

16. PAULO FREIRE: APRENDER A EDUCAR COM OS POVOS INDÍGENAS

Cada um de nós foi convidado pelo próprio Paulo Freire a reinventar suas teorias mediante a prática social e pedagógica comprometida com os movimentos populares. Nesta perspectiva, retomaremos aqui sucintamente o pensamento pedagógico freiriano, para refletir sobre as estratégias de articulação da universidade com experiências de movimentos sociais e de educação popular.

Focalizaremos a perspectiva dialógica, ou “conversitária”, e discutiremos o potencial de descolonização do saber e do poder emergente no diálogo crítico com as culturas dos povos originários de Abya Yala. A expressão Abya Yala - que significa, na língua do povo Kuna, “terra em sua plena maturidade” - vem sendo cada vez mais usada pelos povos originários do continente ameríndio, objetivando construir um sentimento de unidade e pertencimento entre os povos ancestrais submetidos historicamente à colonização ibérica (SARANGO MACAS, 2014).

1. Paulo Freire

A influência do pensamento pedagógico de Paulo Freire (1921-1997) atingiu o seu apogeu na década de 1970, após sua visita à Universidade de Harvard e a publicação da edição em língua inglesa da *Pedagogia do oprimido* (FREIRE, 1970). Seu pensamento repercutiu nos meios políticos e educacionais da esquerda norte-americana e europeia, de modo particular por sua crítica à neutralidade da educação e da escola. Paulo Freire argumentava que qualquer currículo que ignore o racismo, o sexismo e a exploração dos trabalhadores constitui um instrumento de manutenção do “status quo” e de subjugação e alienação dos oprimidos.

Ao longo da década de 1970, a pedagogia de Paulo Freire encontrou uma grande aceitação, em todos os continentes, entre educadores que atuam em inúmeras associações comunitárias e movimentos sociais, justamente por compartilharem a crítica à educação tradicional, bem como o entendimento da educação como um instrumento de luta política a favor das minorias étnicas e sociais. A educação libertadora, proposta por Freire, permite problematizar a atual estrutura social, profundamente desigual, e ajuda os educandos a refletirem sobre a sua experiência histórica, mobilizando-os para, coletivamente, realizar transformações sociais numa perspectiva democrática.

O método de alfabetização, criado por Paulo Freire, baseia-se num conjunto de estratégias pedagógicas dialógicas que favorecem o desenvolvimento da consciência crítica, a interpretação e compreensão profunda dos problemas sociais, através do diálogo coletivo, articulado com a práxis social e política. O método dialógico caracteriza-se pela cooperação e reciprocidade nas relações entre os educadores e educandos, favorecendo uma atmosfera de aceitação mútua, respeito, compreensão e comunicação interativa. Os círculos de cultura são os grupos de discussão nos quais educadores e educandos, a partir de representações que codificam os desafios enfrentados em seu contexto social, desenvolvem o diálogo em que problematizam suas condições de vida e traçam estratégias de organização coletiva para resolver os desafios enfrentados.

Os temas geradores são codificações de experiências complexas com significado político que podem gerar a discussão e a reflexão crítica. Surgem a partir das histórias de vida dos participantes do processo educacional dialógico. Num programa de alfabetização, os temas geradores dão origem a palavras geradoras, ou seja, palavras cujas sílabas podem ser separadas e usadas para gerar outras palavras que façam sentido para os educandos. Ao aprender a ler e escrever as palavras, as pessoas vão aprendendo também a “ler e escrever seu mundo”, ou seja, a desenvolver a compreensão crítica de seu contexto,

ao mesmo tempo em que desenvolvem estratégias de cooperação, desconstruindo os dispositivos de opressão. Esta perspectiva pedagógica inspirou as propostas de pesquisa participante, em que os diferentes sujeitos, numa interação igualitária, mutualista e participante, se comprometem no esforço de compreensão crítica da realidade em que vivem e nas lutas pela transformação social.

Esta proposta pedagógica contrapõe-se à perspectiva da educação centrada nos conteúdos e no professor e que encara o estudante como um recipiente de matérias previamente preparadas pelo professor. Ao entender, que “as pessoas se educam em relação, mediatizadas pelo mundo”, Paulo Freire formula uma perspectiva epistemológica dialógica e dialética, que permite promover a interação de reciprocidade entre diferentes sujeitos na compreensão e na transformação dos contextos socioculturais e ambientais em que se constituem.

2. Movimentos sociais e Educação Popular

A perspectiva de educação popular desenvolvida por Paulo Freire e seus parceiros emergiu no Brasil a partir de ações educativas fortemente vinculadas com diferentes movimentos sociais, de modo particular, a partir dos anos 1950. Os movimentos de “cultura popular”, os *Centros Populares de Cultura* (CPCs), o *Movimento de Educação de Base* (MEB), o Movimento de Cultura Popular (MCP), a Campanha *De Pé no Chão também se aprende a ler*, liderados por intelectuais, estudantes, movimentos eclesiais, mobilizaram a sociedade civil naquele contexto.

No final dos anos 1970, emergiram os movimentos de base, assentados sobretudo nas associações de moradores, nas comunidades eclesiais de base (CEBs), que se articularam com os movimentos operários e sindicais, os movimentos ligados aos bairros, ao consumo, à questão agrária. As propostas elaboradas por estes movimentos visavam a promover a educação de adultos com base na sua cultura.

Ao mesmo tempo, configuraram-se novos movimentos sociais que, transversalmente às lutas no plano político e econômico, articulam-se em torno do reconhecimento de suas identidades de caráter étnico (tal como os movimentos dos povos indígenas, dos afro-brasileiros), de gênero (os movimentos de mulheres, de homossexuais), de geração (assim como os meninos e meninas de rua, os movimentos de terceira idade), de diferenças físicas e mentais (com os movimentos de reconhecimento e inclusão social das pessoas portadoras de necessidades especiais, dos movimentos específicos dos surdos, dos cegos etc.) (FLEURI, 2003).

A emergência destes movimentos sociais constitui o que Stoer (2004) denomina “rebelião das diferenças”. Com efeito, grupos e indivíduos – cujas identidades têm sido historicamente definidas, descritas e produzidas com base na cidadania constituída pelo estado-nação – vêm pouco a pouco assumindo suas respectivas singularidades, manifestando-as mediante suas próprias linguagens e defendendo-as mediante suas próprias estratégias.

3. Universidade e Educação Popular

A rebelião das diferenças socioculturais desafia também a universidade, na medida em que múltiplos movimentos sociais atravessam suas práticas acadêmicas de ensino, de pesquisa e de extensão. Tal atravessamento reconfigura a prática acadêmica e lhe confere um salto de significado. A relação unidirecional de ensino tende a assumir a reciprocidade entre os diferentes sujeitos da prática educacional. A pesquisa se torna práxis e a extensão universitária se configura como inserção social.

O estudo que realizamos na década de 1970, à luz da teoria de Paulo Freire, sobre a proposta Pedagógica do Ciclo Básico da PUCSP (FLEURI, 1978) nos levou a compreender que, para se promover a formação da consciência crítica entre seus estudantes, a universidade precisaria se articular organicamente com os movimentos sociais.

Seguindo esta hipótese, realizamos estudos de alguns projetos de extensão universitária, inspirados pela perspectiva freiriana de educação popular, particularmente os que foram

desenvolvidos pela Universidade Metodista de Piracicaba - UNIMEP (SP, Brasil) no período de 1978 a 1987 (FLEURI, 2001) e pela Universidade de Ijuí – UNIJUÍ (RS), que promoveu, no período de 1987-1992, o *Seminário Permanente de Educação Popular* (SPEP).

Este projeto envolveu diversos *agentes socioculturais* (movimentos sociais, instituições de assessoria e universidades), como sujeitos de conhecimento, através da construção de uma *proposta* de seminário permanente (objetivos e metodologia), cuja *caminhada* efetivou-se mediante a realização de eventos que discutiram temáticas emergentes na prática dos movimentos sociais, gerando um *impacto social*, sobretudo em termos de formação de lideranças e assessorias, no sentido de contribuir para fortalecer a coesão e a democratização interna das entidades, assim como a articulação entre elas (FLEURI, 2002).

A avaliação desta experiência sugeriu várias implicações epistemológicas.

A primeira diz respeito ao *sujeito do conhecimento* na educação popular. Entendeu-se que a elaboração do conhecimento pressupõe um processo de deliberação autônoma dos agentes que, interagindo, produzem e reformulam a compreensão de sua prática, compreensão esta que enseja e subsidia novas deliberações.

Em segundo lugar, a produção do conhecimento é assumida como *elaboração teórico-prática*. Ou seja, a teorização se elabora a partir e em função da prática, em que diferentes sujeitos interagem ao enfrentar os problemas (contradições, desafios) do contexto em que vivem.

Em terceiro lugar, fica evidente a *imbricação entre saber e poder*. A produção do saber ocorre por meio de mecanismos e dinâmicas institucionais criados pelas relações de força entre agentes sociais.

Em quarto lugar, o conhecimento consolida-se no *processo de construção dos próprios sujeitos de conhecimento como agentes sociais em relação*.

4. Reformas universitárias: perspectivas emergentes no Brasil

As experiências de extensão universitária em educação popular realizadas pela UNIMEP e pela UNIJUI, nas décadas de 1980 e 1990, assim como a de reforma universitária implementada pela PUCSP na década de 1970, são experiências de fronteiras (ao mesmo tempo limites e limiares) e constituem entre-lugares (BHABHA, 1998), espaços de geração do novo, cuja análise pode nos oferecer indicações interessantes para o debate em torno da articulação entre instituições universitárias e os movimentos sociais.

Tais ações conjuntas de universidades com movimentos sociais organizados possibilitam reconhecer os agentes sociais como sujeitos de produção de conhecimento, assim como enfatizar a dimensão dialética, intercultural e política da práxis acadêmica científica.

Tal como Stephen Stoer (2004) lembra a respeito da rebelião das diferenças, os diferentes grupos sociais requerem o reconhecimento de sua autoria como sujeitos de cultura.

Tal reivindicação coloca a necessidade de se desenvolver processos e dispositivos complexos de mediação e diálogo entre os diferentes sujeitos socioculturais.

Deste modo, à medida que a instituição universitária vem sendo desafiada pela *pluriversidade* (SANTOS, 2004) dos sujeitos, das culturas, das ciências e de suas dimensões epistemológicas, coloca-se agora o desafio de se desenvolver epistemologias e práticas de *conversidade* (FLEURI, 2018).

Com este neologismo, queremos apontar para a emergência, nas relações entre os movimentos sociais, de um projeto institucional de estudos avançados que potencialize o diálogo e a convivência, numa perspectiva epistemológica complexa e decolonial, entre os diferentes sujeitos socioculturais.

5. Conversidade

Não se trata de conversa descomprometida nem autoritária. Ou seja, não se trata de se construir uma narrativa que consolida opções e visões de mundo constituídas em uma única direção (uni-versidade).

Não se trata também de conversa dispersiva e sem sentido. Isto é, não se trata de meramente reconhecer a diversidade de opções e visões de mundo que constituem a realidade sociocultural do mundo contemporâneo (pluri-versidade).

O saber conversitário se constrói mediante conversas e processos de cooperação entre diferentes sujeitos que assumem os desafios fundamentais de seu contexto e se comprometem com ações e estratégias de construção democrática de soluções radicais e solidárias. Trata-se, portanto, de construir e potencializar o diálogo e a convivência, mediante os múltiplos e complexos dispositivos, as diferentes estratégias, os variados processos, as várias linguagens e narrativas capazes de suscitar e sustentar a relação de mútua aprendizagem entre os diferentes sujeitos e entre suas respectivas culturas (conversidade). E assim, buscar entender e resolver, de maneira crítica, criativa, os grandes problemas que enfrentamos no atual contexto mundial, social, econômico, político, cultural, ambiental.

6. Novos desafios contemporâneos: aprender com os povos originários

No atual contexto internacional, a crise política e social brasileira nos interpela a questionar a “dificuldade de compreender o que os membros das chamadas classes subalternas estão nos dizendo” – tal como Victor Valla (1996: 178) já apontava na década de 1990. E esta reflexão será tanto mais crítica e radical quanto mais dialogar com os grupos populares que mais têm sofrido os processos de exploração, exclusão e subalternização ao longo de nossa história.

Neste sentido, temos muito a aprender com os povos originários (cf FLEURI, 2017), que há cinco séculos vêm resistindo aos genocidas processos de colonização em nosso continente.

Segundo o alerta de Eduardo Viveiros de Castro (*apud* FERRAZ, 2014), “O encontro com o mundo índio nos leva para o futuro, não para o passado (...). Os índios têm muito a colaborar para um país mais democrático e diverso”.

Boaventura de Sousa Santos também nos convida a “aprender que existe o Sul; aprender a ir para o Sul; aprender a partir do Sul e com o Sul” (SANTOS, 1995: 508). O “Sul” metaforicamente indica um campo de desafios epistêmicos emergentes das relações coloniais estabelecidas historicamente entre a Europa Moderna e outros povos, bem como pelas relações de exploração, dominação e subalternização entre diferentes grupos sociais, seja nas metrópoles europeias, seja nas próprias nações colonizadas. Nesta direção, as epistemologias do Sul são constituídas pelo conjunto de intervenções epistemológicas que denunciam a supressão de muitas formas de saber próprias dos povos e/ou nações colonizados, “valorizam os saberes que resistiram com êxito e investigam as condições de um diálogo horizontal entre conhecimentos” (SANTOS & MENEZES, 2010: 13).

Hoje os povos indígenas são mais vulneráveis do que nunca, frente à ofensiva dos proprietários de terra e dos grandes projetos econômicos, bem como de projetos políticos que cerceiam os processos de demarcação e autonomia dos territórios indígenas.

A iniciativa voltada para o mercado internacional atende à expectativa de poderosas corporações econômicas, sobretudo transnacionais, nas áreas da mineração, de petróleo e gás, de monocultivos da soja, da cana de açúcar, da pecuária, da celulose, produção de agrocombustível, exploração madeireira e demais recursos naturais. Também se beneficiam as grandes empresas construtoras, que doam generosas quantias em dinheiro para abastecer os caixas de campanha eleitoral dos partidos políticos, com a certeza de que receberão tudo de volta, em dobro. Fazem parte da carteira de projetos da IIRSA (Integração da Infraestrutura Regional Sul Americana), que aqui no Brasil integram o PAC (Programa de Aceleração do Crescimento) a construção de hidrelétricas, linhas de transmissão, estradas, ferrovias, hidrovias, portos e aeroportos, sistemas de comunicação. A IIRSA traz no seu bojo uma concepção de desenvolvimento, entendido como crescimento econômico, a partir

da super-exploração dos recursos naturais e alimentando padrões insustentáveis de consumo, para assegurar a acumulação capitalista (HECK et al., 2012: 25).

Os povos indígenas, que a partir de sua experiência milenar estabeleceram uma relação harmônica com a terra, questionam duramente essa lógica predatória: “Somos filhos da *Pachamama*”, não seus donos, nem dominadores, vendedores ou destruidores. Nossa vida depende dela e por isso desde milênios construímos nossas próprias formas do mal chamado “desenvolvimento”, o *Sumaq Kawsay/ Sumaq Qa-maña*. Nosso Bem-viver como alternativa legítima de bem-estar em equilíbrio com a natureza e espiritualidade está longe da IIRSA, que nos quer converter em territórios “de trânsito” de mercadorias, buracos da mineração e rios poluídos de petróleo” (*Resolución de Pueblos Indígenas sobre el IIRSA*, CAOI – Coordinadora Andina de Organizaciones Indígenas, La Paz, 19/01/08. *Apud* HECK et al., 2012: 25)

Esta visão de mundo fundamenta a concepção de “bem-viver”: “*buen vivir*”, em espanhol, “*Sumak Kawsai*” em quéchua; “*Suma Qa-maña*” em aymara; “*Tekó Porã*”, em guarani. Significa “a boa maneira de ser e viver”, ou seja, viver em aprendizado e convivência com a natureza. Esta sabedoria, presente em todas as culturas ameríndias, nos leva a compreender que a relação entre todos os seres do planeta tem que ser encarada como uma relação social, entre sujeitos, em que cultura e natureza se fundem em humanidade.

A visão dos povos ancestrais indígenas irradia e afeta o meio ambiente global, promovendo um paradigma, um dos mais antigos: o “paradigma comunitário da cultura da vida para viver bem”, baseado em um modo de viver refletido em uma prática cotidiana de respeito, harmonia e equilíbrio com tudo o que existe, entendendo que tudo na vida está interligado, é interdependente e está inter-relacionado (MAMANI, 2010: 11).

A maioria das culturas originárias brasileiras também entendem a Terra como Mãe. A Mãe protege e promove a vida mediante dádiva e reciprocidade. A natureza torna a vida humana possível. Por reciprocidade, os seres humanos são convidados a cuidar e proteger a natureza.

Há um bem viver quando existe harmonia com a natureza e com os membros da comunidade, quando existe alimentação suficiente, saúde e tranquilidade, quando a “divina abundância” permite a economia da reciprocidade, o “jopói”, isto é, “mãos abertas” de um para o outro (MELIÀ, 2013: 194).

Este modo de bem-viver em harmonia com a natureza contrasta com as concepções de vida das culturas ocidentais eurocêntricas: a natureza é concebida como um objeto a ser dominado, apropriado e mercantilizado. A maneira moderno-europeia de ver o mundo justifica um processo de exploração predatória do ambiente, bem como a sua própria força de trabalho para realizar a acumulação privada de capital. Tal sistema encontra-se agora em profunda crise, assim como a cosmovisão e as ideologias que a justificam.

Entretanto, as cosmovisões ancestrais dos povos originários, ao integrar as dimensões biofísica, humana e espiritual, permite superar a concepção moderna que divide natureza e sociedade e justifica a exploração e dominação predatória da natureza pelos seres humanos. Já as culturas originárias oferecem uma visão de mundo que pode contribuir para superar o impasse em que as culturas ocidentais e o sistema capitalista se encontram hoje, no que diz respeito à sustentabilidade da vida e do ecossistema no planeta.

Em suma, para além da concepção moderna eurodescendente de oposição binária entre natureza e sociedade, o “bem-viver” – cultivado por povos da “*Abya Yala*”, assim como por povos originários de outros continentes – promove os sistemas integrais de vida dos povos ancestrais. Revalorizar esta relação holística, tecida mediante práticas comunitárias dialógicas integradas com o mundo natural, é a condição que torna possível desconstruir a matriz racista e especista constitutiva das relações de poder colonial, que tem agenciado

a distribuição, dominação e exploração da população mundial no contexto capitalista-global do trabalho. Implica, de modo particular, reconfigurar as relações jurídico-políticas do Estado, para além da imposição do nacionalismo monocultural. Implica em viabilizar a convivência intercultural valorizando as diferenças como potencializadoras de relações sociais críticas e criativas entre os diferentes sujeitos sociais e entre seus respectivos contextos culturais. Neste sentido é que países como a Bolívia e o Equador, impulsionados pelas lutas dos povos ancestrais, vêm incorporando em sua organização política de Estado os princípios do “bem-viver” dos direitos da “mãe-terra”.

Esta transformação política requer mudanças na própria matriz moderno-colonial de saber. Reconhecer a singularidade e relatividade das culturas e das ciências eurodescendentes, desconstruindo o mito de sua universalidade, é a condição para se reconhecer as racionalidades epistêmicas desenvolvidas historicamente por comunidades ancestrais e por movimentos populares, de modo a com eles estabelecer diálogos críticos e interação mutuamente enriquecedores.

7. Aprender a educar com os povos indígenas

Os povos indígenas brasileiros, em sua rica complexidade e diversidade, compartilham com a maioria das sociedades ancestrais ameríndias uma visão de mundo baseada no “bem-viver”, bem como uma visão educacional que enfatiza a autonomia pessoal e a participação comunitária. Estes valores trazem uma perspectiva educativa muito diferente da educação colonial forjada pela modernidade europeia.

Eliel Benites (2002) disse que os colonizadores e, posteriormente, os missionários de diferentes credos e agentes governamentais desenvolveram junto às nações autóctones uma “educação de fora para dentro”, pautados no sistema escolar e catequético. Tal como Paulo Freire entende a “invasão cultural”, através da “educação bancária”. Tal processo educativo pressupõe que a educação se faça de uma pessoa para outra, de um grupo sociocultural para outro, como um processo de transmissão de seu modo de perceber e de significar o mundo, de tal modo que o outro o absorva e o reproduza da mesma forma. Ao contrário do processo de “educação de fora para dentro” – afirma Eliel Benites – o povo Kaiowá-Guarani procura, hoje, desenvolver a “educação de dentro para fora”: “É como uma fonte tapada que, ao ser desobstruída, jorra água em abundância. A água que jorra é a reflexão. A reflexão que se apresenta como a capacidade de se repensar o seu projeto e sua relação com o mundo a longo prazo” (BENITES, 2002).

Esta perspectiva educacional dos povos indígenas tem sido muito pouco incorporada pelas políticas educacionais do Estado-Nação (MARÍN, 2010: 287-322). No Brasil, embora a Constituição de 1988 e a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de 1996 tenham dado passos importantes na formulação de princípios gerais visando a uma educação diferenciada, bilíngue e intercultural, esta legislação foi construída com base em escasso diálogo com os diferentes povos indígenas (MARCON, 2010: 97-118). Deste modo, nos contextos indígenas, as escolas foram estabelecidas com uma perspectiva colonial e doutrinária, em clara oposição à cultura dos antepassados, contribuindo para a destruição da coesão social nas famílias e nas comunidades indígenas (SIERRA et al., 2010: 219-252).

Os vínculos entre os povos originários com os Estados Nacionais seguem caminhos opostos dentro de um sistema judicial imposto, estranho e complicado. Povos autóctones são desalojados por processos de apropriação irregular das terras e de negação de seus direitos fundamentais. Não obstante, os povos indígenas procuram se inserir positivamente no sistema político, judicial, legislativo, cultural e social do Estado, tentando conviver e manter suas identidades como povos originários. Para isto, buscam o fortalecimento de suas identidades e de suas propriedades pela autogestão, assim como por práticas de relações interculturais. Por exemplo, assumem o manejo ambiental de Parques Nacionais, promovem a instalação de bairros interculturais para os setores indígenas e populares urbanos, desenvolvem políticas educativas próprias e interculturais na cidade e no campo,

assim como a articulação com outros movimentos sociais. Neste sentido, Raúl Díaz e Jorgelina Villarreal (2010: 189-210), bem como Bóris Guzmán (2012: 87-118), desde o ponto de vista das lutas do povo Mapuche da Patagônia argentina e chilena, indicam a necessidade de se repensar o conceito de interculturalidade do ponto de vista “originário” e “comunitário”, tendo em vista a construção da sociedade democrática e intercultural.

8. Descolonizar a educação: implicações freirianas

Os povos indígenas, para promover e consolidar suas culturas ancestrais não-coloniais, confrontam-se com as lógicas coloniais e disciplinares da educação escolar, orientadas para a transmissão e reprodução da cultura nacional representada pelo Estado monocultural. O enfrentamento desta contradição implica desconstruir a colonialidade da cultura escolar, ao mesmo tempo que aprender com os povos indígenas estratégias educacionais não-coloniais.

Um dos educadores que desenvolvem princípios epistemo-pedagógicos aprendidos com culturas ancestrais indígenas é Paulo Freire. Mesmo que Paulo Freire tenha formulado sua concepção pedagógica com as referências culturais de teorias críticas ocidentais, seu engajamento com os movimentos sociais populares ensejou a incorporação de perspectivas epistemológicas das culturas originárias dos povos ancestrais da América Latina. Assim é possível reconhecer os princípios do “bem viver”, Tekó Porã, em sua metodologia didática dialógica, que se caracteriza pela cooperação e reciprocidade nas relações entre os educadores e educandos, favorecendo uma atmosfera de aceitação mútua, respeito, compreensão e comunicação entre diferentes sujeitos, na busca de compreensão e transformação dos contextos socioculturais e ambientais em que se constituem. Neste sentido, Paulo Freire apresenta uma concepção educacional descolonial que reforça a perspectiva não-colonial (VALENCIA, 2015: 12, nota 2).

Por outro lado, desde o ponto de vista não-colonial das culturas ancestrais, somos convidados a reconfigurar a pedagogia crítica.

Assim, a educação entendida como processo dialógico de problematização e transformação das relações socioculturais desiguais e injustas, apresenta-se como um instrumento de luta política dos grupos sociais e étnicos subalternizados ou excluídos no processo de colonização. Mas as lutas sociopolíticas conduzidas em parceria com os povos ancestrais radicalizam os projetos de transformação social para além dos limites do Estado-Nação e do antropocentrismo, criando perspectivas de organização política que sustentem as diferenças culturais e socioambientais, bem como os direitos da natureza.

Na proposta pedagógica de Paulo Freire, os “círculos de cultura” apresentam-se como uma estratégia educacional para favorecer o diálogo na comunidade sobre as contradições que enfrentam em seu contexto social, de modo a promover a organização política para superá-las. Nesta direção, com as culturas indígenas, aprende-se que as lutas sociais e políticas não se restringem a mudanças no âmbito do sistema mundo moderno-colonial, mas se busca reconstruir as relações sociais na perspectiva inter-transcultural (GAUTHIER, 2011; PADILHA, 2004).

Por conseguinte, o diálogo problematizador a partir dos “temas geradores” pode ultrapassar o enfoque econômico-político dos processos de opressão e dominação, questionando seus fundamentos epistêmicos da moderno-coloniais.

Em suma, o diálogo crítico entre as culturas ancestrais pode permitir processos transculturais em que não apenas as pessoas “se educam em comunhão, mediatizadas pelo mundo” (FREIRE, 1970: 79) mas também os povos e suas culturas se transformam, mediatizadas pela relação entre as pessoas.

Referências

- BHABHA, Homi, 1998. *O local da cultura*. Belo Horizonte: UFMG.
- BENITES, Etíel, 2002 (Comunicação oral). In: *Seminário Fronteiras Etno-culturais e fronteiras da exclusão: desafio da interculturalidade e da equidade*, 2002. Tema: A Etnicidade no contexto de uma sociedade intercultural. Campo Grande, MS, 16 a 19 de setembro de 2002.

- DÍAZ, Raúl; VILLARREAL, Jorgelina, 2010. Teoría y práctica intercultural: políticas públicas y estrategias interculturales originarias para una articulación con identidad. *Revista Espaço Pedagógico*, Passo Fundo, v. 17, n. 2, p. 189-210, jul./dez. 2010. Disponível em <http://www.upf.br/seer/index.php/rep/issue/view/273/show Toc> . Acesso em 12.03.2017.
- FERRAZ, Marcos Grinspum, 2014. *Temos que aprender a ser índios, diz antropólogo*. Brasileiros.com.br, 2014. Disponível em <http://brasileiros.com.br/bdz6r> . Acesso em 12.03.2017.
- FLEURI, Reinaldo Matias 1978. *Consciência crítica e universidade*. São Paulo, PUCSP.
- FLEURI, Reinaldo Matias, 2001. *Educação Popular e Universidade*. Contradições e perspectivas emergentes nas experiências de extensão universitária em educação popular da Universidade Metodista de Piracicaba – UNIMEP (1978-1987). Florianópolis: NUP/CED/UFSC, 2001. 233p. (Teses NUP, 7).
- FLEURI, Reinaldo Matias, 2002. *A questão do conhecimento na Educação Popular*. Uma avaliação do Seminário Permanente de Educação Popular e de suas implicações epistemológicas. Ijuí: UNIJUÍ.
- FLEURI, Reinaldo Matias, org. 2003. *Educação intercultural: mediações necessárias*. Rio de Janeiro: DP&A.
- FLEURI, Reinaldo Matias, 2017. Aprender com os povos indígenas. *Revista de Educação Pública*, [S.l.], v. 26, n. 62/1, p. 277-294, maio 2017. Disponível em: <<http://periodicoscientificos.ufmt.br/ojs/index.php/educacaopublica/article/view/4995>>. Acesso em: 21 jul. 2017.
- FLEURI, Reinaldo Matias, 2018. *Conversidade: diálogo entre universidade e movimentos sociais*. João Pessoa: Editora do CCTA (no prelo).
- FREIRE, Paulo, 1970. *Pedagogia do Oprimido*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1970
- GUZMÁN, Bóris Ramirez, 2012. Interculturalidade em questão: análise crítica a partir do caso da Educação Intercultural Bilingüe no Chile. *Revista Pedagógica*. Chapecó, vol. 1, n. 28, p. 87-118, jan./jun.2012. Disponível em <http://bell.unochapeco.edu.br/revistas/index.php/pedagogica/issue/view/103>. Acesso em 12.03.2017.
- GAUTHIER, Jacques, 2011. Demorei tanto para chegar... ou: nos vales da epistemologia transcultural da vacuidade. *Tellus*, v. 11, n. 20, p. 39-67, jan./jun. 2011. Disponível em <http://www.tellus.ucdb.br/index.php/tellus/article/view/214> . Acesso em 06.08.2017.
- HECK, Dionísio Egon; Silva, Renato Santana da; Feitosa, Saulo Ferreira, orgs. 2012. *Povos indígenas: aqueles que devem viver – Manifesto contra os decretos de extermínio*. Brasília: Cimi – Conselho Indigenista Missionário.
- MAMANI, Fernando Huanacuni, 2010. *Buen Vivir / Vivir Bien: Filosofía, políticas, estrategias y experiencias regionales andinas*. Lima: Coordinadora Andina de Organizaciones Indígenas – CAOÍ, 2010. Disponível em <http://www.dhl.hegoa.ehu.es/recursos/733> . Acesso em 06.08.2017.
- MARCON, Telmo, 2010. Educação indígena diferenciada, bilingue e intercultural no contexto das políticas de ações afirmativas. *Revista Visão Global*. Joaçaba v.13, n.1, p. 97-118, jan./jun.2010. Disponível em <http://editora.unoesc.edu.br/index.php/visaoglobal/issue/view/48> . Acesso em 06.08.2017
- MARÍN, José, 2010. *Perú: Estado-Nación y sociedad multicultural. Perspectiva actual*. *Revista Visão Global*. Joaçaba v.13, n.2, p. 287-322, jul./dez. 2010. Disponível em <http://editora.unoesc.edu.br/index.php/visaoglobal/issue/view/60>. Acesso em 12.03.2017
- MELIÀ, Bartolomeu, 2013. *Palavras ditas e escutadas – entrevista*, MANA 19 (1), 2013, p. 181-199. Disponível em www.scielo.br/pdf/mana/v19n1/v19n1a07.pdf . Acesso em 31.07.2016.
- PADILHA, Paulo Roberto, 2004. *Currículo Intertranscultural: novos itinerários para a educação*. São Paulo: Cortez/IFP.
- SANTOS, Boaventura de Sousa, 1995. *Toward a New Common Sense: Law, Science and Politics in the Paradigmatic Transition*. Nova Iorque: Routledge.
- SANTOS, Boaventura de Sousa, 2004. *A universidade no século XXI: para uma reforma democrática e emancipatória da universidade*. São Paulo: Cortez.
- SANTOS, Boaventura de Sousa; MENEZES, Maria Paula, orgs. 2010. *Epistemologias do Sul*. São Paulo: Cortez.
- SARANGO MACAS, Luis Fernando, 2014. *El Paradigma Educativo de Abya Yala: Continuidad histórica, avances y desafíos*. Managua: URACAN.
- SIERRA, Zayda; SINIGUÍ, Sabine; HENAO, Alexandra, 2010. Acortando la distancia entre la escuela y la comunidad. Experiencia de construcción de un currículo intercultural en la Institución Educativa Karmata Rúa del Resguardo Indígena de Cristianía, Colombia. *Revista Visão Global*. Joaçaba v.13, n.1, p. 219-252, jan./jun.2010. Disponível em <http://editora.unoesc.edu.br/index.php/visaoglobal/issue/view/48> . Acesso em 06.08.2017.
- STOER, Stephen, 2008. Novas formas de cidadania, a construção europeia e a reconfiguração da universidade. In: *Educação, Sociedade & Culturas*, n. 26, 2008, p. 219-238. Disponível em www.fpce.up.pt/ciie/revistaesc/ESC26/26-Novas%20Formas.pdf. Acesso em 31.jan.2012.
- VALENCIA, Mario Alcantara C. 2015. *Ojo de Jibaro. Conocimiento desde el tercer espacio visual. Prácticas estéticas contemporáneas en el Eje Cafetero colombiano*. Popayán: Editorial Universidad de Cauca.
- VALLA, Victor Vincent, 1996. A crise de interpretação é nossa: procurando compreender a fala das classes subalternas. In: *Revista Educação & Realidade*, v. 21, n. 2, 1996, pp.177-190. Disponível em <http://seer.ufrgs.br/index.php/educacaorealidade/article/view/71626/40626> . Acesso em 11.01.2018.