessitemos, como argumenta Grosfoguel (2007), desenvolver uma nova linguagem que dê conta dos complexos processos do sistema-mundo capitalista/patriarcal moderno/colonial sem depender da velha linguagem herdada das ciências sociais do século XIX.

Na idealização desse projeto de educação em saúde bucal, parti de um problema prático e da necessidade de uma solução pragmática: o estabelecimento de um projeto educativo na aula de ciência para conscientização das crianças e da comunidade acerca da importância da escovação e cuidado dos dentes para a saúde bucal. Considero amplamente satisfatória a adesão da comunidade às atividades propostas, mas acredito que foi fundamental a participação deles também durante a concepção do projeto, de maneira que a ação, como um todo, foi integrativa. O relato do dentista Cailo Almeida revela que o objetivo pragmático, redução de casos de doenças bucais, foi sendo atingido ao longo da realização das atividades propostas pelo projeto.

Da mesma maneira, a construção de mapas cognoscitivo pelos alunos, após a realização das atividades, revelou que as crianças incorporaram conceitos e desenvolveram a consciência acerca da importância da escovação para a saúde bucal. Nestes mapas representativos, *i.e.*, trazidos ao presente artigo, é importante notar as observações dos alunos: "estamos arrancando menos dentes", "escovamos os dentes em casa", "não sentem mais dor de dente" e "comendo menos doce". Estas expressões revelam os resultados positivos do projeto, a incorporação de conceitos sobre tema saúde

bucal, que não apareceram durante a produção do primeiro mapa [Figura 1]. É interessante notar, junto ao mesmo mapa, outras observações: “cuidar do planeta”, “separar o lixo”, “a natureza pode estragar e desmanchar” e “Opy’i/casa de reza/(saúde Guarani)”. Estas expressões revelam uma visão não fragmentada acompanhada de uma noção de saúde espiritual, representada pela preocupação das crianças com assuntos que também comprometem a saúde como um todo [Figura 6B e D].

Na minha caminhada acadêmica, que culminou na implementação e na avaliação do projeto Ta’i porã/dentes saudáveis, pude pesquisar e aprender muito sobre o cotidiano da aldeia Pindo Mirim, sobre as epistemologias do povo, também com intelectuais indígenas. Creio que vivo na prática a interculturalidade, não mais que os próprios indígenas, já que busco não tratar o conhecimento ocidental como superior e mais importante. Enquanto professora, desempenho o papel de apresentar os conhecimentos ocidentais como ferramenta para os alunos da comunidade se apropriarem, para lutarem por seus direitos a partir do que os próprios indígenas pensam sobre o porquê da escola na aldeia. E através destes estudos que conciliaram as reflexões de grandes autores e o conhecimento tradicional da comunidade, exposto nas conversas com os indígenas, amadureço a ideia de não negar o conhecimento ocidental, mas sim deixa-lo equivalente às outras epistemologias. A caminhada é longa e é preciso desconstruir muito ainda, em busca de uma relação decolonial.

Neste artigo tive a intenção em dialogar sobre a promoção de ações pedagógicas nas escolas sob uma perspectiva mais abrangente e desafiadora, numa visão decolonial ampliando a visão do mundo e seus outros saberes. Sob esta perspectiva, o fazer escolar se torna diferenciado e pode ser apropriado pelos indígenas, conforme Bergamaschi (2007) argumenta:

> É no dia-a-dia, marcado pela cosmologia indígena, que uma escola diferenciada aparece nos pequenos, porém potentes, indícios que apontam outro modo do fazer escolar. Nessa perspectiva, os sentidos da escola vão-se constituindo em atos quando os indígenas se apropriam de um aparelho educativo que não nasceu no interior de suas antigas tradições, mas que, ao ser trazido para dentro da aldeia, é conferido de significados que lhes são próprios (Bergamaschi, 2007, p.199).

Como professora pude refletir que a escola pode ser um lugar não apenas para passar o conhecimento ocidental, mas sim para propiciar um encontro de saberes e desenvolver uma análise crítica a partir desses conhecimentos – sejam subjetivos, políticos e epistemológicos – junto aos estudantes. Nesse sentido, práticas pedagógicas podem ser desenvolvidas numa perspectiva plural de conhecimentos, propiciando movimentos interculturais e interepistêmicos de fato.

7 Considerações éticas e agradecimentos

Este trabalho foi aprovado pela comissão de ética do Programa de Pós-Graduação XXXX e pelo comitê de ética da Universidade XXXX. O Cacique da aldeia de Pindo Mirim, o sr. Valdecir Xunu Moreira, que responde pela sua comunidade, assinou um termo de consentimento livre e esclarecido permitindo este relato de experiência pedagógica e o uso de imagens da aldeia e do material produzido durante a execução do projeto. XXXX é vinculado como professor colaborador do PPGXXXX e recebe financiamento da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), fundação a qual agradecemos o suporte. Ambos autores são imensamente gratos à professora XXXX, do qual eu, XXXX, tenho a honra de fazer parte. Sou grata por todas as discussões sobre o tema desse artigo, das quais surgiram muitas reflexões extremamente construtivas.

Referências

BALLESTRIN, L. América Latina e o giro decolonial. **Revista Brasileira De Ciência Política**, n.11, p. 89-117, 2013.

BERGAMASCHI, M. A. Intelectuais indígenas, interculturalidade e educação, **Tellus**, 4, n. 26, p. 11-29, 2014.

_____. Educação escolar indígena: um modo próprio de recriar a escola nas aldeias guarani. **Caderno Cedes**, vol. 27, n. 72, p. 197-213, 2007.

CANDAU, V. M.; FERNANDES L. O. Pedagogia decolonial e educação antirracista e intercultural no Brasil. **Educação em Revista,** v. 16, n. 1, p. 15-40, 2010.

DUSSEL, E. **1492: O Encobrimento do Outro (A Origem do "Mito da Modernidade")**. Vozes: Petrópolis, 1993.

_____. **Ética da Libertação na idade da globalização e da exclusão**. Petrópolis: Vozes, 2000

GROSFOGUEL, R. Para descolonizar os estudos de economia política e os estudos pós-coloniais: transmodernidade, pensamento de fronteira e colonialidade global. **Revista Crítica de Ciências Sociais**, n. 80, p. 115-147, 2008.

LITTLE, Paul. **Conhecimentos tradicionais para o século XXI: etnografias da intercientificidade**. São Paulo: Annablume, 2010.

SILVA, M. A. L. **Educação para a tolerância e povos indígenas no Brasil**. In: GRUPIONI, Luís. Donizete Benzi; VIDAL, Lux Boelitz; FISCHMANN, Roseli (Orgs.). Povos indígenas e tolerância: construindo práticas de respeito e solidariedade. São Paulo: EDUSP, 2001.

MALDONALDO-TORRES, Nelson. **Sobre la colonialidad del ser: contribuciones al desarrollo de un concepto**. In: CASTRO-GÓMES, Santiago; GROSFOGUEL, Ramón. El giro decolonial. Refl exiones para una diversidad epistémica más allá del capitalismo global. Bogotá: Siglo del Hombre Editores; Universidad Central; Instituto de Estudios Sociales Contemporáneos y Pontifi cia Universidad Javeriana; Instituto Pensar; 2007.

MIGNOLO, W. **Historias locales/disenos globales: colonialidad, conocimientos subalternos y pensamiento fronterizo**. Madrid: Akal, 2003.

_____. **Desobediencia epistémica: retórica de la modernidad, lógica de la colonialidad y gramática de la descolonialidad**. Buenos Aires: Ediciones del Signo, 2010.

QUIJANO, A. **Colonialidad del Poder, Cultura y Conocimiento en América Latina**. *In:* Anuário Mariateguiano. Lima: Amatua, v. 9, n. 9, 1997

_____. Colonialidad del poder y clasificación social. **Journal of world-systems research**, v. 11, n. 2, p. 342-386, 2000.

SANTOS, B.S. ***Uma epistemologia Del Sur***. México: Siglo XXI, 2009.

WALSH, C. Interculturalidad y (de)colonialidad: Perspectivas críticas y políticas. **Visão Global**, v. 15, n.1-2, p 61-74, 2012.

_____. Interculturalidad, conocimientos y decolonialidad. Signo y Pensamiento, **Bogotá**, v.24, n. 46, p.39-50, 2005.