



**UNIVERSIDADE FEDERAL DO AMAZONAS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
DOUTORADO ACADÊMICO EM EDUCAÇÃO**

LUCIANE ROCHA PAES

**FORMAÇÃO INTERCULTURAL DO PROFESSOR INDÍGENA NO
AMAZONAS: UM OLHAR DECOLONIAL SOBRE O PROJETO
PIRAYAWARA**

**MANAUS-AM
2023**

"FORMAÇÃO INTERCULTURAL DO PROFESSOR INDÍGENA NO AMAZONAS:



Um olhar decolonial sobre o Projeto Pirayawara

**UNIVERSIDADE FEDERAL DO AMAZONAS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
DOUTORADO ACADÊMICO EM EDUCAÇÃO**

LUCIANE ROCHA PAES

**FORMAÇÃO INTERCULTURAL DO PROFESSOR INDÍGENA NO
AMAZONAS: UM OLHAR DECOLONIAL SOBRE O PROJETO
PIRAYAWARA**

Tese de Doutorado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação-PPGE, minha Formação e Práxis do (a) educador (a) Frente aos Desafios Amazônicos da Educação, da Universidade Federal do Amazonas, como requisito para obtenção do título de Doutora em Educação.

Orientadora: Prof.^a Dra. Valéria Augusta Cerqueira de Medeiros Weigel

Coorientador: Prof.^o Dr. Waldir Ferreira de Abreu

**MANAUS-AM
2023**

Ficha Catalográfica

Ficha catalográfica elaborada automaticamente de acordo com os dados fornecidos pelo(a) autor(a).

P126f Paes, Luciane Rocha
Formação intercultural do professor indígena no Amazonas: um olhar decolonial sobre o projeto Pirayawara / Luciane Rocha Paes . 2023
251 f.: il. color; 31 cm.

Orientadora: Valéria Augusta Cerqueira de Medeiros Weigel
Coorientador: Waldir Ferreira de Abreu
Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Federal do Amazonas.

1. Formação Intercultural. 2. Professores(as) Indígenas. 3. Projeto Pirayawara. 4. Decolonialidade. 5. Contexto Amazônico. I. Weigel, Valéria Augusta Cerqueira de Medeiros. II. Universidade Federal do Amazonas III. Título

TERMO DE APROVAÇÃO

LUCIANE ROCHA PAES

Relatório de defesa de tese apresentado dia 30 de outubro de 2023 para obtenção do título de Doutora em Educação pela Universidade Federal do Amazonas

BANCA EXAMINADORA

Prof.ª Dra. Valéria Augusta Cerqueira de M. Weigel -orientadora-UFAM

Prof.º Dr. Salomão Antônio Mufarrej Hage (externo) – UFPA

Prof.ª Dra. Eulina Maria Leite Nogueira(interno) –UFAM

Prof.ª Dra. Camila Ferreira da Silva (interno) –UFAM

Prof.ª Dra. Jonise Nunes Santos (interno)- UFAM

Prof.ª Dra. Maria de Jesus Belém (suplente interna) -UFAM

Prof.ª Dra. Célia Aparecida Betiol (suplente externa) - UEA

DEDICATÓRIA

Aos povos indígenas do Brasil, que me inspiraram com o poder da ancestralidade, memórias e conexões.

Ao meu pai Carlos Alberto da Cruz Paes (*in memoriam*) por todos seus ensinamentos que sempre me acompanharam.

Nós só podemos fortalecer o sistema imune de nossa natureza humana, espiritual e amorosa, produzindo anticorpos contra esse ciclo devastador humano que tem infectado sua própria Mãe Terra. Que sobreviveria sem nós, mais verde e mais azul. Porém, Ela nos ama tanto que não desiste de seus filhos. Seja uma árvore, um pássaro, um felino, um inseto, um peixe ou uma menina (Piúba, 2022, p.172).

AGRADECIMENTOS

Começo este agradecimento dizendo: A fé move montanhas.

Assim como os rios podem mudar seus cursos A fé pode mudar trajetórias!

Gratidão

À Deus e Maria, minha Mãe, por jamais terem me abandonado!

Aos povos indígenas, de forma particular ao povo Parintintin, pela oportunidade que me foi concedida de convivência e aprendizado, lá em 2014, no começo da caminhada.

À minha família,

Minha mãe Maria de Lourdes, pelo apoio e exemplo de coragem!

Ao meu pai (*in memoria*) Carlos Alberto da Cruz Paes, que sempre foi meu incentivador nos estudos, desde pequenininha, e meu irmão Luciano que, assim como eu, acredita na força da educação enquanto mecanismo que muda vidas!

Ao meu fiel companheiro /esposo, Ruan Keyderson Nascimento de Souza, por não soltar minha mão, com paciência e generosidade me ensinou a acreditar na minha força!

Agradeço aos amigos e amigas da turma 2019/02 presentes na caminhada! Ao meu grupo de pesquisa GEPEIF! Meu afeto e carinho por todos vocês! Especialmente as minhas parceiras de estudo, Rita Floramar e Helenice Ricardo.

Ao professor Waldir Abreu, meu coorientador, por toda a atenção e cuidado. Também agradeço a professora orientadora Valeria Cerqueira de Medeiro Weigel por confiar no meu trabalho.

O todas as pessoas que, por vezes, foram meu incentivo! Especialmente, a professora Eulina Maria Leite Nogueira, uma mulher forte e de luz e a professora Jonise Santos pelos conselhos e ensinamentos.

E por fim, o meu agradecimento em especial ao Programa de Pós-graduação em Educação -PPGE, a Universidade Federal do Amazonas- UFAM e a agência de fomento para pesquisa –FAPEAM, pela possibilidade que foi concedida em desenvolver esta pesquisa.

RESUMO

A presente pesquisa tem por título Formação Intercultural do Professor Indígena no Amazonas: Um Olhar Decolonial sobre o Projeto Pirayawara. O escrito problematiza os atravessamentos que perpassam o magistério indígena Pirayawara, a partir dos princípios epistêmicos decoloniais. Por esta perspectiva, visa-se construir uma tecitura que enfoca a formação de professores(as) indígenas no contexto Amazônico, suscitando discussões sobre o processo formativo e seus contrastes, limitações e desafios, de forma particular apontando os princípios, e as diferenças que orientam a escolarização dos povos indígenas, e formação de professores(as) indígenas, que são a interculturalidade, o comunitarismo, o bilinguismo, como preceitos que organizam os aspectos políticos, epistêmicos, curriculares. Busca-se neste processo questionar e desocultar os implicadores que limitam o programa de formação Pirayawara para que possa viabilizar a construção de alternativas outras, voltadas para a formação de professores(as), enquanto encaminhamentos insubmissos que priorizam a legitimação do outro, perante as relações históricas, políticas e sociais, e assim para que valorize no processo da formação em si as questões culturais, as ciências, saberes, bem como a ancestralidade dos povos indígenas. Em consonância com estas questões mais gerais, a problemática da tese é: O curso de formação em magistério Pirayawara vem sendo realizado pelos pressupostos decoloniais em consonância com as necessidades formativas dos professores(as) indígenas do Amazonas? Para responder esta questão central, as questões norteadoras propostas como aparato de debate foram: 1. Como o Programa Pirayawara se forjou como política de formação para indígenas e quanto tempo tem de efetividade? 2. Quais as principais características, limitações e desafios desse curso de formação? 3. Em que medida as perspectivas epistêmicas decoloniais e seus pressupostos inter-relacionados com às questões dos povos indígenas no Amazonas podem oportunizar ou não (re) pensar novas trajetórias em condições plurais? 4. Como se desenvolve as interlocuções entre a decolonialidade e interculturalidade crítica na e para a formação de professores(as) indígenas a partir da autonomia e das práxis interculturais? Neste encaminhamento, o objetivo geral voltou-se a compreender como se desenvolve (veu) o curso de magistério Pirayawara mediante necessidades formativas dos professores(as) indígenas do Amazonas tendo como perspectiva os pressupostos decoloniais. Levando em consideração o objetivo geral proposto, elencou-se como objetivos específicos: Identificar os pressupostos das epistemologias decoloniais com relação a formação de professores(as) indígenas do Amazonas para (re) pensar novas trajetórias em condições plurais; Situar as estruturas das políticas educacionais indígenas alinhadas a formação docente de professores(as) indígenas; Analisar quais são os avanços e quais são os principais retrocessos do Pirayawara enquanto curso de formação para professores(as) indígenas no contexto Amazônico. Discutir como se desenvolvem as interlocuções entre a decolonialidade e interculturalidade crítica no Pirayawara a partir da autonomia e das práxis interculturais.

Palavras-chave: Formação Intercultural, Professores(as) Indígenas, Projeto Pirayawara, Decolonialidade, Contexto Amazônico.

IPUKU- RESUMO

Ikum kamata imití t-ykua: Ikuwa awa iunukata iwmitawara tapiwa Tuiuka: Wipi sisasay usu sari kamata Pirayawara, yawakui ariwa yawakisa seta wai usu tapiwa Pirayawara, yawakuna wipi t-ykua usu/ kamutuniusu, supi inua minumui imiti iawakui, uipi tsitura seta kamitui ikua iunukata iwmitawara tapiwa Tuiuka, kumisa kana sari kamata t-ykua marindeiro parawa, wipi aiwka wipinani tamuki wipi, parawa seta kumisa t-ykua iunukata awa tapiwa, usu iwmitawara tapiwa, seta sarí ikua kana, ritama, kumuera, maniatípa pinani iuatì iaguarasi awa kana, nimunui, t-ykua. Ixarí inua kana wipikana kumisa xarí awakana iaukui usu Pirayawara supi kutsi iunukatai iauakui parawa amoa pinani supi usu iunukata iwmitawara, awatipa kiuatisa nenasula seta iuaku iunukata amoa iwixi, awakana awa, aisi supi seta wakatai wipikana aisi kumisa tapiwa, t-ykua, t-ykuakana ira maniatipa imimiwa uinukata tapiwa. Asi mukui inua wipikana upa, rua iwnukata kamata: T-ykua kua Pirayawara sani inua tana rwá iwmitawara usu/kamutuni usu kumisa aimukui saru t-ykua iunukatai iwmitawara tapiwa tuiuka? Supi ynua yunukatai ipana, sapuki aietu kumisa xira samuna: Kumisa: 1. Mukui iunukatai Pirayawara menasula mukui awakana t-ykua supi tapiwa xisi imití kakiri? 2. Maritipa parawa, supi aiwka aikiara kana t-kua? 3. Setu tua usu iwnukata usu marindeiro mukui awa tapiwa tuiuka kutsi iauakuna rwá (ynua) ríra era kamata awa? 4. Maniatipa iawakui iatsu aki kamutuni usu awa kumisa supi teikua iunukata tapiwa itíma zana t-kua awa? Inua kamata kumisa upa pinani: Kua maniatipa (ynua) t-kua Pirayawara ikum ikua muita uara tapiwa tuiuka iumuitauara sisasay usu kamutuni/ usu. Peruti putía kamata upa iaukui, maniatípa kamata nani: sisasay, tarisu iunukata minumui usu mukui t-kua iumui tauara Tuiuka supi (ynua) airira era kamata xitu. Iaukui ruka iunukata awa kanata t-kua tapiwa susu t-kua iumuitauara tapiwa. Sisasay marindeiro wipi pinani Piraywara maniatipa t-kua iumuitauara xisi Tuiuka. Kumisa maniatipa iawakui sunsu kati usu kamutuni Piraywara rarima zana uinukata iaukui awakana.

RESUMEN

La presente investigación se titula: Formación Intercultural del Maestro Indígena en Amazonas: Un o l h a r descolonial sobre el Proyecto Pirayawara, el escrito problematiza las cruces que permean la enseñanza indígena Pirayawara, basada en principios epistémicos decoloniales desde esta perspectiva se pretende construir un marco que se centre en la formación de docentes indígenas en el contexto amazónico, planteando discusiones sobre el proceso de formación y sus contrastes, limitaciones y desafíos, señalando particularmente los principios y diferencias que orientan la escolarización de los pueblos indígenas y la formación de docentes indígenas. , que son la interculturalidad, el comunitarismo, el bilingüismo, como preceptos que organizan aspectos políticos, epistémicos y curriculares. En este proceso, se busca cuestionar y develar las implicaciones que limitan el programa de formación Pirayawara para posibilitar la construcción de otras alternativas orientadas a la formación docente, como enfoques insumisos que priorizan la legitimación de los demás frente a los acontecimientos históricos, políticos y sociales. relaciones sociales., y para que las cuestiones culturales, las ciencias, los conocimientos, así como la ascendencia de los pueblos indígenas sean valoradas en el propio proceso de formación. En línea con estas preguntas más generales, el problema de la tesis es:

¿El curso de formación docente Pirayawara se ha realizado utilizando supuestos descoloniales en línea con las necesidades de formación de los docentes indígenas en Amazonas? Para responder a esta pregunta central, las preguntas orientadoras propuestas como aparato de debate fueron: 1. ¿Cómo surgió el Programa Pirayawara como política de capacitación para pueblos indígenas y cuánto tiempo lleva vigente? 2.¿Cuáles son las principales características, limitaciones y desafíos de este curso de formación? 3. ¿En qué medida las perspectivas epistémicas descoloniales y sus supuestos interrelacionados con las problemáticas de los pueblos indígenas en Amazonas pueden brindar o no una oportunidad (re)pensar nuevas trayectorias en condiciones plurales? 4. ¿Cómo se desarrollan los diálogos entre decolonialidad e interculturalidad crítica en y para la formación de docentes indígenas desde la autonomía y la praxis intercultural? En esta dirección, el objetivo general fue: comprender cómo se desarrolla el curso de enseñanza Pirayawara a partir de las necesidades de formación de docentes indígenas en Amazonas, tomando como perspectiva los supuestos descoloniales. Teniendo en cuenta el objetivo general propuesto, se enumeraron los siguientes objetivos específicos: Identificar los supuestos de las epistemologías decoloniales en relación con la formación de docentes indígenas en Amazonas para (re)pensar nuevas trayectorias en condiciones plurales Situar las estructuras de las políticas educativas indígenas alineadas con la formación docente de docentes indígenas. Analizar cuáles son los avances y cuáles son los principales retrocesos de Pirayawara como curso de formación de docentes indígenas en el contexto amazónico. Discutir cómo se desarrollan en Pirayawara diálogos entre decolonialidad e interculturalidad crítica a partir de la autonomía y la praxis intercultural.

Palabras-clave: Formación Intercultural, Docentes Indígenas, Proyecto Pirayawara, Decolonialidad, Contexto Amazónico.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1: Rodovia BR-319, estrada para a Aldeia Pupunha.....	16
Figura 2: Entre o barranco e lago do Pupunha	16
Figura 3: Sala de aula da Escola Municipal Indígena São José.....	17
Figura 4: Mapa dos municípios dos professores indígenas que participaram do Curso de formação Pirayawara juntamente com os professores interlutores desta pesquisa	29
Figura 5: Mapa do Estado do Amazonas com seus 62 municípios	35
Figura 6: Localização das Terras Indígenas sem demarcação	41
Figura 7: Ensino De 1º Grau com Qualificação para o Magistério - Estrutura Executada No período de 30.06.93 a 08.11.97.....	179
Figura 8: Organograma pela autora com base na leitura dos textos decoloniais e de formação de professores(as) indígenas	205
Figura 9: Organograma- Processo de Ensino Decolonial – Na escolarização específica e diferenciada dos povos indígenas.....	208

LISTA DE QUADROS

Quadro 1: Do perfil dos professores (as) interlocutores.....	27
Quadro 2: População Indígena no Amazonas	39
Quadro 3: Dados comparativos de densidade da população indígena por domicílio.....	42
Quadro 4: Municípios com Maior quantidade absoluta de pessoas indígenas – Brasil/ 2022	43
Quadro 5: Leis, Diretrizes, Resoluções e Normativas Que Fundamentam o PIRAYAWARA	149
Quadro 6: Matriz Curricular do PIRAYAWARA (1999)	181
Quadro 7: TURMAS QUE CONCLUÍRAM O PIRAYAWARA COM BASE NAS INFORMAÇÕES DE GEEI	192
Quadro 8: TURMAS QUE ESTÃO EM ANDAMENTO E NÃO CONCLUÍRAM O CURSO PIRAYAWARA	195

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

- BNCC** - Base Nacional Comum Curricular
- CAPES** - Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
- CEB** - Câmara de Educação Básica
- CEEI/AM** - Conselho Estadual de Educação Escolar Indígena
- CEFRR** - Centro de Formação dos Profissionais de Educação do Estado de Roraima
- CEP** - Comitê de Ética em Pesquisa
- CF/1988** - Constituição Federal de 1988
- CIMI** - Conselho Indigenista Missionário
- CNE** - Conselho Nacional de Educação
- CNEEI** - Comissão Nacional de Educação Escolar Indígena
- CNPI** – Comissão Nacional de Professores Indígenas
- CONEEI** - Conferência Nacional de Educação Escolar Indígena
- CONEP** - Comissão Nacional de Ética em Pesquisa
- COPIAM** - Conselho de Professores Indígenas da Amazônia
- DCNEEI** - Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Indígena na Educação Básica
- E EI** – Educação Escolar Indígena
- FACED** – Faculdade de Educação
- FAIND** - Faculdade Indígena
- FNEEI** - Fórum Nacional de Educação de Escolar Indígena
- FOREEIA** - Fórum de Educação Escolar Indígena do Amazonas
- FUNAI** - Fundação Nacional dos Povos Indígenas
- GEEI/AM** - Gerência de Educação Escolar Indígena
- GEPPEF** - Grupo de Estudos e Pesquisa Políticas Educacionais e Formação de Professores
- IBGE** - Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
- IDEB** - Índice de Desenvolvimento da Educação Básica
- I ER/AM** - Instituto de Educação Rural do Amazonas
- IES** - Instituição de Ensino Superior
- ISA** - Instituto Socioambiental
- LDBEN/1996** - Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
- MEC** - Ministério de Educação
- MEIAM** - Movimento dos Estudantes Indígenas do Amazonas

MPF - Ministério Público Federal

OGPTB - Organização Geral dos Professores Ticunas Bilíngues

OIT - Organização Internacional do Trabalho

ONG – Organização não Governamental

OPIRR - Organização dos Professores Indígenas de Roraima

ONU – Organização das Nações Unidas

PARFOR - Plano Nacional de Formação de professores da Educação Básica

PEE - Plano Estadual de Educação

PIBID - Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência

PDU- Programa de Diversidade na Universidade

PNE - Plano Nacional de Educação

PNGATI - Política Nacional de Gestão Territorial e Ambiental de Terras Indígenas

PPC - Projeto Pedagógico de Curso

PPGE – Programa de Pós-Graduação em Educação da UFAM

PPGEdu - Programa de Pós-Graduação em Educação

PPP – Projeto Político Pedagógico

PPC – Projeto Pedagógico do Curso

PROEJA - Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos

PROIND - Programa de Formação do Magistério Indígena

PROLIND - Programa de Formação Superior e Licenciaturas Indígenas

SECADI - Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão

SECOYA - Associação Serviço e Cooperação com o Povo Yanomami

SEDUC/AM- Secretaria de Estado de Educação

SEMED – Secretaria Municipal de Educação

TEE - Território EtnoEducativo

TI – Terra Indígena

UEA - Universidade do Estado do Amazonas

UFAM - Universidade Federal do Amazon

SUMÁRIO

1. APONTAMENTOS INTRODUTÓRIOS: OS BARRANCOS GEOGRÁFICOS E SUBJETIVOS DA TESE.....	15
1.1. O processo e seus significados; (eu e a pesquisa)	18
1.2. Problema, objetivos da pesquisa	22
1.3. Abordagens e instrumentos metodológicos: tecituras decoloniais.....	24
1.4. Lócus da pesquisa	34
1.5. Enunciação da estrutura da tese	43
2. O MARCO COLONIAL E A MARGINALIZAÇÃO DOS POVOS INDÍGENAS BRASILEIROS	46
2.1. Considerações sobre o processo histórico do “descobrimento” do brasil colonização/ colonialismo/ colonialidade	47
2.2. Princípios teóricos e epistêmicos do pensamento decolonial entre as concepções e os fundamentos da enunciação.....	69
2.3. Os povos indígenas e a opção decolonial: a construção de uma interlocução insurgente.	85
3. AFIRMAÇÕES DECOLONIAIS SOBRE AS DETERMINAÇÕES DA COLONIALIDADE DO PODER, SABER E SER	90
3.1. Entre encruzilhadas: a colonialidade do poder, saber, ser e suas determinações	94
3.2. A colonialidade do saber	105
3.3. Sobre a colonialidade do ser	114
4. DAS RESISTÊNCIAS DECOLONIAIS AOS MARCADORES LEGAIS QUE ORIENTAM O MAGISTERIO INDÍGENA PIRAYAWARA	122
4.1. Configuração e contexto histórico do movimento indígena enquanto organização política decolonial	123
4.2. Formação de professores.(as). indígenas: marcos legais e documentos oficiais que fundamentam o programa pirayawara	142

5. INTERFACES DO PIRAYAWARA: ENTRE O PROCESSO HISTÓRICO, DESAFIOS, CONTRADIÇÕES E POSSÍVEIS NOVAS PERSPECTIVAS DECOLONIAIS	167
5.1. Enunciando os aspectos constitutivos e limitações do Pirayawara.....	168
5.2. A formação de professores(as) indígenas: as pedagogias decoloniais e a interculturalidade crítica	193
5.3. Pressupostos da interculturalidade crítica, ancestralidade e a consciência crítica no processo formativo: por uma dinâmica de transgressão	212
CONSIDERAÇÕES FINAIS	234
REFERÊNCIAS.....	238
APÊNDICES E ANEXOS:	251

1. APONTAMENTOS INTRODUTÓRIOS: OS BARRANCOS GEOGRÁFICOS E SUBJETIVOS DA TESE

Sinto, mormente, que o espaço poético não é próprio a mim, contudo, quando falo do meu reencontro com a Amazônia, os povos tradicionais e os seus plurais, somente os sentidos poéticos para dar vazão a este sentimento que ressignifica, todas às vezes, que visito às minhas memórias.

Me tornei habitante do entremundos [...] Minha casa é este lugar entrelugares, num atravessamento permanente. Antes, eu me entendia como sem lugar, deslocada e desencaixada. Hoje, a longa jornada floresta a dentro me apontou que entrelugares é também lugar, que o deslocamento me permite enxergar de outros ângulos, que o desencaixe me possibilita escapar de todas as caixas que querem me prender e enquadrar. Quando me sinto asfixiada, eu apenas desloco meus membros, desarticulo meus ossos e deslizo como cobra. Entrelugares é meu lugar de fala (Brum, 2022, p.377).

Com os leitores deste estudo compartilho as palavras de Brum (2022), e faço delas minhas, porque ali me enxerguei, trazendo à tona, as imagens que fazem parte daquilo que primeiramente, conduziu meus processos, travessias e *entrelugares*. *Em resumo*, eu com o outro que me era diferente; meu eu, com aquilo que conhecia e desconhecia. Eu, entre a cidade e a aldeia. Uma junção de mundo.

As fotografias apresentadas a seguir foram tiradas em 2014, e retratam as vivências de quem faz o percurso para chegar à aldeia Pupunha, pela BR- 319. Bem ao lado na foto, a seguir retratei o início da estrada vicinal que leva a aldeia, a vicinal “*corta o caminho e fica bem estreita a BR-319*”, como dizem os indígenas Parintintin.

São mais ou menos 2 km, mata à dentro, pelo caminho de terra batida. Esta estrada foi feita para que as pessoas possam ir e vir deste lugar. No percurso saindo dessa estrada estreita, existe um lago que é um afluente do rio Madeira. Este fica bem em frente à aldeia e sofre variação das cheias por épocas, os indígenas costumam pescar tucunaré, peixe específico da Amazônia, retirando parte da sua subsistência desse lago.

Figura 1: Rodovia BR-319, estrada para a Aldeia Pupunha



Fonte: A autora (2014)

Figura 2: Entre o barranco e lago do Pupunha



Fonte: A autora (2014)

Figura 3: Sala de aula da Escola Municipal Indígena São José



Fonte: A autora (2014)

Contextualizando a imagem, a foto acima foi realizada em 2014. Nela estão seis estudantes indígenas que cursaram o Fundamental I. Esta sala de aula tem, por característica específica, sua estrutura física e seu contexto adverso. Logo atrás do quadro está o lago do Pupunha. Essa estrutura fica próxima ao barranco que cerca a aldeia. O assoalho e a cobertura de palha integram a parte detrás da casa do cacique Marazona, líder desta aldeia.

Por um lado, este cenário revela a falta de comprometimento dos gestores municipais na construção de escolas indígenas para que sejam estruturalmente adequadas. Neste contexto o que ressoa é um processo de invisibilidade social, posto que a educação de qualidade, específica e diferenciada é um direito legal das crianças indígenas que vivem em terras indígenas.

Por outro lado, é possível observar a conexão, o atravessamento e extensão entre as crianças indígenas, e a cultura forjada, a partir da floresta (rios/arvóres/ animais), em um processo de vivência e ancestralidade dada a construção da própria identidade destes indígenas, seus valores e preceitos de existência.

Sobre esta vivência é válido dizer que, de acordo com Oliveira Jr. (2022, p. 18),

Os povos indígenas mantêm suas práticas sociais amparadas na memória ancestral

enela encontram sabedorias ancestrais para lidar com aquilo que atravessa nossa vida humana em total articulação com as múltiplas outras formas de vida: vidas minerais, vidas vegetais, vidas animais, vidas dos sonhos, vidas de entidades e deidades, vidas outras que são puro mistério e, no entanto, estão aqui, vivendo conosco o mesmo mundo, produzindo este mundo nos embates inerentes à vida.

Nesta sala de aula, multisseriada e sem paredes na beira de um barranco, pude desocultar fatos e enxergar as realidades que circundam os processos da educação escolar indígena no Amazonas. O encontro *entremundos* forjou em mim uma permanente defensora da pedagogia da esperança, e da alteridade, enquanto processos concretos de legitimam a justiça e a emancipação dos povos indígenas.

Entre a necessidade da contextualização da realidade, e a problematização desta, a esperança nasce como uma forma que move a ação, que realiza o debate para a reconstrução de novas possibilidades, desvelando os sentidos das indiferenças, nos processos que (DES) humanizam as relações sociais e políticas de pessoas que coexistem na mesma sociedade. A educação pública de qualidade é um direito, segundo a Constituição Federal de 1988, porém, nem sempre se efetiva igualmente.

1.1. O PROCESSO E SEUS SIGNIFICADOS (EU E A PESQUISA)

Começo escrevendo e contando sobre minhas inquietações e o que de fato me levou a pensar nesta pesquisa no campo formativo. Os pensamentos emergem e me transpõem, pois, os meus encontros se dão a partir de travessias, eu com outros e com realidades que antes não conhecia.

Relativizar a vida na cidade, a vida cheia de vida na aldeia, o meio ambiente, a floresta, a fauna e flora, aflorando o processo de escrita deste estudo, a partir da importância pessoal e social. A relevância profissional e acadêmica, principalmente do (des) encontro com os povos indígenas.

Nasci na cidade de Manaus, capital do Amazonas, cidade dentro da floresta amazônica, atravessada por inúmeros problemas estruturais, rodeada de poluição e destruição dos recursos naturais, sobretudo, por desmatamento. Quero dizer, que mesmo sendo Manauara, enquanto estive, apenas neste espaço urbano, não foi me possibilitado imergir nas diversas pluriversidades dos entrecruzamentos da Amazônia.

Acredito que pelo processo de colonização da Amazônia, foram construídos barrancos simbólicos que fortalecem o distanciamento dos encontros, entre este espaço e seus povos tradicionais com as pessoas que vivem nesta cidade. Não há uma consolidada travessia para o

encontro.

No que tange a importância que reconheço da pauta indígena, sublinho que esta emerge no processo de reconstrução e ressignificação da minha identidade amazônica por eu me construir e estar nesta região que me é muito cara, por seus povos e a sua pluriversidade e grandeza, que mesmo sendo tão rica, historicamente, vem sendo posta à margem/ ao sul global termo discutido por Santos e Meneses (2010), desde a invasão do Brasil. O sul global, de acordo com os autores citados se apresenta como *“A reinvenção dos lugares visa mostrar que a imposição da diferença epistemológica protagonizada pelo colonialismo e pelo capitalismo”* (p.15).

Justificadas por tal desdobramento nasce à necessidade de se debater sobre as questões da educação escolar indígena e as perspectivas decoloniais como insurgência epistemológica. Por conta disso, a relevância profissional se impõe como processo questionador para entender os anseios, os encontros e os desencontros, na atuação docente.

No transcurso do ano de 2014, recém-formada em Pedagogia, na minha primeira experiência profissional, pude exercer a docência dentro do contexto de uma aldeia indígena. Residi e trabalhei por alguns meses daquele ano, na aldeia Pupunha com o povo Parintintin, cuja aldeia fica localizada no município de Humaitá/Amazonas, no Território Indígena Nove de Janeiro, às margens da BR-319, apontado nas imagens acima.

Foi lá que “dei de cara” e coração com meus primeiros desafios profissionais, por inúmeras questões. O primeiro, foi a logística amazônica para deslocamento, uma vez que a BR-319 não era asfaltada. Era uma estrada de chão batido, com várias pontes de madeira mal estruturadas (à época). Quando chovia, a situação se agravava, porque a BR ficava intransitável, com fortes chances de o carro cair no barranco ou em algum lago.

Também ressalto a precarização do espaço onde estabeleci um “lar”, que era a casa cedida aos professores (as) não-indígenas. Tratava-se de um espaço antes usado como depósito de castanha, que sequer tinha cumeeira¹, conseqüentemente quando chovia era desolador, porque molhava quase tudo.

Neste cenário, fui capaz de entender o descaso que o poder público tem com os professores (as) de educação escolar indígena, pois, de fato, estruturalmente, o “lar” dos professores (as) estava em condição de abandono.

Outro desafio/travessia foi a aproximação com a natureza e os contrastes a logística amazônica, porque neste trajeto de ir e vir à aldeia todos os finais de semana, tinha que andar a pés em uma estrada de mais ou menos 2 km, entre meio à mata fechada, podendo encontrar animais que antes só tinha visto em imagens, como onça, cobra e porco do mato, entre outros.

Em seguida, após percorrer a estrada, tínhamos que atravessar o lago denominado de *Pupunha* que era tomado por jacarés de diversos tamanhos.

Outra travessia se deu pela vivência na comunidade indígena, uma vez que, antes do ano 2014, o conhecimento que possuía sobre os povos indígenas era superficial, não entendia como se dava o processo social e cultural de uma aldeia. Foram nessas vivências que pude compreender as lógicas culturais que alicerçam os processos sociais das comunidades indígenas.

De todos os meus processos de travessias, acho, porém, que o mais significativo, foi me deparar com uma escola sem parede, literalmente, com turmas multisseriadas mescladas por crianças de várias idades, que estavam ali ansiosas para me conhecer e “começar os seus estudos”. Tinha consciência que existia um grande desafio pela frente, construir processos de ensino e aprendizagem que fossem significativos, bem como romper com meu olhar etnocêntrico e promover condições epistemológicas que valorizassem o saber da cultura daquelas crianças foi uma travessia desafiadora construída cotidianamente.

Os primeiros dias não foram fáceis, dada a especificidade própria das relações sociais e culturais. Tive que desaprender para aprender e ressignificar muitas concepções que tinha como ‘verdade’, quase sempre me autoavaliando e pondo em xeque o etnocentrismo que forjava minhas perspectivas sobre a vida.

Sobre os povos indígenas, sobre o viver em coletivo, assim como, abertura para novas perspectivas, de se pensar e produzir o bem viver como pressuposto, minhas perspectivas sobre a vida. Sobre os povos indígenas, sobre o viver em coletivo, assim como, abertura para novas perspectivas, de se pensar e produzir o bem viver como pressupostocultural, impressos nos alicerces da ancestralidade, além dos processos educativos pedagógicos.

Este processo de travessia foi me autocoordenando para uma construção de consciência crítica e de alteridade, me afetando como nunca. Posso dizer que me reconectei com o *eu* que não conhecia, para poder me conectar com um mundo outro que nunca tinha me apresentado. Uma travessia subjetiva de pensar-sentir os processos de encontros e desencontros, significando novas reflexões, pelo ângulo do *entrelugares*.

Diante deste transcurso pessoal e profissional, o ano de 2015 também foi relevante, porque tive a oportunidade de colaborar como Professora Substituta no Instituto de Educação, Agricultura e Ambiente – IEAA da UFAM, no município de Humaitá/Amazonas, ministrando disciplinas sobre Cultura Indígena. Naquele cenário, foi possível me apropriar teoricamente de textos sobre a causa indígena, de forma mais acentuada, para melhor desempenhar minhas práticas, no processo ensino-aprendizagem.

Outro ponto importante nesse percurso de minha história de vida e formação, se deu no

decorrer da construção da pesquisa de mestrado defendida em 2019, tendo por título **Ideologia e Currículo na Educação Escolar Indígena: Construções da educação intercultural do povo Parintintin**. Juntamente com a minha orientadora, desenvolvi um estudo que foi capaz de fazer uma imersão nos desdobramentos contextuais das problemáticas da educação escolar indígena.

No decorrer da pesquisa de mestrado, foi atribuído à formação docente um movimento capaz de consubstanciar e capacitar as atitudes dos professores (as) indígenas, especialmente, no ressignificar das epistemologias dos processos pedagógicos desenvolvidos no chão da escola, do mesmo modo que ampara a consolidação da significação étnica, ancestral, cultural, política e social da comunidade indígena como um todo, por inúmeros fatores.

Foi exatamente no mestrado que emergiu as ideias, os pensamentos para desenvolver esta pesquisa de tese, porque me oportunizou refletir mais acentuadamente sobre a formação de professores (as) como campo específico, onde pude perceber este espaço como potencializador de práxis e a formação enquanto eixo que permite subsidiar e ancorar os movimentos próprios da educação escolar. Construir uma pesquisa nesta temática se faz relevante nos estudos acadêmicos, principalmente, do Norte do Brasil, onde se têm a maior população indígena, que precisa ser visibilizada diante das suas pluralidades, seus modelos próprios de vida e de resistências aos moldes coloniais.

Foi nesse ínterim, com estas experiências que conheci professores(as) indígenas que faziam parte da formação do Programa Pirayawara, chamando bastante minha atenção, a ponto de querer averiguar sobre o que se tratava. Conversei com alguns indígenas sobre tal experiência formativa e considerei interessante cada relato, opinião, sugestão.

Do ponto de vista de produção do conhecimento, esta investigação à uma travessia, um processo de encontro *entrelugares*, na articulação de ideias e pensamentos formativos insurgentes no debate cunhado de criticidade entre os teóricos que produzem novos conceitos e concepções acerca das questões decoloniais, com o intuito de propor e consolidar a construção da alteridade para com os povos indígenas e sua pertinência, mediante as vozes destes, e, das políticas públicas, como o programa Pirayawara que é o centro desta investigação, trazendo a formação de professores(as) como ação política, epistêmica, questionando como se chega aos professores (as) indígenas do Amazonas, e como esta formação se faz espaço de inquirição da modernidade determinada pelo processo histórico da colonização/colonialismo/colonialidade, muito complexo, em relação aos povos indígenas.

É nessa complexidade pedagógica que é importante investigar a educação, a formação, dentro de um parâmetro histórico (fases, lutas, desafios e contradições), no qual o estado

brasileiro homologou leis que dão/reconhecem aos povos indígenas o direito de ter uma educação diferenciada de acordo com suas reivindicações.

O Estado brasileiro, a partir de 1988, outorga aos povos indígenas o direito a uma jurisdição que dá o subsídio a políticas públicas que estão direcionadas às demandas cíveis dos povos indígenas.

Nesta lógica, a Constituição legitima a mudança do estado de tutela para a emancipação cível, atribuindo direitos aos povos indígenas, dentre os quais à condição de proteção e respeito, corroborando as próprias demandas dos povos na perspectiva do reconhecimento étnico das necessidades destes, prioritariamente em seus artigos 215 e 231, que serão mais articulados na Seção quatro deste texto. A ressignificação de práticas formativas, as pedagogias decoloniais e a interculturalidade, como âncoras de movimento pedagógico autônomo, emancipatório, coletivo, anticartesiano, anti-disciplinar e anti-homogêneo, de ação insurgente, elabora a dimensão interdisciplinar dos aspectos da cultura, da política, da etnociência para o enfrentamento das colonialidades.

A investigação aqui apresentada, intenta, considerando o que até já foi dito, enxerga realidades outras, como outras formas de interação e integração social que promovam o fortalecimento e o reconhecimento de insurgências nos processos étnicos e culturais dos povos tradicionais, inseridas no processo de formação de professores (as) indígenas o Pirayawara. Também, suscitou questionamentos e possibilidades formativas para nós, os não indígenas que trabalhamos nesta conjuntura.

1.2. PROBLEMA, OBJETIVOS DA PESQUISA

Pensamos a formação e os seus processos subsidiados pela perspectiva da Gramática decolonial (Mignolo, 2010) como uma ação de oposição, de insurgência e transgressão aos moldes das colonialidades que estão ressaltadas nas determinantes formas de pensar e desenvolver formação de professores(as), caracterizadas pelo pragmatismo da modernidade e do saber ocidental.

Sendo assim, o cuidado o discussão no processo metodológico desta pesquisa, que averigua a formação do professor indígena, possui como proposta teórica e epistêmica a perspectiva decolonial e como lócus de enunciação o povo Kambeba, Parintintin e Munduruku a partir das determinantes que atravessam seus processos, enquanto sujeitos impostos a subalternidade, por vezes fortalecida pelos processos formativos.

Para maior compreensão do tema abordado, optou-se por um explicitação dos processos

políticos e pedagógicos do programa Pirayawara, considerando a pressuposição da interculturalidade e das necessidades formativas, posto que, esta formação surge em resposta às exigências a partir da mobilização do movimento indígena e dos professores (as) indígenas que sempre reivindicaram, resistiram e lutaram para que o Estado reconhecesse o direito à educação e à formação docente, conforme as características da cultura indígena, dentro da concepção da justiça social, alternância epistêmica e da legitimação dos povos indígenas.

Buscamos caminhar pela dinamicidade qualitativa de pesquisa, considerando as determinações fundamentais dos processos que atravessam, especificamente, a educação escolar indígena pela junção desta com a questão dos povos indígenas, nas relações sociais, políticas e epistêmicas nas relações concretas e materiais como campo a ser estudado.

No processo de abordagem qualitativa há maiores chances de pormenorizar os aspectos singulares, práticas, concepções, etc., do que se quer investigar (Minayo, 1992).

Seguindo esses pressupostos, para construir conhecimento, a partir dessa tese ainda em construção, embasamo-nos pelas seguintes determinantes: **O Problema** de investigação desta pesquisa, é :

O curso de formação em magistério Pirayawara vem sendo realizado pelos pressupostos decoloniais em consonância com as necessidades formativas dos professores(as) indígenas do Amazonas?

As questões norteadoras, como aparato maior de ampliação de debate foram:

1. Como o Programa Pirayawara se forjou como política de formação para indígenas e quanto tempo tem de efetividade?
2. Quais as principais características, limitações e desafios desse curso de formação?
3. Em que medida as perspectivas epistêmicas decoloniais e seus pressupostos inter-relacionados com às questões dos povos indígenas no Amazonas podem oportunizar ou não (re) pensar novas trajetórias em condições plurais?
4. Como se desenvolve as interlocuções entre a decolonialidade e interculturalidade crítica na e para a formação de professores(as) indígenas a partir da autonomia e das práxis interculturais?

Por sua vez, o objetivo geral voltou-se a:

Compreender como se desenvolve (veu) o curso de magistério Pirayawara mediante necessidades formativas dos professores(as) indígenas do Amazonas, tendo como perspectiva os pressupostos decoloniais.

Levando em consideração o objetivo geral proposto, elencou-se como objetivos específicos:

1. Identificar os pressupostos das epistêmologias decoloniais com relação a formação de professores(as) indígenas do Amazonas para (re) pensar novas trajetórias em condições plurais.
2. Situar as estruturas das políticas educacionais indígenas alinhadas a formação docente de professores(as) indígenas.
3. Analisar os avanços e os principais retrocessos do Pirayawara enquanto curso de formação para professores(as) indígenas no contexto Amazônico.
4. Discutir como se desenvolvem as interlocuções entre a decolonialidade e interculturalidade crítica no Pirayawara a partir da autonomia e das práxis interculturais.

Assim, a Tese é que o programa Pirayawara desenvolve uma formação específica para os professores(as) indígenas diante das adversidades contextuais e da amplitude da Amazônia, apontando um movimento que ressignifica as formas existenciais de se contemplar procedimentos formativos mesmo com algumas contradições na dinâmicas do processo, expressando intencionalidade pedagógica e epistemológica na elaboração de seus direcionamentos, ancorados pelo movimento da diversidade e do pertencimento cultural dos povos indígenas.

A pesquisa defendeu a hipótese de que o programa de Pirayawara é importante porque oferta cursos de formação para professores(as) indígenas, formando os para exercer o magistério intercultural indígena a partir das suas regionalidades e etnicidade.

1.3. ABORDAGENS E INSTRUMENTOS METODOLÓGICOS: TECITURAS DECOLONIAIS

Diante do problema e dos objetivos apresentados anteriormente, compreendemos que o primeiro desafio do caminho metodológico desta pesquisa dar-se-á em compreender o mundo a partir do mundo do outro, para além das amarras das colonialidades, do imaginário distópico na limitação da condição daquilo que não está posto, explicitamente, nesse hiato mediado pela colonialidade.

Desse modo, explicitamos que leitura que se faz dos contextos estudados são visitados através da perspectiva decolonial, visando questionar os processos e os conceitos coloniais.

Desse modo, corroboramos com as articulações realizadas pelos teóricos que dizem,

Segundo Vázquez e Mignolo (2013), cada um dos conceitos modernos/ coloniais (estética, progresso, capitalismo, direitos humanos, educação, democracia, teoria, política, arte, cultura, gênero [e acrescentaríamos: ciência, paradigma, abordagem, metodologia, método, estratégia, técnica, pesquisa, investigador, investigado]) exige um trabalho decolonial que implica: “1) mostrar a sua genealogia na modernidade ocidental que nos permite transformar as pretensões de validade universal dos conceitos ocidentais e transformá-los em historicamente situados conceitos; 2) mostrar sua colonialidade [assim têm trabalhado para apagar, silenciar, denegrir outras formas de entender e se relacionar com o mundo]; e, finalmente, 3) construir a opção decolonial nesta base, como um espaço não normativo, como um espaço aberto à pluralidade de alternativas. Na minha opinião, esses três passos são os três momentos do que podemos chamar de método decolonial.” (Ocaña, 2022, p. 21-22).

Deste texto, é transcender o pragmatismo positivista nos caminhos e desafios da pesquisa acadêmica. Propomos também a abertura de espaço político para se discutir as pluriversidades epistêmicas postas à margem perante os paradigmas da colonialidade do poder e do saber, evidenciando as realidades, “as verdades” e as relações de poder que estão intrínsecas aos processos históricos de imposição da diferença colonial e das políticas de formação de professores(as).

Pretendemos, a partir da decolonialidade em seus aspectos epistemológicos insurgentes, desvelar aquilo que está oculto, através da reorganização do olhar, na reordenação da perspectiva de quem vê, por uma abertura estrutural, e consubstancial do espaço de fala efetivada.

Assim, introduzimos a noção de processo descolonizador, que se configura a partir do fazer decolonial cotidiano, por meio de vestígios e ações descoloniais concretas. O decolonial não se reduz a uma metodologia, o decolonial é muito mais que um método e um conjunto de técnicas e procedimentos; ao contrário, são ações e rastros descoloniais. [...]Essas ações descoloniais são: contemplação comunitária, conversa alternativa e reflexão configurativa. (Ocaña, 2022, p. 21).

De fato, compreende-se que o processo descolonizador ocorre na reconfiguração da perspectiva diante do processo elaborativo da pesquisa, em todas as suas fases e nuances, com base em práxis antidisciplinares, assentadas em prerrogativas anti-cartesianas.

A vista dos pressupostos decoloniais na consolidação desta discussão, dispomos da pesquisa bibliográfica, documental e da pesquisa de campo, para a construção da discussão acerca dos encaminhamentos deste estudo, todavia articulando o processo metodológico deste.

A pesquisa bibliográfica é o processo metodológico de levantamento de referências pelo critério epistêmico-político do campo estudado. Nas Ciências Humanas e Sociais, existem várias e distintas linhas de pesquisa, assim a pesquisa bibliográfica vai ancorar as ideias,

partindo de fontes teóricas primárias, produzidas por pesquisadores que já desenvolvem discussões acerca do campo a ser investigado (Gil, 2002). Especialmente neste trabalho, buscase as referências sobre formação em magistério de professores(as) indígenas, e alguns subeixos desses campos.

Com base nesta enunciação, a pesquisa documental tem como intuito expor documentos relevantes que oferecem os suportes significativos sobre o que está sendo estudado: “Como os documentos subsistem ao longo do tempo, tornam-se a mais importante fonte de dados em qualquer pesquisa de natureza histórica” (Gil, 2002, p.46).

A pesquisa de campo aportou, primeiramente, às visitas realizadas na Secretaria de Estado de Educação e Qualidade do Ensino-SEDUC/AM, especificamente na Gerência de Educação Escolar Indígena/GEEI. A partir destas visitas, foram requeridos alguns documentos que fazem parte dos dados quantitativos analisados neste trabalho e pelas entrevistas semi-estruturadas, que foram realizadas por meio de diálogos abertos sobre a temática da formação com o então gerente da GEEI Alcilei Vale Neto (Mura), e também com os professores(as) egressos do Pirayawara

Em 2021/2022 foram realizados diálogos com este gerente da GEEI/SEDUC/AM – o senhor Alcilei Vale Neto do povo (MURA) que veio a falecer no mês de agosto de 2022. Os diálogos foram existosas durante nossas conversas ele se mostrou profíncuo para mostrar os pormenores dos encaminhamentos do Pirayawara, a partir da sua perspectiva.

Porém, com o gerente que substituiu o Sr. Alcilei, da GEEI/SEDUC/AM – Professor Andrezinho Kambeba, não conseguimos nenhum contato, mesmo com diversas tentativas de agendamento, o Sr. Andrezinho se absteve e não respondeu aos e-mails e mensagens.

Com o intuito de, pontualmente, apresentar como ocorre o magistério do município de São Gabriel da Cachoeira foi realizado conversa via meet com a assessora pedagógica, a senhora Zilma Rosana Acevedo Oliveira, do Departamento de Educação Escolar Indígena da Secretaria Municipal de São Gabriel da Cachoeira.

Objetivando compreender de forma mais particular outras perspectivas sobre o Pirayawara também foram oportunizadas interlocuções pelo Google Meet, com professores(as) indígenas, egressos do Pirayawara, dos povos Parintintin, Kambeba, Munduruku, que vivem em comunidades nas proximidades do município de Manaus-AM. A partir dos diálogos pudemos desenvolver um quadro do perfil dos interlocutores deste trabalho de pesquisa que são os professores(as) indígenas.

Elucidamos que seguimos todos os processos pertinentes a uma pesquisa acadêmica, seguindo o rito legitimado pela universidade. Dessa forma, dispomos que as interlocuções

realizadas com os professores(as) indígenas foram organizadas após o assentimento da Comissão Nacional de Ética e Pesquisa -CONEP, documento anexado no final deste trabalho.

Os termos de Consentimento Livre Esclarecido foram enviados via Google drive com total acesso aos interlocutores, para a assinatura do mesmo. Os termos foram pautados com base nas resoluções que estabelecem pesquisa com povos indígenas. Este também está em anexo no final deste trabalho.

As conversas com os professores(as) foram organizadas em forma de entrevista semiestruturada, feito com um itinerário prévio (exposto como anexo no final deste), porém flexível pois, prioritariamente, foi levado em consideração os seguimentos das indicações subjetivas dos professores(as) que revisitaram suas memórias e vivências.

Explicitaremos em seguida, um quadro com a descrição do perfil de cada professor(a) egresso, interlocutor(a) desta pesquisa para que seja contextualizado o lócus de origem de cada um, que são dos povos Kambeba, Munduruku e Parintintin.

As especificações do quadro a seguir dispõem dos seguintes informações:

- Da idade,
- Da escolarização,
- Do tempo de exercício da docência;
- Do período que curso o Piraywara, dos povos dos professores(as) cursantes da turma de cada professor(a) egresso;
- Dos municípios dos professores(as) indígenas que participaram do curso de formação do Pirayawara.

Para que se faça um panorama contextual dos diálogos realizados. Os professores(as) serão nomeados a partir da definição do seu povo.

Quadro 1: Do perfil dos professores(as) interlocutores

Professores (as) /Idade/	Tempo de Conclusão do Curso Pirayawara	Tempo de Experiência Docente/ Magistério	Povos dos Professores (as) Indígenas que Participaram do Curso de Formação Pirayawara Juntamente com os Interlocutores	Municípios dos Professores (as) Indígenas que Participaram do Curso de Formação Pirayawara
P.01 –T Omagua-Kambeba 39 anos	2006-2012	22 anos	Mayoruna, Kambeba, Miranha, Kokama, Mura, Tikuna e os Kanamari	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Tefé ✓ Alvarães ✓ Uarini ✓ Marañ

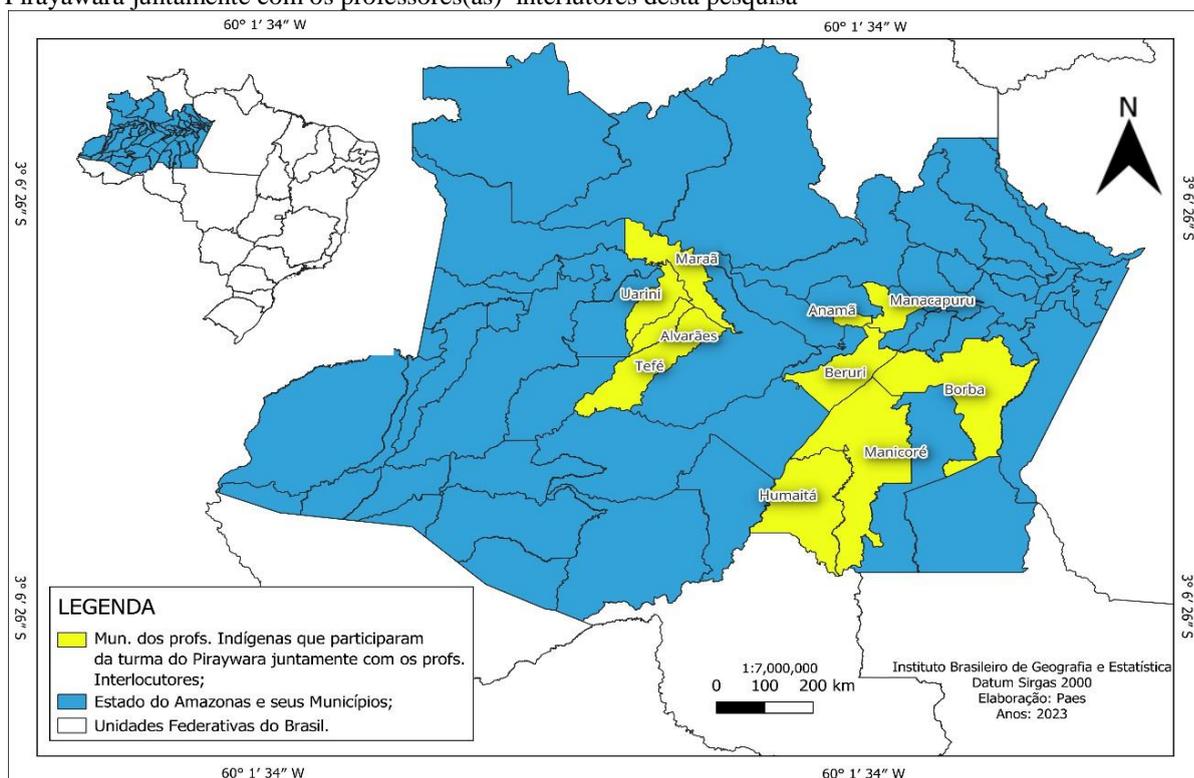
P. 02 – M Omagua- Kambeba 34 anos	2006-2012	18 anos	Mayoruna, Kambeba, Miranha, Kokama, Mura, Tikuna e os Kanamari	✓ Tefé ✓ Alvarães ✓ Uarini ✓ Maraã
P. 03 – ML Omagua- Kambeba 39	2012-2017	6 anos	Tikuna, Apurinã, Mura, Katukina e Kambeba	✓ Beruri ✓ Manacapuru ✓ Anamã
P. 04 – Munduruku 41 anos	2000-2005	20 anos	Munduruku Saterá-Mawé Mura	✓ Borba
P. 05 - Parintintin	2005-2010	22 anos	Parintintin Tenharin, Mundurucu Torá	✓ Manicoré ✓ Humaitá

Fonte: Elaborado pela autora (2023)

Mediante o quadro explicitado, lançaremos ao longo desta discussão o enfoque sobre as encruzilhadas que efetuem este curso de formação e que evidenciam os desafios encontrados nas vivências e experiências no decorrer do curso, tendo como referência, concomitantemente, a este processo as necessidades formativas reveberadas a partir das suas práticas/práxis cotidianas no chão da escola, especialmente na quinta seção deste trabalho de pesquisa, quando é apresentado as vozes dos professores(as) indígenas egressos do Pirayawara, enquanto interlocutores que evidenciam os trajetos deste curso de formação.

A partir do quadro anteriormente apresentado que indica as particulares dos interlocutores desta pesquisa, explicitamos o lócus geográfico dos professores(as) indígenas que participaram do curso de formação Pirayawara, juntamente com os professores(as) interlocutores, uma vez que, as turmas são majoritariamente pluriétnicas para que possamos explicitar a distância dos municípios, e a especificidades destes locais dentro do estado do Amazonas.

Figura 4: Mapa dos municípios dos professores(as) indígenas que participaram do Curso de formação Pirayawara juntamente com os professores(as) interlocutores desta pesquisa



Fonte: Produzido pela autora (2023).

Desse modo, inferimos, no decorrer deste, algumas reflexões sobre as implicações epistemológicas da perspectiva decolonial e do conhecimento fronteiriço para a pesquisa em educação. Tais análises anunciam os pressupostos decoloniais como fundamentação teórica, epistêmica e analítica da práxis decolonial, como movimento de insurgência na interconexão das ações que problematizam as colonialidades e o colonialismo, intrínseco aos movimentos de efetivação de políticas públicas na formação de professores(as) indígenas.

Esta inquietação nos mostra que não há caminho pronto quando na essência, buscamos intencionalmente, outras coordenadas epistêmicas para compreender o caminho do outro pelo mundo do outro, pelo campo da desobediência epistêmica que discute o sentido ocidental na constituição do mundo e das verdades, em consequência ressignificando as narrativas, a história, as intencionalidades e os processos.

- **Tecituras decoloniais: inferências alternativas**

O presente estudo tem como pressuposto experienciar novas perspectivas a fim de indagar os parâmetros academicistas das universidades e a sua forma homogênea e universal de pensar o mundo, de produzir conhecimentos a partir de discursos ideológicos, epistêmicos, políticos, ancorados na modernidade, pela qual se manifesta a colonialidade do poder, do saber

e do ser, uma vez que, de fato as pluriversidades, as alteridades epistêmicas e a ecologia dos saberes são pouco discutidas, os conhecimentos fronteiriços são silenciados pela imposição de metodologias e epistemologias validadas.

Contudo, compreendemos que a universidade, enquanto espaço acadêmico de produção de conhecimento, deve se abrir cada vez mais para discussões oriundas das lutas sociais, igualmente profundas, como as epistemologias tradicionais indígenas, a pluriversidade do saber tradicional indígena, a etnociência, assim como para questões sobre a formação e o desenvolvimento da docência intercultural de professores(as) indígenas, enquanto pautas emergentes e urgentes nas lutas dos movimentos sociais em nosso tempo.

Dessa forma, por este posicionamento, enveredarmos pelo desprendimento do posicionamento das epistemologias ocidentais, deslocando a discussão para o lócus do sujeito subalternizado e marginalizado pela diferença colonial. Sobre o lócus de compreensão da presente reflexão, Grosfoguel (2008) diz,

O essencial aqui é o lócus da enunciação, ou seja, o lugar geopolítico e corpo-político do sujeito que fala. Na filosofia e nas ciências ocidentais, aquele que fala está sempre escondido, oculto, apagado da análise. A “egopolítica do conhecimento” da filosofia ocidental sempre privilegiou o mito de um “Ego” não situado. O lugar epistêmico étnico-racial/sexual/de gênero e o sujeito enunciador encontram-se, sempre, desvinculados. Ao quebrar a ligação entre o sujeito da enunciação e o lugar epistêmico étnico-racial/sexual/de gênero, a filosofia e as ciências ocidentais conseguem gerar um mito sobre um conhecimento universal Verdadeiro que encobre, isto é, que oculta não só aquele que fala como também o lugar epistêmico geopolítico e corpo-político das estruturas de poder/ conhecimento colonial, a partir do qual o sujeito se pronuncia[...] O que defendo é o seguinte: todo o conhecimento se situa, epistemicamente, ou no lado dominante, ou no lado subalterno das relações de poder, e isto tem a ver com a geopolítica e a corpo-política do conhecimento. A neutralidade e objetividade desinserida e não-situada da egopolítica do conhecimento é um mito ocidental (p.04-05).

Considerando essa geopolítica, partimos do princípio de que a racionalidade metodológica do fazer ciência e/ou da pesquisa científica são oriundas do totalitarismo epistêmico fixado pela modernidade e pela colonialidade do saber intrínseca no discurso instaurado na universidade.

Tal reflexão pauta-se na inquietação de compreensão dos processos de investigação, e aqui inferimos a não neutralidade da explicitação da realidade investigada dos povos indígenas marginalizados pela diferença colonial, e do olhar que se tem para esta realidade, como uma condição de compreender o mundo pelas verdades acometidas.

A denúncia decolonial, portanto, é justamente a de que o colonialismo, ao lado das formulações intelectuais e disciplinares que o validam até hoje – ainda que em menor grau –, provocaram a exotização, a orientalização, a diferenciação racial e a violência

epistêmica como métodos. No cerne do pensamento colonial, encontra-se uma tentativa de classificar, nivelar, submeter e silenciar corpos, histórias, memórias, imaginários e saberes de um suposto “Outro localizado”, diferente e distante, hoje simbolizado por muitos países do chamado Sul Global (De Oliveira, 2020, p.465).

A modernidade de fato se afirma através de uma identidade de superioridade estruturada, dada a ideologia colonial e seu discurso, arquitetada no âmbito das relações coloniais de poder, pela matriz ocidental de poder.

Nas relações políticas, sociais, acadêmicas e identitárias isso suscita os ocultamentos e silenciamentos oportunos ao fundamentalismo epistemológico ocidental que delimita e marginalizam os saberes, os conhecimentos, os sujeitos, as culturas e as significações da vida dos subalternizados.

Nesta lógica, por mais que possamos interpretar os fatos e narrativas, o principal objetivo é fazer desta discussão, uma possibilidade de denúncia das vertentes coloniais, bem como um espaço que potencialize a fala, o lugar epistêmico dos povos indígenas, a ponto de poder compreenderem como estes enxergam e pensam o processo da sua formação, os limites, os desafios e se há outras necessidades formativas.

De fato, a perspectiva decolonizadora orienta um processo de discussão para que seja,

Uma conversa sem hierarquias científicas abrirá caminho a uma reflexão constante sobre o trabalho do mediador descolonial, ao autoquestionamento e a “outras” formas de saber, permitindo-lhes também fazer perguntas, dialogar solidariamente sem pretensões de interesses informativos, não como uma entrevista, nem como um grupo de discussão, que além de fazer críticas, é de forma respeitosa que conversem entre si, não como algo já estruturado, mas como um diálogo de conhecimento entre iguais, compartilhando e trazendo alternativas para a mudança através da reflexão conjunta. A ação de aprender e transformar emerge do processo de conversar e refletir. Refletir configurativo (Ocaña, 2022, p. 25).

Por este motivo, o processo metodológico desta pesquisa anuncia o desprendimento das ferramentas epistemológicas cartesianas entre ser/objeto e homem/natureza, de origem estritamente ocidental, para o comprometimento pedagógico político-epistêmico com o pensamento de fronteira, subversivo e insurgente. Consideramos a construção coletiva do conhecimento e das diretrizes pensadas a partir do objetivo, que é aclarar as realidades dos fenômenos sociais estudados, interculturalizando o dinamismo deste, pelo movimento da reciprocidade, ancorada na pedagogia da alteridade, nas ecologias dos saberes, definidas pela decolonialidade.

O discurso crítico fronteiriço habita a exterioridade e, por conseguinte, só pode ser pensado a partir de (um lócus) e se inscreve como um método crítico capaz de barrar a ordem discursiva moderna que se cristalizou no mundo, por meio de uma prática da

desordem descolonial, uma desobediência epistêmica (MIGNOLO) sem precedente na história do ocidente.[...] e o faço pela abordagem da crítica descolonial que ancora toda a discussão aqui proposta, por entender que tais conceitos situam parte do bios do discurso crítico fronteiriço (Nolasco, 2018,p .02).

De fato, o que motiva este estudo é a abertura para o diálogo dos pensamentos que emergem das margens do eurocentrismo, do conhecimento fronteiriço epistêmico político emancipador, como bases analíticas da legitimação das vozes e das inquietações dos povos indígenas, justificados, basicamente, pela prerrogativa decolonial que o pensamento cartesiano se limita a ler de forma fetichizada e hierarquizante.

Neste intuito, este Trabalho explicita as realidades, tendo por desafios apresentar de forma significativa os processos da diferença colonial e suas implicações forjadas pelas colonialidades, tendo como horizonte a possibilidade da abertura de brechas frente à modernidade, por uma alternativa epistemo-política que ressignifique a insurgência das vozes dos professores(as), indígenas enquanto sujeitos subalternizados e atravessados pela matriz colonial de poder, para que possamos articular a consubstanciação dos desenvolvimentos para transcender o discurso da epistemologia imperial eurocêntrica.

Com base no exposto por Mignolo, não basta às teorias do discurso e às demais teorias críticas das margens estabelecerem um lócus de discurso crítico de enunciação diferencial a partir da fronteira, mas presas no interior de conceitos e de discursos críticos articulados dentro da epistemologia moderna. Tal prática apenas reforça a interioridade, assim como o colonialismo crítico interno, uma vez que o sujeito subalterno da exterioridade e seu respectivo saber (sua produção de conhecimento) são tomados como objetos passíveis de análises (fala-se sobre) e não se leva em conta o lócus geohistórico (o a partir de) desse sujeito e suas respectivas histórias locais com sua teoria, sua crítica, seu conhecimento. Grosso modo, as teorias itinerantes vindas dos grandes centros padecem dessa cegueira: pensam estar analisando o outro, pensam ser capazes de atingir a especificidade geocultural do outro, pensam poder analisar dentro de seu discurso o discurso diferencial do outro (sujeito fronteiriço) quando, na verdade, não fazem outra coisa senão reforçar sua interioridade, isto é, sua hegemonia discursiva. Essa prática, assentada na desconstrução e na diferença internas, ao invés de propor uma “ruptura epistemológica” com o modelo europeu\ocidental\moderno, propõe e repete incansavelmente nas margens a “continuação local de um projeto universal”(Nolasco, 2018, p.08)

A decolonialidade, como procedimento metodológico no debate acadêmico, vislumbra a inflexão da não neutralidade das terminantes da compilação dos pressupostos da formação de professores(as) indígenas, ou seja, os princípios ideológicos, políticos e epistêmicos que forjam os fundamentos da formação de professores(as), enquanto campo de estudo. Porquanto, entender-se-á os efeitos e as derivações da epistemologia ocidental, imbricadas no encadeamento da formação de professores(as).

Acentuamos algumas categorias de análise aportadas na perspectiva decolonial que irão oportunizar compreender a construção dos pressupostos de efetivação do Pirayawara, o

movimento de luta pertinente e o desvelados processos políticos, ideológicos e sistêmicos das relações de poder na incorporação histórica da condição da subalternidade na produção das subjetividades, além da criação da exterioridade e dos desdobramentos oriundos das manifestações estruturais de poder, a partir do lócus dos povos indígenas. As categorias de análise foram:

- Alteridade / Outro / Conhecimento Fronteiriço;
- Pedagogias decoloniais - interculturalidade;
- Pressupostos Pedagógicos da Diversidade/ Autonomia.

Reconhece-se nestas categorias os caminhos, os eixos, as sistematizações, enunciando as limitações, os desafios, as proposituras e as possibilidades epistêmicas das configurações estabelecidas pelas significações da interculturalidade, da identidade cultural e docente desses sujeitos pelos espaços curriculares, pedagógicos.

Para nós, pensar o processo de formação, “*mediante toda a exposição realizada, é um posicionamento primeiramente político*”, logo, inferimos a formação de professores(as) indígenas de forma local e relacional com os processos históricos da América – latina, rompendo com a lógica da modernidade/colonialidade, porquanto lugar epistemológico para compreender/evidenciar as contradições da realidade dos povos e dos professores(as) indígenas diante das políticas públicas de formação.

Com isso, reafirmamos que o desenvolvimento deste trabalho se situou pela lógica da desobediência epistêmica como posicionamento decolonial pautado na reflexão que tem como critério outras coordenadas epistemológicas cujo caráter é o movimento de subversão fomentada pela ação dialógica e pela alteridade Dusseliana, que dá luz aos processos de insurgência do conhecimento fronteiriço, a emergência da ecologia dos saberes, repensando o ser e estar no mundo dos professores(as) indígenas frente aos engessamentos da epistemologia ocidental.

Detalhando as características do paradigma da modernidade e do padrão colonial de poder e os seus aspectos amplos e específicos, fincados pelo colonialismo, colonialidade e pelo imaginário social na criação da totalidade ocidental, da criação do espaço de fronteira e das experiências fronteiriças coloniais, como uma densidade de insurgência fundamental para consolidação das formas de resistências, como uma ponte para transcender o conjunto de violências estabelecidas e inseparáveis da modernidade.

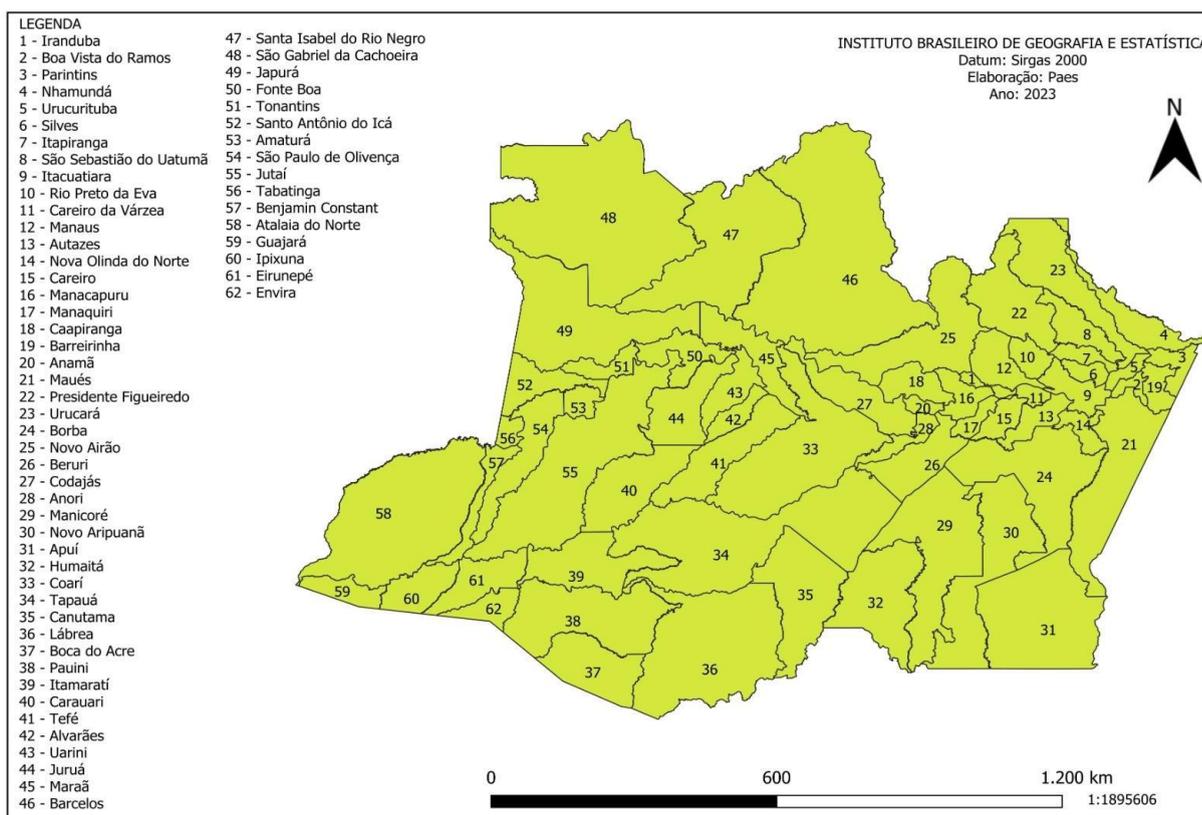
1.4. LÓCUS DA PESQUISA

A pesquisa foi desenvolvida dentro do estado do Amazonas, com foco no Programa de Formação de Professores(as) Indígenas Pirayawara. Essa política pública é voltada para atender a formação dos professores (as) indígenas em nível médio com o intuito de formar indígenas para assumir, de fato, a docência nas comunidades-aldeias indígenas.

Partindo das particulares desse estado, destacamos que o Amazonas compreende uma área de 1.559.255,881km² e uma densidade populacional de 3.941.175 de pessoas, sendo o o segundo estado mais populoso da região Norte, atrás apenas do Pará, de acordo com o censo do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística - IBGE (2022).

Na perspectiva de fazer uma breve apresentação do estado do Amazonas, utilizamos, a seguir, um mapa que representa as particularidades geográficas deste lugar, explicitando abrangência deste estado que compõe em seu espaço 62 municípios.

Figura 5: Mapa do estado do Amazonas com seus 62 municípios



Fonte: Produzido pela autora (2023).

A partir da configuração mais breve e buscando trazer o contexto mais profundo do Amazonas, destacamos as fronteiras amazônicas, cujas características integram este estado enquanto espaço geográfico e geopolítico, delineado por um contexto específico de inúmeros

recursos naturais, produzidos pelo seu bioma único, bem como por sua população plural. Estes traços serão sublinhados de forma mais ampla no texto.

O estado do Amazonas e a Amazônia estão intrinsecamente associadas, fazendo parte do mesmo contexto, porém carregam especificidades. Dizendo de outro modo, o estado do Amazonas se materializa pela confluência dinâmica dos aspectos que resguardam a Amazônia, sua população plural em meio ao bioma Amazônico.

Nesta compreensão, sobre o conceito de Amazônia, segundo Souza (2021), está para além das implicações de limites da federação, desse modo, se produz em um contexto único, sobretudo pela interrelação que este cenário tem com a vida do seu povo, e suas vivências, posto que, a Amazônia em si, também é o povo que nela vive. Ou seja, a amazônia é enunciada como um lugar onde se manifesta a representação da simbiose entre o homem e a natureza, nas vivências das sociedades tradicionais dos povos indígenas, ela se configura entre espaço e ensinamentos, saberes e processos socioculturais, voltada mediante a produção epistêmica ancestral destes povos amazônicos.

Neste direcionamento, o Amazonas enquanto estado integrante da Amazônia é composto por diversos grupos sociais, que vão de migrantes advindos de outras localidades, de ribeirinhos, de cablocos, e povos indígenas. Esta composição populacional implica uma dinâmica sociocultural estabelecida a partir do processo histórico e socioeconômico pelo qual este estado passou nos últimos séculos. Sobre a diversidade dos povos que vivem na Amazônia amazonense, pontuamos que,

[...]é marcada por uma ampla diversidade sociocultural[...] Entre essas populações, que habitam a região, encontram-se indígenas, quilombolas, caboclas ribeirinhas e da floresta, sem-terra, assentadas, pescadores[...] migrantes, oriundas, especialmente, das regiões nordeste e do centro-sul do país, entre outras populações (Corrêa; Hage, 2012, p.84-85).

Mediante tal afirmação, inferimos que a amazônia em si é a expressão da pluriversidade da vida, das formas lógicas que a vida se apresenta, são as relações que os Amazônidas têm com os rios, com a floresta, com a cultura e a biodiversidades, são as sociabilidades únicas, integradas territorialmente ao estado do Amazonas. Neste ponto de vista, De Oliveira (2010) afirma,

Amazônia é o mundo das águas e da floresta, em que a natureza funciona como um sistema integrado e harmonioso, imperando de forma quase absoluta. É aquele lugar privilegiado do planeta onde se realizaria a mais perfeita expressão do primado da natureza sobre o homem, uma espécie de paraíso perdido que nos reporta ao cenário de uma terra antes do aparecimento do homem (p.26).

Segundo De Souza (2021, p.76.), “Amazônia como hoje a conhecemos é fruto dessa cega perseverança, os colonizadores pensaram em construir uma unidade produtiva, mas só lograram demarcar uma fronteira econômica”. Desse modo, nos é permitido afirmar que, a Amazônia e o estado do Amazonas são espaços dinâmicos, resultantes do contraste da suas riquezas naturais e vivências milenares dos povos amazônidas, por outro lado marcada pela exploração- colonização. Por esta perspectiva, apesar de ser um grande complexo de diversidade de vivências ancestrais e um bioma único, a amazônia , também é objeto de cobiça como se fosse um grande mercado a céu aberto, revelado em decorrência da sua complexa condição histórica de conflitos e projetos de exploração em meio sua distinta particularidade geográfica e geopolítica.

Apontamos aqui, os conflitos históricos e contemporâneos marcados pelo antagonismo entre a vida e a memória ancestral, como expressão de existência dos povos indígenas, e por outro lado a ideia de exploração sem limites em nome do avanço da “sociedade civilizada” por um fatídico progresso. Tanto o Amazonas como espaço geopolítico, quanto a Amazônia e sua complexidade sociocultural sofreram/sofrem uma conjuntura de ataques diretos e indiretos por conta da suas riquezas/recursos, mediante o processo colonial, tais implicações se estabeleceram principalmente pelo campo dos enfrentamentos diretos conforme, a força opressora da colonidade do poder, saber e ser que mecanizam as condições de autoritarismo em suas várias frentes. Sobre esta conjuntura, sublinha-se que,

O plano arquitetado de destruição dos mundos indígenas engloba casos de massacres, “guerras justas”, torturas, barbárie, perseguições na fronteira rural, assassinatos de lideranças e expulsões. Envolve também retóricas de miscigenação, teorias racistas, proibições linguísticas, políticas estatais paternalistas e assimilacionistas, políticas de atração e sedução, concepções de cidadania individualizantes, conversões religiosas e operações censitárias que compõem, na visão indígena, um plano arquitetado de destruição que não parece evidente para quem não é indígena (Tuxa, 2021, p. 29).

Isto significa que, o estado do Amazonas, geograficamente, é o cenário de conflitos instituídos, onde foram praticados historicamente processos de genocídios e etnocídios de inúmeros povos indígenas presentes neste contexto geográfico, “Fontes coloniais estimam que, em apenas 5 anos, de 1621 a 1626, um capitão-mor do Pará tenha aniquilado ou conduzido ao cativeiro cerca de 500 mil indígenas”, de acordo com De Pacheco (2014, p.32). Estes regimes de violências ocorreram em consonância com a práticas de colonização e colonialidade à custa da concretização dos mecanismos de expropriação dos recursos naturais desta região.

Por esta configuração, historicamente, para sustentar o discurso e materialização da invansão dos territórios amazônicos criou-se a ideia de “espaço vazio” nessa região que precisa

ser ocupado e explorado para garantir a soberania brasileira, de acordo com de Oliveira (2014). No entanto, isso foi apenas a justificativa para adentrar a uma nova fronteira de exploração e expansão da colonização na Amazônia, desconsiderando a produção da vida efetivada por centenas de Povos Indígenas que já estavam presente nesta região.

Como podemos verificar “Projeções feitas a partir de documentos e de pesquisas arqueológicas estimam a população indígena, por ocasião da conquista, entre três e cinco milhões de pessoas, na Amazônia brasileira (Loebens; Carvalho, 2005, p.238).

O estado do Amazonas percorreu diversos ciclos de ocupação e exploração desde o século XVII que gerou intensos conflitos e mortes de grande parte da população indígena, em razão de quê, a forma de organização social da produção de vida e de vivências dos diversos Povos Indígenas não correspondia a forma de desenvolver a vida na perspectiva de exploração intencionada pelos colonizadores, do homem pelo homem.

Assim sendo, ancorados pelas ideias explicitadas por Souza (2021), corroboramos que o Amazonas, enquanto integrante da Amazônia, é estabelecido por relações sociais e políticas de dissidências complexas que levaram a inúmeros sistemas de violências pactuadas pelo processo colonizador e, assim, destruindo de forma devastadora diversos recursos naturais, línguas, grupos étnicos e sociedades inteiras. Assim,

[...] a sociedade brasileira majoritária, guiada por princípios capitalistas e em nome do chamado desenvolvimento econômico, vem ocasionando profunda destruição dos recursos naturais. O incremento abusivo da produtividade da terra para a exportação e a industrialização está resultando em profunda deterioração da vida humana no campo, além de acirrar os conflitos agrários e fundiários (Luciano, 2006, p.100).

À vista disso, conforme os autores citados neste trabalho, é significativo reverberar que os processos de violências impostos aos povos indígenas do Amazonas perpassaram todos os momentos histórico e políticos do Brasil pós-colonização, ou seja, em todas transições políticas e históricas do Amazonas houve processos de opressão e dissidências, e resistências, não somente na período das primeiras expedições, mas também depois, em outros momentos históricos, inclusive no período do governo militar no anos 1960.

No entanto, apesar de todo esse processo marcado pelo apagamento dos povos indígenas, há um sistema de resistência expressada pela luta continua destes frente aos mecanismos estabelecidos, todavia, a prática de dissidências de fato não produziu o aniquilamento dos povos indígenas, porque os enfrentamentos fizeram com que estes povos coletivamente desenvolvessem fissuras por meio de perserverantes insurgências.

Os referidos levantes e processos contra as forças coloniais se dão em vários aspectos,

e momentos, todavia o mais marcante destes é a construção do movimento social indígena, e das organizações indígenas. Sobre esse processo do movimento, discorreremos nas seções mais frente.

Por isto, mesmo com todos os constrates sociais de violência e hostilidade, os povos indígenas, a partir de uma perspectiva de força coletiva, conseguiram sobrepor inúmeros constrates de injustiças que foram submetidos, desenvolvendo assim por esta valentia um quantitativo populacional expressivo no Amazonas.

De fato, este quantitativo é resultado de resiliência, coragem e superação, características estas entando integradas aos pressupostos da diversidade de etnias, comunidades, aldeias, línguas, expressões culturais, orientações sociais vivenciadas por estes povos.

Sobre o quantitativo e a diversidade pluriétnica dos povos indígenas no Amazonas, Santos (2022) desenvolveu estudos que examinaram os números da Fundação Nacional dos Povos Indígenas- FUNAI, Instituto Socioambiental (ISA) e dados preliminares de 2020 do IBGE. Ancorados por esta pesquisa de Santos (2022), elaboramos um quadro que apresenta a diversidade étnica das populações indígenas.

O estado do Amazonas possui 117 povos indígenas. Desses, 106 povos indígenas já foram reconhecidos pela sociedade não indígenas e 11 povos indígenas na condição de isolados e, portanto, não aparece nos dados oficiais.

Quadro 2: População Indígena no Amazonas

Povos Indígenas com contato

Amanayé – Amawáka – Apiaká - Apurinã (Ipurinã) - Arapáso (Arapaço) - Arara do Acre - Arara do Aripuanã - Arara do Acre - Arara do Pará – Bakairí – Banawá (Banawá- Yafí) - Baniwa do Içana - Bará – Barasána - Baré – Borari - Cinta-larga - Dâw (Kamã) – Dení - Desána (Desáno) – Diahói (Diarroi, Jiahúi) - Djeoromitxi-Jabuti – Guarani - Guarani Kaiowá – Hixkaryana – Húpda - Jamamadi (Kanamantí) – Jarawára – Júma – Kaiabi – Kaixána – Kamayurá – Kambeba – Kambiwá - Kámpa (Axaninka, Ashininka) – Kanamarí – Karapanã - Karutana (Arara do Amazonas) (ISA, SESAI) – Katawixí – Katuena – Katukína - Katukina do Acre - Katuwena/Katuenayana (ISA, SESAI, 2014) - Katukína-Páno – Kaxararí – Kaxinawá – Kaxuyana – Kayapó – Kokáma (Omágua, Cambeba) – Korúbo – Kubéwa (Kubéo) - Kulína (Madihá) - Kulíno (Kulína) – Kujubim – Kuripáko – Maku - Makúna (Yebamasã) – Makuxi - Maraguá (ISA, Sesai) – Marúbo – Matís- Matsés (Mayorúna) -

Mawé (Sateré-Mawé) – Miránha - Mirití-tapúya – Munduruku – Múra – Nadêb - Ninám - Pakaa Nova – Panará - Parintintín (Kawahib) – Paumarí - Pirahã (Múra-Pirahã) - Pirá-Tapúya (Waikana) - Siriána (Siriáno) - Suruí de Rondônia – Tapajós – Tapuia - Tariána (Tariáno) – Tenharim – Tikúna (Tukúna) – Tiryo – Torá - Tukáno (Tukána, Yepámasã) – Tupinambá – Tupinambarana – Tupiniquim – Tuxá – Tuyúka - Txunhuã-djapá (Tsohom-dj.) – Xambioá – Xavante – Xereu – Waiãpy – Waimirí (Waimirí-Atroarí) – Waiwái – Wanáno (Wanána, Kotiria) – Wapixana – Warekéna (Werekéna) – Witoto – Yanomámi – Yawanawá – Yuhúp – Yudjá (Juruna) – Zuruahá (Suruahá).

Povos Indígenas isolados

Isolados do Rio Jutáí - Isolados do Rio Envira – Isolados do Alto Rio Purus (Tukurina)

- Isolados do Arama e Inauini – Isolados do Bararati – Isolados do Curuçá (Kulina do Curuçá)

-Isolados do Jacareúba (Katawixi) – Isolados do Jandiatuba (Cativara, barbados, Isolados do São José, Flecheiros) – Isolados do Jatapu (Repeworiworimó, Karafawyana) – Isolados do Mamoriazinho (língua Himarimã) – Isolados do Parauari

Fonte: elaborado de acordo com Santos (2022)

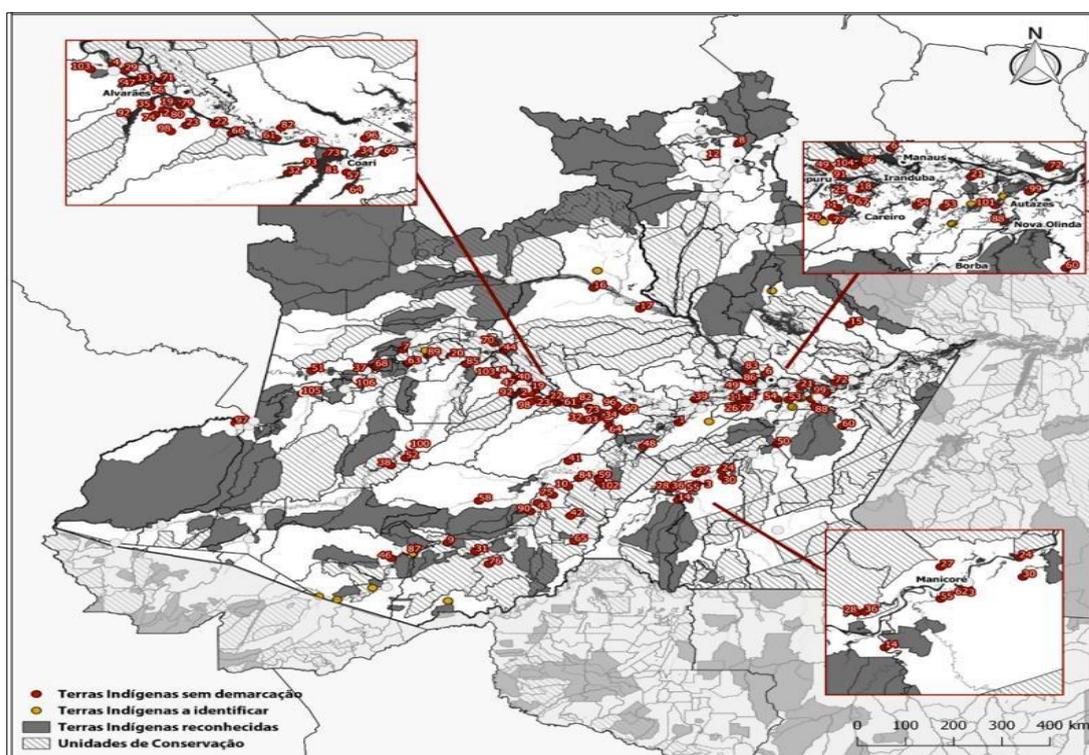
A resistência dos Povos Indígenas a esse projeto de colonização, ainda em curso no Brasil, tem apontado que a organização dos povos indígenas conseguiram, ao longo de século, fazer um enfrentamento diário de resistência à imposição de uma nova lógica de produzir a vida, na qual o bem viver em comunidade é sufocado pelo processo de exploração em busca de lucros. Isso afetou diretamente a organização comunitária dos povos indígenas que muitas vezes tiveram que negar sua existência, como estratégia de sobrevivência diante do colonizador.

Conforme as informações do quadro evidenciado por Santos (2022), o estado do Amazonas em seu território possui uma vasta pluriversidade de povos e de línguas indígenas. Contudo, nem todos indígenas que vivem no Amazonas estão especificamente aldeados ou vivendo em Território Indígena Demarcado (TI), uma vez que, existe um longo processo politicamente difícil para se demarcar um território indígena, como forma de negar e invisibilizar o sujeito indígena como protagonista da História do Brasil. É válido destacar que

alguns destes povos vivem em processo de deslocamento, não estando fixados no mesmo lugar por muito tempo, hora por questões culturais, e por vezes por questões de conflitos políticos e econômicos.

Esta diversidade de povos indígenas está relacionada especificamente com o contexto contrastante e desproporcional, que é o quantitativo de territórios indígenas sem demarcação, pois, há um número expressivo de povos indígenas vivendo em territórios sem demarcação, conforme as informações evidenciadas pelo Conselho Indigenista Missionário CIMI- em seu relatório de 2022. Como podemos visualizar na imagem a seguir:

Figura 6: Localização das Terras Indígenas sem demarcação



Fonte: CIMI (2022).

O processo de “demarcação e reconhecimento” das Terras Indígenas é legítimo e necessário, considerando que os indígenas já habitavam essa região antes da chegada dos colonizadores. Por isso, não é “reconhecer”, é afirmar e reafirmar o direito de produzir seus modos de vida em seus territórios, que foram sendo expropriado pela lógica eurocêntrica.

Portanto, os Povos Indígenas tiveram sua existência atravessadas por diversos ciclo de exploração e destruição do seu modo de vida, desde o início da colonização até os dias atuais. Mas conseguiram coletivamente lutar e resistir, mesmo sofrendo grandes perdas populacionais e culturais.

Segundo dados do IBGE (2022), houve um aumento considerável de pessoas

identificadas como indígenas como podemos verificar nos quadros a seguir:

Quadro 3: Dados comparativos de densidade da população indígena por domicílio

Localização do Domicílio – Total			
Ano – 2010			
Condição de indígena – Total			
Brasil e Unidade da Federação	Variável		
	Pessoas Indígenas (Pessoas)	População residente (Pessoas)	Pessoas indígenas - percentual do total geral
Brasil	896.917	190.755.799	0,47
Norte	342.836	15.864.454	2,16
Nordeste	232.739	53.081.950	0,44
Sudeste	99.137	80.364.410	0,12
Sul	78.773	27.386.891	0,29
Centro-Oeste	143.432	14.058.094	1,02
Ano – 2022			
Brasil	1.693.535	203.062.512	0,83
Norte	753.357	17.349.619	4,34
Nordeste	528.800	54.644.582	0,97
Sudeste	123.369	84.847.187	0,15
Sul	88.097	29.933.315	0,29
Centro-Oeste	199.912	16.287.809	1,23

Fonte: IBGE (2022)

Os dados revelam que o processo de etnogênese têm se intensificado nos grupos indígenas, decorrente dos movimentos sociais indígenas que protagonizaram a reafirmação da identidade indígena como marcador de resistência e luta ao longo dos anos em defesa dos territórios, que não se limitam apenas a demarcação de uma determinada área, está vinculado a ancestralidade e modos próprios de viver e se relacionar em comunidade.

Esta estratégia de resistência, e luta mediante o processo articulador do movimento

indígena muito presente no Amazonas é evidenciado pelos números populacionais dos povos indígenas em alguns municípios deste estado, como mostraremos mais a baixo pelos dados do último censo de 2022, que revela, no estado do Amazonas, onde estão as cidades com maior densidade populacional indígena no Brasil, ou seja, as cidades onde os povos indígenas mais conseguiram resistir e estabelecer suas vivências.

Quadro 4: Municípios com Maior quantidade absoluta de pessoas indígenas – Brasil/ 2022

Código do Município	Município	População residente	Pessoas indígenas	Proporção de pessoas indígenas na população residente no município
1302603	Manaus (AM)	2.063.547	71.713	3,48%
1303809	São Gabriel da Cachoeira (AM)	51.795	48.256	93,17%
13004062	Tabatinga (AM)	66.764	34.497	51,67%
2927408	Salvador (BA)	2.418.005	27.740	1,15%
1303908	São Paulo de Olivença (AM)	32.967	26.619	80,74%
2610905	Pesqueira (PE)	62.722	22.728	36,24%
1300300	Autazes (AM)	41.582	20.442	49,16%
1400100	Boa Vista (RR)	413.486	20.410	4,94%
1304203	Tefé (AM)	73.669	20.394	27,68%
3550308	São Paulo (SP)	11.451 245	19.777	0,17%

Fonte: IBGE, censo (2022)

Com base em todos os dados do censo de 2022, enfatizados aqui, podemos verificar que houve um crescimento de mais de 100% na população declarada indígena, isso reafirma como a presença indígena é bastante evidente na população amazonense, apesar de vivenciarmos muitos episódios de preconceito e racismos contra a população indígena.

Esse cenário demonstra a necessidade dos entes federados a investir em políticas públicas nas diversas áreas com o propósito de fomentar a autonomia e a reconhecimento dos direitos da população indígena do Brasil.

Neste sentido, entendemos a necessidade de investimentos na promoção da Educação

Escolar Indígena no estado do Amazonas, pois passados 27 anos da LDB 9.394/1996 que garante à população indígena uma escola bilíngue, diferenciada e intercultural, isso ainda não se concretizou na prática. Dessa forma, é necessário investir na formação de professores(as) indígenas, pois somente esses educadores são capazes de efetivar essa proposta de escola.

1.5. ENUNCIÇÃO DA ESTRUTURA DA TESE

A estruturação deste escrito visa articular os encaminhamentos teóricos- metodológicos do desenvolvimento desta pesquisa, na interrelação das seções apresentadas a seguir, e na interpelação da perspectiva epistemológica, praxiológica e histórica. A princípio, pela decolonialidade enquanto chave de leitura que expõe e desoculta as diferenças coloniais, suas violências e silenciamentos enquanto pressupostos ideológicos objetivados dimensionando o processo histórico de lutas dos povos indígenas com as políticas de formação de professores(as) indígenas, na interface da manifestação do padrão mundial de poder, a modernidade.

A primeira seção evidencia as possibilidades das vivências entremundos a partir dos barrancos geográficos, dos significados que consolidam a relação estabelecida por meio dos encontros, da problematização dos cenários apresentados. Nesta seção também se contempla as abordagens e os instrumentos metodológicos por intermédio das tecituras decoloniais, e a apresentação do programa de formação Pirayawara.

A segunda seção pauta-se em fazer uma breve enunciação do impacto colonização, a reverberação dos silenciamentos e violências contra os povos indígenas do Brasil, ocorridas pelo marco colonial, frente à sistematização e elaboração estratégica do projeto da modernidade, como ponto inicial do novo sistema mundo moderno/colonial, a contar do “descobrimento” e da colonização.

A terceira seção deste estudo tem por finalidade explicitar e desvelar concepções a partir de questionamentos sobre as interposições realizadas pela perspectiva decolonial frente as colonialidades do poder, saber e ser; inferir, caracterizando, a especificidade, dando ênfase às colonialidades apresentadas que, historicamente, estiveram fincadas nas relações de predominância hegemônica dada a cartografia do poder ocidental, através da retórica da lógica cartesiana.

Nesta seção em especial, discorreremos uma tecitura baseada nos pressupostos decoloniais que denunciam e questionam as colonialidades, enquanto pilares da modernidade dada a efetivação estrutural do domínio ocidental. Podemos dizer que as colonialidades e suas várias faces foram e são mecanismos direcionados pela modernidade para produzirem segregações

sociais através de silenciamentos, violências, desumanização, hierquização e racismo.

A quarta seção deste escrito propõe, de forma mais ampla, apresentar uma reflexão que rebera a criação das leis e das políticas legais e que ancoram a escolarização específica e diferenciada dos povos indígenas bem como o curso de formação em magistério para professores(as) indígenas no Brasil, de uma forma mais geral apresentamos as dissonâncias, e as transições cronológicas das leis e das políticas educacionais com o intuito de revelar os prenúncios que particularizam os pressupostos das formação de professores(as) indígenas.

Abordamos neste diálogo também a dinamicidade da relação entre o movimento social indígena e a implantação dos aportes legais das políticas pós constituição de 1988, levando em consideração as implicações do contexto histórico do movimento social indígena e as reivindicações realizadas, bem como a organização dos marcadores legais, e assim articulando as sistematizações das políticas.

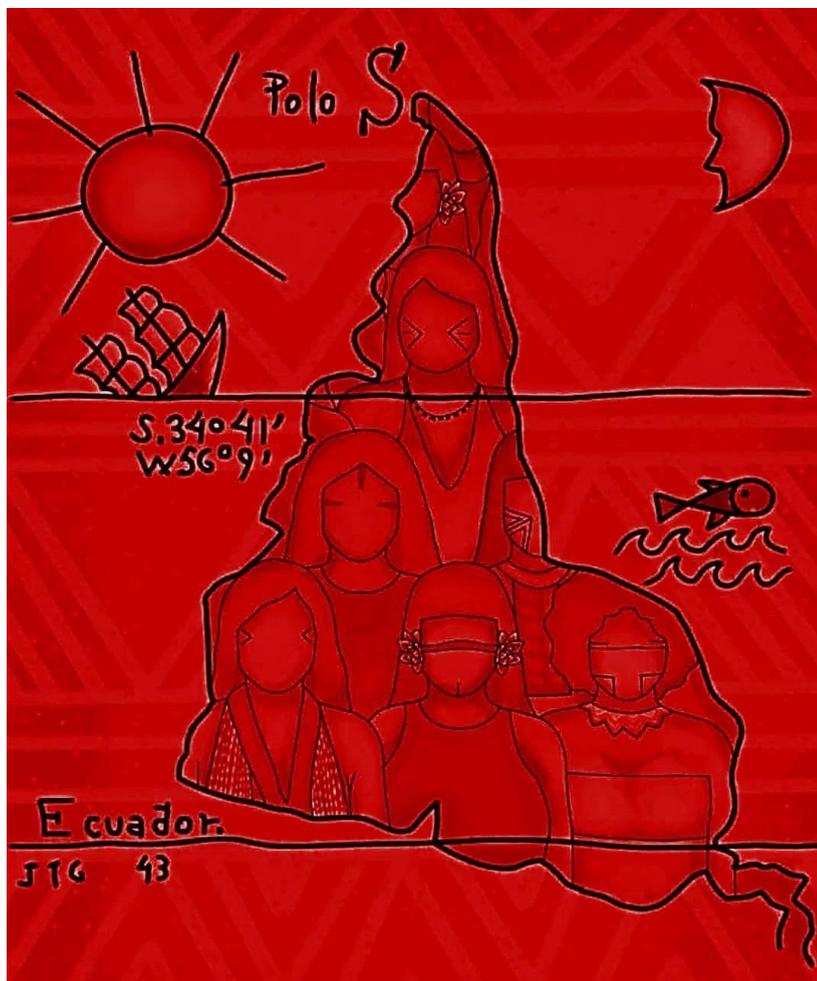
Destacamos, a priori, o processo de resistências do movimento indígena, e do protagonismo deste movimento, que se deu mediante os pressupostos de reivindicação e mobilização social indígena, para que se estabelecesse os conteúdos e concepções das leis, planos, resoluções e as normativas que subsidiam o magistério e suas especificidades, uma vez que foi por este pressuposto de resistência e luta coletiva que os povos indígenas saem da condição de invisibilidade social e chegam ao espaço de protagonismo.

A quinta seção desta pesquisa preconiza desenvolver algumas interlocuções com base nas interfaces do Pirayawara e seus desafios e contradições, frente aos pressupostos da interculturalidade crítica e das pedagogias decoloniais como forças transgressoras que desenvolvem subsídios para a formação de professores (as) indígenas, enquanto concepções estratégicas de resistência epistêmico-política insurgentes que transpõem com à condição de hierquização e apagamentos ao longo dos anos, que veem sendo estabelecidas de forma explícitas ou não, dentro do processo formativo de professores (as) indígenas, por conta de uma perspectiva política assimilacionistas articulada pela agenda neoliberal anti-indígena.

Desse modo, pautaremos uma circularidade que evidencia os contrastes entre o Pirayawara, seu histórico, contexto, tal como as estruturais orientadoras, frente às vozes dos interlocutores da pesquisa, a partir do olhar da interculturalidade crítica e da perspectiva decolonial que protagonizam às questões indígenas como uma referência estrutural de insurgências e emergências perante o racismo epistêmico imposto pela estrutura moderna colonial.

Propomos, ao longo deste, evidenciar neste processo, trajetórias que auxiliem a desocidentalização da formação do/ a professor/a indígena, isto significa, reforçar orientação

epistêmica des/ decolonial para que seja possível transcender a sistemática colonial/ capitalista/ patriarcal/ monocultural/ universal.



Fonte da ilustração: Juliana Gomes, 2022¹

O giro é a completude do olhar desenvolvido pelo pensamento decolonial e suas ações coletivas, é a ação de insurgência resistente dos povos violentados pela modernidade para uma nova (re) existência coletiva de um mundo que passa pelo processo de descolonização, logo, o giro além do rompimento com a atitude colonial, é a reconstrução a partir deste rompimento, este é a condição da visibilidade de novos horizontes plurais dos subalternos, tendo como ação a identificação, a autodeterminação de várias e diversas formas de vivências existências. Portanto, o giro decolonial é o processo de ruptura, a transfiguração do lócus de enunciação, o desprendimento, a desconstrução do predomínio colonial, do colonialismo e da colonialidade. Logo, a importância do giro decolonial como base epistemológica insurgente é interpretada à medida que os processos geopolíticos são evidenciados pelos processos coloniais da hegemonia ocidental e os seus mecanismos (Mignolo, 2010).

¹ A presente ilustração foi desenvolvida especialmente para este estudo e tem como base a obra de Joaquín Torres García, *América Invertida*, (1943)

2. O MARCO COLONIAL E A MARGINALIZAÇÃO DOS POVOS INDÍGENAS BRASILEIROS

Aqui nesta região do mundo, que a memória mais recente instituiu que se chama América, aqui nesta parte mais restrita, que nós chamamos de Brasil, muito antes de ser “América” e muito antes de ter um carimbo de fronteiras que separa os países vizinhos e distantes, nossas famílias grandes já viviam aqui. Essas nossas famílias grandes, que já viviam aqui, são essa gente que hoje é reconhecida como tribos. As nossas tribos. Muito mais do que somos hoje, porque nós tínhamos muitas etnias, muitos grupos com culturas diversas, com territórios distintos. Esses territórios se confrontavam, ou às vezes tinham vastas extensões onde nenhuma tribo estava localizada, e aqui se constituía em grandes áreas livres, sem domínio cultural ou político. Nos lugares onde cada povo tinha sua marca cultural, seus domínios, nesses lugares, na tradição da maioria das nossas tribos, de cada um de nossos povos, é que está fundado um registro, uma memória da criação do mundo. Nessa antiguidade desses lugares a nossa narrativa brota, e recupera os feitos dos nossos heróis fundadores (Krenak, 1992, p.01).

A presente seção tem como propósito fazer uma breve enunciação sobre o impacto da colonização, a reverberação dos silenciamentos e violências contra os povos indígenas do Brasil, ocorridas pelo marco colonial, frente a sistematização e elaboração estratégica do projeto da modernidade, como ponto inicial, do novo sistema mundo moderno/colonial, a contar do “descobrimento” e da colonização.

Temos ainda o propósito de analisar os mecanismos epistêmicos, sociopolíticos e culturais dos exploradores europeus e sua relação de dominação em relação aos povos tradicionais que aqui já existiam e viviam no Séc. XVI, entrecruzando as informações, considerando o problema na nossa proposição epistemológica.

Assim, discorrer-se-á, sobre o predomínio ocidental que pela fetichização do referido paradigma, problematiza o surgimento da América e o “descobrimento” do Brasil, uma vez que, nestas terras já existiam um mundo pré-colonial, ocupado por milhões de povos tradicionais indígenas.

Desse modo, ressaltamos que o termo “descobrimento” neste texto é apresentado entre aspas, pois foi forjado como ação política e epistêmica do colonizador, um termo colonial, uma vez que a palavra “descobrimento” é fixada como uma imposição, uma articulação conjunta corroborada para colonização e configurada através do projeto de dominação ocidental do mundo moderno/colonial.

Os processos coloniais inferidos refletem a história, no contexto do Brasil-colonial, que se estende desde a data da invasão do Brasil, em 1500, até 1808, quando se inicia o período Imperial. Contudo, podemos afirmar que as formas coloniais de dominação ocidental ultrapassam este cenário, se reconfigurando ao longo dos anos e se perpetuando até nos dias de

hoje (Mignolo, 2020).

2.1. CONSIDERAÇÕES SOBRE O PROCESSO HISTÓRICO DO “DESCOBRIMENTO” DO BRASIL COLONIZAÇÃO/ COLONIALISMO/ COLONIALIDADE

O mundo colonial é um mundo maniqueísta. Não basta ao colono limitar fisicamente, com auxílio de sua polícia e de sua gendarmaria, o espaço do colonizado. Como que para ilustrar o caráter totalitário da exploração colonial, o colono faz do colonizado uma espécie de quintessência do mal? A sociedade: colonizada não é apenas descrita como uma sociedade sem valores. Não basta ao colono afirmar que os valores desertaram, ou melhor jamais habitaram, o mundo colonizado. O indígena é declarado impermeável à ética, ausência de valores, como também negação dos valores. É, ou semos confessá-lo, o inimigo dos valores. Neste sentido, é o mal absoluto. Elemento' corrosivo, que destrói tudo o que dele se aproxima, elemento' deformador, que desfigura tudo o que se refere à estética ou à moral, depositário de forças maléficas, instrumento inconsciente e irrecuperável de forças cegas (Fanon, 1968, p. 30-31).

O cenário construído pelo mundo moderno/colonial, relatado por Fanon (1968), é consubstanciado pela sistêmica estranheza entre o colonizador e os povos colonizados. O desenho da dominação colonial, determinada pelo “descobrimento”, é íntimo do projeto de mundo moderno/colonial eurocêntrico, possuindo, historicamente, uma diferença geopolítica centro-periferia, acima de tudo, entre povos outros e os europeus, sendo estes últimos os mandatários, os primeiros, os espoliados, em face aos desdobramentos ocorrido no Brasil.

A epistemologia ocidental de domínio ocidental adentra nestas terras como projeto político, ideológico e econômico. A Europa se torna o centro do mundo moderno e todas colônias que fazem parte do seu projeto de dominação colonial, a periferia, fixa-se permanentemente, à margem. Nesta perversa incursão, sobressaem o controle epistemológico, político e social, a exclusão e a diferença colonial como mecanismos de controle e subalternização dos povos colonizados, dentre os quais os povos indígenas.

Quijano (2014) elucida as condições significantes de segregação e dicotomias entre os colonizadores e os colonizados, pelo aspecto da intervenção e interpretação filosófica e culturais e pelos lócus da enunciação.

A América, o “Novo Mundo”, surge como o espaço do novo, a novidade americana desloca a tradição na Europa e funda o espírito da modernidade como orientação para o futuro. A “idade de ouro” migra, com o surgimento da “América”, do passado para o futuro. Então, nos séculos XVIII e XIX, o mundo americano participa na gestação de ideais políticos, filosóficos e científicos (Ibidem:12-13). Também é importante perceber que antes da chegada dos navios Ibéricos nestas costas não havia Europa, nem Espanha nem Portugal, muito menos América, nem o “índio”, nem o “negro”, nem o “branco”, categorias étnicas essas que unificaram civilizações internamente muito diverso, com povos dominando alta tecnologia e ciência e povos tecnologia rudimentar. Da mesma forma, no momento em que você começa o processo de conquista e colonização, a modernidade e o capitalismo também deram seus primeiros

passos. Portanto, é possível afirmar que o surgimento da América, sua fundação como continente e categoria, reconfigura o mundo e origina, com esse impacto, o único vocabulário com que contamos hoje para contar essa história (Quijano, 2014, p. 23).

Nesta perspectiva, o surgimento da América e a invasão do Brasil convergem com a dominação cultural, social e epistêmica, de forma muito concreta e sistematizada, explorando e condicionando os espaços, as riquezas, os povos locais e todas as estruturas para, assim, consolidar a dominação e manter o sistema capitalista que sustenta o poder ocidental.

Os povos indígenas que não foram mortos pelos ataques dos portugueses e espanhóis, foram subordinados a condições desumanas para poderem produzir riquezas a partir de suas forças de trabalho (Luciano, 2006).

A naturalização da violência contra os povos indígenas, sua desumanização e marginalização ocorreram historicamente por vários séculos durante a consolidação dos processos coloniais que atravessaram este país, abrindo um hiato de indiferença em face a determinantes do imaginário social.

Com relação às perspectivas coloniais, durante o séc. XVI, os relatos sobre o novo mundo identificaram os indígenas como “gentios” (pagãos), “brasis”, “negros da terra” (índios escravizados) e “índios” (índios aldeados) (Cunha, 1993 *apud* Oliveira; Freire, p. 30, 2006).

Desse modo, os povos indígenas foram os primeiros povos escravizados pelos europeus neste país, marcando a impiedade dos colonizadores (Luciano, 2006) e mostrando a desumanidade brutal, suscitada pelo lado obscuro do projeto da modernidade e sua consolidação.

A concepção de modernidade explicada nesta discussão é pautada na tese de Dussel (1994) (2005) “*onde o autor preconiza a data de 1492 como o aparecimento do paradigma da modernidade enquanto síntese do pragmatismo do ego colonizador*” europeu. Nesta lógica, a Europa se autodefine como superior diante de qualquer sociedade existente, a elite intelectual, epistêmica, política e estética do Mundo. “*A Europa se constitui como centro do mundo (em seu sentido planetário). É o nascimento da modernidade e a origem da modernidade e de seu mito*” (Dussel, 1994, p.15). Este nascimento ideológico do mito da modernidade justifica-se pelo processo capitalista que necessariamente precisa de aportes materiais, e humanos para se consolidar e difundir.

O mito da modernidade discutida por Dussel (1994) se dá pela lógica colonial que este mito se produz na organização de um sistema hegemônico, articulado entre a centralização da Europa e a produção das periferias, como orientação fixada pelos ditos “civilizados”, que tinham a pretensão de instaurar uma *universalidade dominante*, a partir da imposição do

pensamento ocidental, mediante a criação de suas verdades legítimas e absolutas, em face a negação, a deslegitimação e o desprezo como os demais povos, culturas, epistêmes, ciências e sociedades.

Sobre esta lógica de imposição da universalidade dominante, Dussel (1994) aponta sobre os mecanismos de violências praticadas pelos colonizadores para que se impusesse de forma autoritária a modernidade, a partir da dominação e exclusão. Ele diz que

O encobrimento da alteridade dos sujeitos que habitam a América antes da conquista, isto é, os ameríndios (povos múltiplos e diversos) produz para Dussel (1994), a construção de imagens representações negativas desses povos, o europeu caracterizava-os como bárbaros incultos ou bestas (De Souza; De Oliveira, 2019, p.280).

Pela perspectiva do autor, a modernidade ocidental alterou historicamente a produção da existência dos povos que viviam em zonas coloniais. Para ele. Esta concepção de modernidade só se consolida por meio destes processos de colonização, domínio e expropriação à medida que impõe violentamente sua universalidade dominante (Dussel, 1994)

Dessa forma, o autor estabelece uma sistematização que compreende a modernidade como uma organização ideológica, política e epistêmica no qual o projeto de dominação, acontece intra-europeia e extra-europeia, se materializando efetivamente pela colonização da América e na África. “*O paradigma eurocêntrico, então, se configura por períodos históricos, entre os quais o renascimento, o iluminismo, a reforma protestante, que consolidaram o pensamento moderno centro geográfico e cultural a Europa*” (De Souza; De Oliveira, 2019, p.278).

Nesse sentido, apesar dos pressupostos filosóficos, científicos da ciência moderna ocorridos intraeuropeia, o que faz a Europa se tornar uma potência de acordo com Dussel (1994) é a constituição da ideia de superioridade, sobreposta a autodescrição de um modelo a ser, seguido de ideias estas concretizadas, violentamente, durante as colonizações.

Em síntese, o mito da modernidade ocidental é produzido por um discurso ideológico de deslegitimação e da desumanização do outro, para a consolidação universal da monocultura, partir das indiferenças, dos silenciamentos e das relações de violência e extermínio da vida.

A reflexão filosófica Dusseliana procura desocultar o artifício fictício de uma verdade incontestável diante de um cenário existencial que se consolida pela injustiça nas relações entre o colonizador, colonizado, nos processos de domínio colonial, no qual se fixa os limites dos padrões fundantes, regidos pela ordem Europeia.

De fato, o marco colonial, produzido pela modernidade, culminou na morte de milhares

de indígenas. Sociedades inteiras, línguas, costumes, ciências e culturas foram apagadas em decorrência de confrontos diretos ou por doenças contagiosas contraídas no contato com o europeu (Luciano, 2006). Sob esta lógica, para Dussel (1994) a modernidade só se estabelece a partir do predomínio dos colonizadores sobre milhares de indígenas que por estas terras viviam.

Em confluência com este processo colonial, Mignolo (2020) afirma que a modernidade se dá com base no modelo capitalista mercantilista. Uma vez que, o projeto da modernidade consolida os territórios colonizados ao projeto de dominação global para uma melhor difusão mercantilista. É a primeira característica do predomínio europeu sobre os povos latino-americanos, no caso, os povos indígenas.

A partir deste marco, o projeto de domínio colonial é posto em prática tendo como finalidade, o movimento de violência e massacre dos povos indígenas que perpassa a colonização do Brasil e os dos espaços coloniais da América-Latina.

Nesta lógica, o projeto da modernidade ocidental preconiza a colonização do Brasil, a partir do imaginário sistema mundo moderno/colonial, maquinado por colonizadores europeus, portugueses e espanhóis, sobre os povos originários. Com efeito, os povos tradicionais indígenas são designados como o Outro, o selvagem, o bárbaro, o não-civilizado, através da ordem de sistematização do pensamento hegemônico eurocêntrico.

A colonização possui uma estrutura política, econômica e epistêmica sustentada pelo sistema capitalista e emerge com efeito do mesmo. Por isso, podemos afirmar que este é o embrião causador do projeto da modernidade e todo o seu lado obscuro, intrínseco ao processo de genocídio e violência epistêmica ocorrido na América Latina (Santos; Meneses, 2010).

Tal realidade preconiza a dominação dos indígenas e a marginalização destes ao longo do séc. XVI, uma vez que, antes desse processo, no período pré-colonial haviam milhões de indígenas de diferentes etnias que habitavam esse território, tinham inúmeras organizações sociais e suas complexidades, produções culturais, modos ancestrais de vida e existência. Essas sociedades tradicionais têm uma história pré-colonial, historicamente ocultada, silenciada e negada pelo projeto da modernidade, como afirmam Santos e Meneses (2010).

À vista disso, todos os condicionamentos as violências contra os povos indígenas ocorreram historicamente, por muitos séculos nas dimensões territoriais, sociais, culturais, políticas, por isso afirmamos, com base em autores como Santos (2000; 2019), Santos e Meneses (2010), Maldonado Torres (2007), Quijano (2014), Dussel (1977; 1992; 1995; 1997), Mignolo (2007; 2008; 2015 e 2020), Grosfoguel (2010), entre outros teóricos decoloniais, que o “descobrimento” das colônias de exploração contribuíram para a manutenção do poder da Europa Ocidental como o novo centro do mundo, em conformidade ao marco colonial

estabelecido no Séc. XVI.

Com base em uma perspectiva decolonial, a colonização foi o resultado do arranjo ideológico elaborado pela racionalidade hegemônica universalista que teve como uma das finalidades, construir fronteiras abissais, estabelecer a Europa como centro comercial, cultural e político do mundo, alicerçado pelo pragmatismo eurocêntrico, sobretudo pela estruturação da organização social etnocêntrica contemporânea.

Do mesmo modo que a Europa levou várias técnicas e invenções aos povos presos a sua rede de dominação...ela também os familiarizou com seus equipamentos e conceitos, preconceitos e idiosincrasias, referente simultaneamente à própria Europa e aos povos coloniais” (Mignolo, 2020,p. 36).

Este processo nos dá a possibilidade de compreensão das interlocuções do marco colonial como efeito do projeto da modernidade e a colonização como método de expropriação decorrente do capitalismo e da ação de exploração das riquezas naturais, minerais e a escravização dos povos indígenas do Brasil, além da propagação do epistemicídio, ocorrido ao longo de mais de 500 anos, desde a chegada dos colonizadores.

Esse pressuposto de dominação e controle tinha como objetivo inserir o indígena no processo produtivo do modelo ocidental, sem considerar sua cultura, seu modo de vida, sua organização social e, sobretudo, sua existência e subjetividade. Ou seja, não reconhecendo a sua forma como ser, tornando-o o Outro, aquele que é diferente perante o civilizado europeu, passível de ser subalternizado e invisibilizado (Walsh, 2006). Contrariando a dominação europeia, alguns milhares de indígenas que não aceitaram o regime de expropriação, determinada pelo invasor, foram mortos nos conflitos, outros passaram a construir métodos de resistências como contorno para enfrentar o massacre cultural ao qual foram submetidos neste processo de dominação que tinha como propósito estabelecer a exploração de riquezas, para o desenvolvimento da mecanização entre os países Europeus.

A dominação colonial, como configuração legítima do novo sistema de mundo moderno/colonial, emergiu com o intuito de controlar para dominar os povos tradicionais indígenas, a ponto de considerar métodos de violência como ação e instrumento legal, perseguições, mortes, genocídios, entre outras formas de dominação.

Com efeito, a colonização no Brasil foi instaurada como uma legítima caça aos povos indígenas tradicionais, à custa do processo de civilização que tinha como base o viés ideológico com o objetivo de “amansar” os nativos e os tornar seres passivos de dominação, para que estes se tornassem escravos e pudesse trabalhar para gerar riqueza aos colonizadores (Luciano, 2006). Durante os primeiros séculos a contar do “descobrimento”, os povos indígenas sofreram vários

ataques, passaram por conflitos e guerras contra os colonizadores, visto que, a coroa portuguesa tinha o intuito de subjugar-los para o uso da força de trabalho, além da ocupação de exploração dos espaços onde esses povos viviam.

O escambo, os descimentos e as guerras justas eram configurações de relação entre os colonizadores e os indígenas (Oliveira; Freire, 2006). Estas características de contato vão estabelecer uma ordenação do sistema totalitário, de sujeição sociopolítica, cultural e epistêmica em detrimento ao marco colonial que induz a produção do trabalho forçado dos povos indígenas. O escambo tem por característica histórica a troca de objetos e mercadorias entre os povos indígenas e os portugueses, franceses e espanhóis, que induziram os indígenas para fazer a troca de recursos naturais e minerais como por exemplo, pau-brasil por quinquilharia, qualquer objeto sem valor para os colonizadores. Esta prática foi continuada por muitos anos no Brasil, inclusive no Nordeste, por isso reitera-se que,

O comércio intenso dessa madeira devastou muitas áreas do litoral brasileiro. Os índios cortavam e transportavam a madeira até uma feitoria, onde era trocada por artigos diversos e ficava estocada até a chegada das embarcações de carga. Milhares de toras de pau-brasil foram transportados para Portugal pelos comerciantes que se instalaram no Brasil a partir de 1502. Ao mesmo tempo, traficantes franceses buscavam o mesmo comércio com os índios, massem o emprego de feitorias. Nessas primeiras décadas do séc. XVI, não houveo estabelecimento de colônias de povoamento no litoral do Brasil, apenas o emprego disperso do escambo (Oliveira; Freire, 2006, p.38).

A intenção deste contato era manter um sistema de exploração ainda sem manter uma dominação mais efetiva, porém o escambo não foi a única relação de entre os europeus e os povos indígenas, logo começou o processo de descimentos e as guerras justas.

Os descimentos eram missões religiosas jesuíticas que condicionavam e submetiam os indígenas à categoria de aldeados através do controle, imposição e dominação cultural a partir do processo da catequese e tinha como objetivo “amansar” os indígenas, tornando os bons “selvagens” de alma regenerada.

Por este processo, os povos indígenas foram levados a fragmentação cultural, epistêmica e religiosa, o intuito era fazer com que os indígenas perdessem seus traços culturais e ancestrais, suas formas de pensar o mundo e a vida, ação de coerção para a sujeição e subordinação, com isso a coroa portuguesa ia tomando os espaços e dominando a força de trabalho dos indígenas.

Com relação ao contato entre os colonizadores e os povos indígenas, as guerras justas se diferenciam como a ação colonial mais violenta, no sentido de extermínio e morte dos povos originários. Estas guerras foram disseminadas em vários lugares do território brasileiro e tinham o objetivo de ampliar o domínio da coroa portuguesa. Por isso estas foram historicamente

instrumentos sistemáticos para obtenção e articulação da captura dos indígenas que se rebelaram e não queriam sucumbir à tutoria da coroa. Estes não aceitavam as condições de aldeamento e catequese, não queriam condicionar-se a categoria de mansos. Assim, esses indígenas insurgentes eram condicionados pela coroa e por todos os europeus como “selvagens bárbaros”.

Essas ações tinham o apoio da Igreja, para que a coroa organizasse ataques a estes povos insurgentes, já que poderiam se tornar escravizados e desenvolver a mão-de-obra especificamente para a produção do cultivo da cana-de-açúcar no nordeste brasileiro, pois indígenas já aldeados não faziam o trabalho do cultivo de plantações em grande escala. Logo, há um processo de coerção que ocorre de forma distinta, para com os indígenas que eram considerados mansos e os indígenas “negros da terra”, em razão da caracterização dada um grupo destes indígenas, uma vez que, estes tinham uma função diferente e específica. Os “negros da terra” trabalhavam em plantações extensas de larga escala, ligadas ao cultivo de café, ou açúcar,

A escravidão foi adotada pelos colonos em larga escala, usando extensivamente as terras da cultura canavieira e os “negros da terra” (os índios) para a produção comercial e de subsistência. Como a produção açucareira precisava de grande força de trabalho, um dos artifícios para conseguir essa mão-de-obra era a “guerra justa”, permitida contra índios inimigos, que podiam ser escravizados. Entre 1540 e 1570, em São Vicente, no sul, e Pernambuco, no nordeste, foram instalados cerca de 30 engenhos movimentados por milhares de escravos indígenas. Nessa época, os senhores de engenho combatiam os missionários jesuítas junto à Coroa portuguesa, pois os religiosos impediam a escravização dos índios aldeados (Oliveira; Freire, 2006, p.39).

Podemos ressaltar que foi a contar do marco colonial que a escravidão e o racismo surgiram nestas terras, essas duas concepções foram forjadas ao longo da história do Brasil, em razão do domínio colonial ocidental. As guerras justas eram determinadas porque a coroa tinha dificuldades para a expansão do comércio como projeto territorial colonial.

O marco colonial determina quem são os indígenas selvagens, bárbaros e os indígenas cristão e mansos. Condiciona os povos indígenas à sua exploração e expropriação através desses contatos que, sobretudo, tinham a intenção de explorar e subalternizar os povos indígenas como seres de almas vazias², de acordo com Santos e Meneses (2010), em razão da sua lógica ocidental. Inúmeros confrontos ocorreram para a coroa avançar em seu projeto de colonização, para fortalecer a produção de riquezas, além da cana-de-açúcar e do café, do nordeste ao norte do Brasil, causando a morte de milhares de indígenas de inúmeros povos, línguas e toda a pluralidade cultural existente. O marco colonial limitou profundamente a vida e a presença dos povos originários do Brasil.

Uma das questões importantes neste processo de colonização e de colonialismo é a ideia e a lógica eurocêntrica de raça como um mecanismo que legitimava as relações de poder e domínio determinado pela dominação colonial. A determinação racial condicionada em razão da soberania identitária europeia, a contar do colonialismo e da expansão colonialista, o domínio e práticas diretivas das relações de superioridade/inferioridade entre dominados/dominantes.

O racismo e o etnicismo foram inicialmente produzidos na América e posteriormente reproduzida no resto do mundo colonizado, como base para a especificidade das relações de poder entre a Europa e os populações do resto do mundo. Por 500 anos, eles não pararam ser os blocos de construção das relações de poder em todo o mundo[...] todas as outras determinações e critérios de classificação social da população mundial e sua localização nas relações de poder, desde então atuam na inter-relação com o racismo e etnicismo, especialmente, mas não apenas, entre europeus e não-europeus (Quijano, 2014, p. 757).

Essa interposição epistêmica, cultural e fenotípica (brancos-mestiços - índios - negros) compreendia que a os europeus brancos por serem “avançados” eram racialmente superiores, e por serem superiores tinham conhecimentos da ciência, da navegação, da política, eram propositalmente excepcionais.

Dando a eles o direito de estereotipar e classificar racialmente, dominar os povos tradicionais e transformá-los em selvagens mansos e colonizados. Esta concepção de racismo emerge estruturalmente como uma justaposição para dominar, explorar e matar, em sua perspectiva eurocêntrica, sob uso da razão ocidental para a concretização da dominação, em face à consolidação do novo sistema mundo moderno/colonial em meados do Século XVI (Quijano, 2014).

² A completa estranheza de tais práticas conduziu à própria negação da natureza humana dos seus agentes. Com base nas suas refinadas concepções de humanidade e de dignidade humana, os humanistas dos séculos XV e XVI chegaram à conclusão de que os selvagens eram sub-humanos. A questão era: os índios têm alma? Quando o Papa Paulo III respondeu afirmativamente na bula *Sublimis Deus*, de 1537, fê-lo concebendo a alma dos povos selvagens como um receptáculo vazio, uma *anima nullius*, muito semelhante à *terra nullius*,¹³ o conceito de vazio jurídico que justificou a invasão e ocupação dos territórios indígenas. Com base nestas concepções abissais de epistemologia e legalidade, a universalidade da tensão entre a regulação e a emancipação, aplicada deste lado da linha, não entra em contradição com a tensão entre apropriação e violência aplicada do outro lado da linha (Santos; Meneses, 2010, p 37).

Ao longo da interposição de novo sistema mundo/ colonial, essas associações biológicas e epistêmicas, naturaliza e concretiza um paradigma entre a legitimação da ideia de raça e a dominação desumana ocorrida. Essa ideia de relação e segregação entre raças superiores europeus brancos e inferiores os povos tradicionais indígenas, faz parte de todo o processo histórico da colonização do Brasil, e ainda se mantém socialmente como uma concepção verídica de cisão social conforme (Quijano, 2014)

A condição de divisão e subalternização por meio da diferença racial contribuiu efetivamente para a produção de violências culturais, simbólicas, matérias, territoriais e sujeições de existências e epistemes, com a finalidade do universalismo epistêmico cultural. Essa cisão produziu a violência racial e epistêmica que foi consolidada de maneira muito profunda na formação do povo brasileiro.

Uma vez que a cultura, as tradições, a ancestralidade e todos os modos de produção da vida dos povos indígenas foram condenados à violência racial e epistêmica, esse complexo sistemático de predomínio ocidental também pode ser nomeado de colonialidade do poder, colonialidade global do poder, a princípio sistematizado por Quijano (2014). Tais articulações serão mais discutidas ao longo da próxima seção.

O processo colonialista criou um abismo profundo entre colonizadores e os povos indígenas, para a concretização da hegemonia ocidental e do seu pragmatismo eurocêntrico. Estas afirmações apresentam uma constatação da existência da sujeição epistêmica com relação ao domínio colonial para uma melhor apropriação e exploração no encadeamento da colonização, para uma disseminação e projeção da ideia colonial.

Podemos elucidar, de acordo com (Neto, 2016), que o domínio colonial como pragmatismo concreto da modernidade estruturar o mundo, a partir de uma linha abstrata, produzindo e consolidando o padrão de poder ocidental que distingue os dominadores e os povos colonizados, a Europa ocidental e suas colônias, uma configuração social dada à articulação da experiência global do poder ocidental.

Essa estruturação abstrata foi realizada pela ideia europeia de dominar e explorar as colônias como fontes mantenedoras da hegemonia ocidental, uma vez que, foi pela expropriação das riquezas e pela exploração do trabalho dos povos indígenas e dos negros oriundos da África, que os colonizadores europeus mantiveram sua hegemonia política, econômica e epistêmica. Nesse sentido, desenvolvendo uma diferenciação entre os europeus e sua centralidade e os povos colonizados e subalternizados pela ação colonialista (Santos; Meneses, 2010).

A condição de poder, em sua essência, está interligada profundamente ao racismo ou à

divisão racial colonial. Nesse sentido, a ideia de classificação, diferenciação e estereotipificação, em detrimento das características dos povos tradicionais indígenas locais, perante os europeus tipicamente brancos, produziu uma dicotomia condicionante, na qual o indígena é posto com um espectro, selvagem, sem consciência, sem memória, sem história. Assim a ideia de raça emerge com o intuito de objetificar os povos tradicionais. Condicionar, diferenciar os não-europeus, para que pudesse ser legitimada toda violência praticada perante os indígenas colonizados.

Em resumo, a história do Brasil é fortemente tensionada pelo processo de opressão/dominação entre colonizadores e os povos tradicionais, logo, a imposição cultural subsidiou as relações de poder que permearam todo o contexto histórico estabelecido a contar do marco colonial e que norteia toda a configuração estabelecida neste país a partir da chegada dos colonizadores. Ou seja, a legitimação da opressão violenta foi fortemente tensionada na relação entre os europeus e os povos tradicionais.

Opera-se, então, a naturalização do imaginário do invasor europeu, a subalternização epistêmica do outro não-europeu e a própria negação e o esquecimento de processos históricos não-europeus. Essa operação se realizou de várias formas, como a sedução pela cultura colonialista, o fetichismo cultural que o europeu cria em torno de sua cultura, estimulando forte aspiração à cultura europeia por parte dos sujeitos subalternizados. Portanto, o eurocentrismo não é a perspectiva cognitiva somente dos europeus, mas torna-se também do conjunto daqueles educados sob sua hegemonia (Oliveira; Candau, 2017, p.19).

Como instrumento da modernidade eurocêntrica, o marco colonial é a face histórica mais latente neste movimento de condição colonial que se desenvolve na imposição “civilizadora” dos colonizadores contra os povos tradicionais. Esse se dá pela diferença colonial estabelecida pelos europeus, que apresentavam o desígnio de “descobrir”, “colonizar” e, sobretudo, ter o controle dos indígenas do Brasil, como efetivação de uma estratégia para a determinação operacional de sua racionalidade hegemônica.

Há uma simbiose de concepções associadas a este processo de dominação, em face ao próprio capitalismo como motor de toda configuração da ação colonialista para a constituição do mundo moderno ocidental e toda sua conjuntura. Assim,

O moderno sistema mundial nasce no século 16. As Américas como construtosocial, nasceram ao longo do século 16. A criação dessa entidade geossocial, as américas, foi um ato constitutivo do sistema mundial moderno. As Américas foram incorporadas a uma economia capitalista mundial já existente. Não poderia ter havido uma economia capitalista mundial sem as Américas (Mignolo, 2020, p. 82 apud Quijano e Wallerstein, 1992:549).

Explicando de outra forma, de acordo com os autores revisitados (Lander, 2010) e (Quijano, 2005), há uma configuração evidenciada, um projeto global de universalidade e de consolidação da Europa Ocidental em curso, uma articulação lógica que concretiza o marco colonial com a lógica da fetichização do “descobrimento” do Brasil, para além da colonização dos povos tradicionais, esta lógica histórica é equalizada pela dominação eurocêntrica, pelo processo do colonialismo cultural, social e epistêmico.

Os povos indígenas se tornam objetificados pela ideia do colonizador como o não-ser, com base em uma racionalidade soberana que legitima a diferença colonial. Essa mesma racionalidade organiza o mundo em dicotomias, polarizada pelo pragmatismo da modernidade e sua razão ocidental, estabelecida pelo paradigma da colonização.

Neste sentido, estas dicotomias se instauram entre o colonizador e o colonizado, entre o civilizado e o selvagem, entre o negro/indígena e o branco europeu, entre o patriarcado com fé cristã e os que desenvolviam e viviam sua fé, ancestralidade e cosmovisão de outra forma, para o desenvolvimento de uma soberania universalista com ideia eurocêntrica de estar e pensar o mundo, modelo dominante para acumulação de riquezas, dentro do próprio capitalismo colonial.

Com base nas ideias da racionalidade ocidental, o Brasil era um espaço que precisava ser dominado e controlado pois, necessariamente, o próprio sistema pré-capitalista, mercantilista, necessitava de mão-de-obra e de matérias primas que poderiam entrar no processo de efetivação do sistema comercial estabelecido, além das rotas comerciais que além de tudo, ajudavam os europeus a ganhar espaço para o seu desenvolvimento econômico de uma soberania universalista como ideia eurocêntrica de estar e pensar o mundo, modelo dominante para acumulação de riquezas, dentro do próprio capitalismo colonial.

De uma forma mais lúcida, sinalizamos que o marco colonial foi de fato idealizado como estratégia política, econômica e racional, para a própria construção da hegemonia da Europa ocidental. Essa perspectiva fica nítida nas palavras de Quijano,

A privilegiada posição ganhada com a América pelo controle do ouro, da prata e de outras mercadorias produzidas por meio do trabalho gratuito de índios, negros e mestiços, e sua vantajosa localização na vertente do Atlântico por onde, necessariamente, tinha de ser realizado o tráfico dessas mercadorias para o mercado mundial, outorgou aos brancos uma vantagem decisiva para disputar o controle do comércio mundial. [...] isso também permitiu-lhes concentrar o controle do capital comercial, do trabalho e dos recursos de produção no conjunto do mercado mundial. E tudo isso, foi, posteriormente, reforçado e consolidado através da expansão e da dominação colonial branca sobre as diversas populações mundiais (Quijano, 2005, p.03).

Por isso, tecemos a afirmativa que a exploração, expropriação e controle destas terras e

todas as suas riquezas naturais e minerais, assim como o controle ou a tentativa de controle de povos indígenas que aqui viviam, deram à Europa a configuração de uma identidade universal e hegemônica, corporificada por toda a sua prática de violência e genocídio conforme Quijano, (2005).

A consolidação da colonização dos povos indígenas e todo o processo de violências sistematizadas pelo marco colonial e pela criação do novo sistema mundo moderno/colonial teve uma racionalização tensionada pelas ideias dos conquistadores como necessidade de controle e estruturação de um paradigma racial, social, político e, sobretudo, epistêmico como eixo elementar no novo padrão de poder.

Uma das questões importantes que também foram impostas pelo marco colonial no Brasil foi a dominação epistêmica e a sujeição dos povos indígena, do não direito à existência como ser vivente que tem sua configuração social e sua produção cultural. O indígena dentro de uma perspectiva colonial passa a ser o Outro, aquele que é subalternizado, invisibilizado e sobretudo objetificado e marginalizado.

O sistema mundo moderno/colonial, com bases nas epistemes da racionalidade ocidental, desenvolve um padrão mundial de poder, estabelecida pela coisificação dos seres não ocidentais. Essa justificação se apresenta como para dá sistematização da violência e genocídio assim também como a escravidão dos povos tradicionais, uma concepção de universalista do pensar e do agir, na qual a classificação a racialização entre os povos determina o abismo etnocêntrico consistente no processo de colonização, ou seja, na invasão dos europeus na América Latina e no Brasil.

Essa expropriação das riquezas e exploração dos povos indígenas tem sua sustentação primária à perspectiva econômica, porém ela se manifesta profundamente em outras dimensões estruturais, principalmente e sobretudo, no campo epistemológico e formativo, de produções de mundo, de existência, do conhecimento e da vida.

Dizendo em outras palavras, é como se neste “descobrimento” e/ou invasão, fosse literalmente construído o mundo que separa, de um lado os europeus, hegemônicos ditos “civilizados” e cristãos, e do outro lado os que não são, o outro, aquele coisificado, selvagem, sem passado, sem história, que está a margem de toda qualquer construto de sentido de existência. Esse padrão epistêmico institui barreiras, constrói fronteiras que justificam e consubstanciam toda violência e barbárie que os povos tradicionais indígenas sofreram no Brasil colonial e depois nas fases posteriores da história,

A conquista ibérica do continente americano é o momento inaugural dos dois processos que articuladamente conformam a história posterior: a modernidade e a organização colonial do mundo⁵. Com o início do colonialismo na América inicia-se não apenas a organização colonial do mundo mas – simultaneamente – a constituição colonial dos saberes, das linguagens, da memória (Mignolo, 1995) e do imaginário (Quijano, 1992) [...] Nessa narrativa, a Europa é –ou sempre foi– simultaneamente o centro geográfico e a culminação do movimento temporal. Nesse período moderno primevo/colonial dão-se os primeiros passos na “articulação das diferenças culturais em hierarquias cronológicas” (Mignolo, 1995: xi) e do que Johannes Fabian chama de a negação da simultaneidade (negation of coevalness)⁶. Com os cronistas espanhóis dá-se início à “massiva formação discursiva” de construção da Europa/Ocidente e o outro, do europeu e o índio, do lugar privilegiado do lugar de enunciação associado ao poder imperial (Mignolo, 1995: 328) (Lander, 2005, p. 10).

Esta desigualdade proposital articulada pelo marco colonial é uma linha que permite dizer quem é centro e quem está à margem, ou marginalizado. O mundo moderno/colonial legitima as dicotomias produzidas pela racionalidade ocidental. Há um projeto geopolítico em curso, que produz a legitimação da violência entre os ocidentais e os povos ancestrais, em decorrência da expropriação de toda a riqueza, prata, ouro e todos os recursos naturais que nestas terras existiam.

A razão ocidental eurocêntrica conspira para uma maquinação sistêmica de dominação, subalternização e conflito, entre o centro e periferias, no caso as colônias recém “descobertas” colonizadas, entre o norte, que são os países que fazem parte da Europa Ocidental, e o Sul, colônias que historicamente, se tornam países que fazem parte da América Latina, entre os civilizados portugueses, espanhóis e franceses e os selvagens que são toda a população indígena e negra, oriunda da África.

Por isso, os povos indígenas continuam sendo considerados como desumanos, objetificados conforme o processo do colonialismo e colocados na condição epistêmica de sujeição dos seus modos de vida e existência

O colonialismo se apresenta como aspecto ideológico e político subalternizante do outro. Aqui me refiro especificamente aos povos ancestrais com relação à cultura indígena, ou seja, a cultura tradicional indígena é perversamente invisibilizada e quase exterminada do contexto da história do Brasil, com a morte em massa dos povos ancestrais também morreram línguas, modos culturais e sociais de existências, saberes, conhecimentos e até a ciência ancestral produzida por estes povos.

Como consequência deste processo colonialista os povos indígenas, ainda nos dias de hoje, são tratados muitas vezes, como selvagens, bárbaros, sem relevância cultural e social para este país, vivendo à margem por ser estereotipado como preguiçoso, não tendo sua cultura e seus costumes respeitados, tendo que lutar para ter sua dignidade e subjetividade garantidas

pelo estado e pela sociedade civil.

O eurocentrismo e o colonialismo são como cebolas de múltiplas camadas. Em diferentes momentos históricos do pensamento social crítico latino- americano levantaram-se algumas destas camadas. Posteriormente, sempre foi possível reconhecer aspectos e dimensões (novas camadas de ocultamento) que não tinham sido identificadas pelas críticas anteriores (Lander, 2005, p.07).

A sociedade brasileira possui uma face condicionalmente desumana quando não valoriza a sua própria raiz cultural, invisibilizando e ocultando a grandiosa importância dos povos indígenas na e para a formação deste país, sobretudo a história de luta e resistência destes povos a partir do impacto colonial (Lander, 2005).

Esta face desumana faz parte da consolidação do impacto colonial, especificamente no domínio da hegemonia ocidental que, ao longo de séculos, procurou exterminar, desqualificar e fragmentar os aspectos culturais, ancestrais e existenciais dos povos originários, condicionando a figura do indígena a selvagem. Nesse sentido, ressaltamos os aspectos procedimentais causados pela educação catequética jesuítica que surge como um braço da coroa portuguesa para subjugar os povos indígenas para uma dominação integral, colonialista.

A Igreja, as missões e a catequização estabeleciam, sistematicamente, um aparelho para fragmentação, descontinuidade e controle para que os colonizadores atingissem seus objetivos de exploração da terra e dos povos indígenas. A catequese é a determinação concreta de dominação ideológica, política e econômica de reconfiguração social por meio da imposição da cultura ocidental (Luciano, 2006).

Da mesma maneira que os povos indígenas produziram riquezas para o invasoreuropeu, estes povos se tornaram vulneráveis, em suas subjetividades, enquanto povos culturais que possuíam e possuem as suas próprias formas ancestrais e ver e estar no mundo.

Tão profunda quanto à violência corporal, a violência epistêmica configurada pela catequese jesuítica produziu invisibilidades, desigualdades, abismos, muros e barreiras altamente profundas e complexas que refletem como barreiras impostas pela cruel indiferença entre a sociedade não indígena e os povos tradicionais que sobreviveram aos ataques através da violência corporal.

A violência epistêmica se produz pela visão monoculturalista da sociedade moderna, do colonizador, como uma perspectiva de homogeneidade da realidade, de uma totalidade. O outro fica externo a essa realidade, como uma diferença obscura, que oculta o caráter diverso e plural do outro.

Esta violência ocorre pelo sufocamento e matança de culturas, configurações culturais,

além de línguas tradicionais, ancestralidades, conhecimentos e saberes, formas locais de ciência e de existência (Santos; Meneses, 2010), uma vez que, a ação colonialista consolida a marginalização, a violência e a escravidão dos povos tradicionais com bases na manifestação do poder absoluto e central da Europa ocidental. As missões, a catequese e o processo de dominação pelos aldeamentos foram alguns dos pressupostos mais nítidos da colonização.

A ação catequética emerge como mecanismo político, ideológico e epistêmico de imposição social, e é, historicamente, um instrumento para favorecer o pragmatismo da diferença colonial, subordinando os povos indígenas à fragmentação cultural da sua ancestralidade e da sua cosmovisão, na perspectiva da ruptura cultural e ancestral desses povos, até o extermínio de inúmeras especificidades tradicionais da cultura indígena, assim aprofundando o abismo entre os colonos povos indígenas e os colonizadores.

Dos missionários jesuítas aos positivistas do Serviço de Proteção aos Índios, do ensino catequético ao ensino bilíngue, a tônica foi uma só: negar a diferença, assimilar os índios, fazer com que eles se transformassem em algo diferente do que eram. Nesse processo, a instituição da escola entre grupos indígenas serviu de instrumento de imposição de valores alheios e negação de identidades e culturas diferenciadas (Grupioni, 2002, p. 29).

É importante considerar que este processo ocorreu em face ao processo genocida, que marca o contato entre povos tradicionais e o colonizador e que permeou todo o contexto histórico da colonização e do colonialismo do Brasil, uma vez que estes povos lutaram em inúmeras guerras para que não fossem escravizados e nem sucumbidos pela lógica da dominação colonial.

Catequizar seria converter os índios à religião católica, tarefa dos padres missionários que aqui chegaram junto com os primeiros colonizadores. Civilizar seria substituir sua forma “primitiva” de vida pelas supostas vantagens da civilização, e, a partir daí, seriam integrados à sociedade nacional, abandonando seus costumes, que eram considerados atrasados e primitivos do ponto de vista de uma história etnocêntrica europeia (Venere, 2001, p.50).

A catequese como uma pedagogia de dominação, assim como a exploração e o genocídio indígena, configuram a imposição da subalternidade e o silenciamento indígenas em muitos momentos históricos.

A catequética, é implicitamente uma ação de controle hegemônico, que ocorreu para a extinção dos saberes tradicionais indígenas, objetivando a fragmentação cultural, linguística e ancestral dos povos indígenas. Esta ferramenta de poder e dominação é uma das ações coloniais mais comuns e longas da colonização articulada no Brasil, em face à dominação dos europeus. A catequese Jesuítica Colonial foi a ação mais longa durante o processo histórico do Brasil, iniciado do período colonial passando pelo Império e finalizado na República (Luciano, 2006).

Pode-se afirmar que os povos indígenas foram considerados e classificados como selvagens objetos colonizados. Nesse sentido, a movimentação colonialista explicita esse condicionamento desumano em práticas intrínsecas ao projeto e elaboração ativa da modernidade, criando a contar desse processo, uma autoimagem do colonizador, civilizado, dono do conhecimento e das ciências, centro das razões monoculturalista, do universalismo etnocêntrico e antropocêntrico, simbolicamente, politicamente e socialmente evoluído em sua razão epistêmica intangível. Esta perspectiva é sistematicamente preconizada pelo movimento colonial que estrutura as dicotomias produzidas, de acordo com, Santos e Meneses (2010).

As determinações coloniais fizeram da violência uma ação sistêmica própria que desumanizava, oprimia, submetia os povos indígenas a inúmeras sujeições culturais, sociais e epistêmicas. Com isso, podemos dizer que estes povos foram historicamente pela razão ocidental, ocultados e encobertos como seres humanos que possuem modelos e complexidades ancestrais diversas.

Assim, neste círculo meticuloso de ideias, o sistema mundo moderno/colonial fez sua expansão colonialista composto por um paradigma central, que é a razão moderna ocidental como norteador de todo pragmatismo violento, entre o colonizador suas características raciais e epistêmicas e o colonizado, selvagem e com alma vazia, conforme os escritos de Santos e Meneses (2010), Quijano (2014) e Fanon (1968, 2008) que articulam concepções sobre as determinações coloniais e suas significações epistêmicas, históricas e sociopolíticas.

De fato, os colonizadores em sua razão ocidental, construíram um abismo entre eles e os colonizados e por esta perspectiva hegemônica moderna colonial. Estes colonizadores de fato ocultaram pela e para a violência epistêmica, além de nestas terras haviam pessoas que possuíam uma diversidade cultural, social e política, costumes próprios e por isso eram apenas diferentes em suas características físicas e epistêmicas, mas não selvagens como foram condicionados nominalmente.

O colonialismo se revela como uma ramificação da colonização. Assim apresentado, tem, como face, a corroboração de condicionamentos impostos, sustentados pelo viés político e econômico, além de práticas de violências e mortes, norteadas em detrimento da razão ocidental.

Logo, o colonialismo se manifesta, hegemonicamente, a partir da ação dominante de um povo perante outro povo ou nação, o que constitui a referida nação em um império, assim, consequentemente, o colonialismo é a determinação que explicita o poder colonial. Este processo se estabeleceu após o momento de “independência” política do Brasil, quando deixa de ser colônia de Portugal e, ao mesmo tempo, aprofunda sua dependência econômica, social, política e epistêmica do poder Eurocêntrico (Mignolo, 2010).

O colonialismo integra a raiz histórica como uma ramificação do processo de colonização e dominação deste país, por vias políticas, culturais e sociais, de modo que ainda hoje tem o poder de segregar a sociedade que, por muitas vezes, ideologicamente perversa, quando não reconhece a riqueza da sua própria raiz cultural, a cultura tradicional indígena.

O marco colonial oficializa as formas coloniais de dominação que se perpetuaram ao longo dos séculos, a contar da “descoberta” do Brasil. A Europa precisa explorar e “descobrir” novos espaços para consolidar a sua hegemonia perante o mundo moderno/colonial. Este momento histórico se desenvolve em desdobramentos sociopolíticos que vão permear inúmeras dimensões para a difusão de novo padrão de poder. E para que esse padrão de poder seja maquinado é necessário pensar o caráter totalitário de limitação integral do colonizado.

Uma vez que o marco colonial e a diferença colonial têm, por matriz de poder, o sistema capitalista em sua forma mercantilista, pois está se desenvolveu conforme a expansão das rotas pelo oceano Atlântico, essas terras do sul da América são tão essenciais para os europeus, portugueses e espanhóis. Neste sentido, tanto a chegada quanto o contato a partir do marco colonial tem um significado mercadológico de dominação europeia.

A diferença colonial, em outras palavras funciona em duas direções: rearticulando as fronteiras internas ligadas aos conflitos imperiais e rearticulando as fronteiras externas atribuindo novos significados à diferença colonial[...] o colonialismo associa-se ao período colonial, aproximadamente do Séc. 16 até a início do Séc. 19. A partir daí o que temos é o início da modernidade, o processo de construção de nações depois que diversos obtiveram independência da Espanha ou autonomia em relação a Portugal (Mignolo, 2020, 78-79).

A condição ideológica violentou profundamente todos os povos tradicionais que viviam nestas terras, sobretudo condicionou uma construção sociopolítica que foi perpetuada por muitos séculos. Essa ocultação e negação violenta é só uma das faces do projeto da modernidade em detrimento do seu lado obscuro, desumano e violento.

O impacto colonial movido pela matriz de poder ocidental tem uma condição central, o colonialismo histórico como argumento sistêmico em sua configuração paradigmática. Esta condição está intrínseca ao desdobramento da criação do mundo moderno ocidental, além do processo de colonização de outros territórios, a fim da propositura da criação do eixo geopolítico entre centro e periferia, entre o centro e a margem. O moderno europeu e o não europeu.

O feitiço totalitário de apropriação, exploração e violência, tiveram uma singular e específica finalidade que foi sobretudo conceber um novo sentido composto por idealizações imagéticas sobre a expropriação do territorial, recursos naturais e minerais além de sujeitar o

indígena, e asua força de trabalho escravo para obtenção de dividendos, assim fortalecendo a matriz ocidental.

Este aspecto totalitário aparece bruscamente com inauguração histórica, social política e epistêmica pelo sentido e pelo conceito de raça, em detrimento das suas distinções, a raça superior, evoluída e branca, e a raça do colonizado, mestiço selvagem e com a alma vazia, condenado existencialmente, sem cultura, sem história, sem língua tradicional, sem ancestralidade, o não-ser.

Em virtude desses desdobramentos ideológicos de cunho opressivo e dominante, é apropriado ressaltar as profundas marcas desse paradigma condicionado por inúmeras violências perante os povos tradicionais, forjadas a contar do marco colonial e do colonialismo.

O fenômeno do impacto colonial concretizou formulações de ideias perante os povos indígenas, estereótipos que se reafirmaram ao longo dos anos e se ressignificam pela colonialidade. Dentre elas, a colonialidade do ser, saber e poder, o projeto de violência simbólica foi estruturalmente reformulado, porém não perdeu a sua essência de produção de dicotomia e de subalternização perante o outro.

O indígena perante a razão moderna ocidental capitalista é o outro, em sua conjuntura é o diferente, em sua existência inviabilizado, sem valores, sem cultura, que está no exterior da totalidade, o não-ser, é a base da população que habita na periferia, que compõem as colônias de exploração, em face ao projeto da modernidade e do marco colonial. O indígena é a tradução do não-moderno, não-civilizado. Essas concepções fazem parte, intimamente e intrinsecamente da origem do racismo epistêmico e sociopolítico que dão base a formação do Brasil.

A colonialidade como processo, é mais uma forma de subalternização intrínseca às formas coloniais de dominação. Este Outro, os povos indígenas, tem em sua formação ontológica, racial e estrutural epistêmica diferente, face a subalternização e a condição de objeto sem autonomia e sem existência.

Os povos indígenas por sua vez, contrariando o projeto da modernidade ocidental em inúmeros momentos resistiram a esse processo, porque possuíam/ possuem valores, produções de cultura, ciência, existência e ancestralidade.

Apesar desse processo colossal de padrão de poder estabelecido pelo marco colonial e pelo colonialismo, estes povos travaram/travam inúmeras batalhas, e não se deram por vencidos, ainda nos dias de hoje, resistem buscando lutar por seus direitos e, sobretudo buscam o reconhecimento pelo estado e pela sociedade, por suas terras, saúde, educação e especificamente para autonomia e emancipação social a partir da sua definição identitárias ancestral, uma vez que estes têm uma diversidade plural para além do paradigma posto pelo

projeto de modernidade/colonialidade.

Para entender a profundidade do processo colonial difundido na América-latina, elaboramos nas próximas inflexões, a sistemática dos processos de dominação ocidental, analisados pelo ângulo do pensamento decolonial, como conceitos que devem ser explorados para que se possa ter uma perspectiva mais ampla sobre estes mecanismos, e assim haver uma clareza nos pressupostos de ruptura da cartografia moderna e eurocêntrica.

Dizendo de outra forma, só se pode entender a interlocução de enunciação de emancipação e insubordinação dos povos Latinos se de fato houver um entendimento na complexidade do processo de dominação colonial que de fato inaugura a hegemonia da modernidade ocidental.

Por isso, afirmamos, conforme Santos Meneses (2010) que colonização é modo de predomínio e controle territorial, político, geográfico, de exploração e expropriação de um território. Logo, o colonialismo como uma das características da modernidade, faz parte da imposição de uma superioridade em decorrência do eurocentrismo ocidental, atitude de dominação ocidental nas regiões coloniais que passaram pelo processo de colonização.

[...] pode-se perceber como “o colonialismo não é apenas expansão e dominação econômica, mas também dominação cultural e etnocentrismo, na medida em que ajuda a impor uma forma de consciência ao mesmo tempo que uma forma de gestão” (Lequerq, 1973: 44); essas ações típicas de narrativas mestras que advogar e definir os "verdadeiros computadores" da consciência universal.[...]A pontuação colonialista que incluiu processos de genocídio e etnocídio como formas de negação e eliminação da diversidade, específica e consubstancialmente, a extrapolação de modos da vida inscrita na “civilidade”, sob a qual o tecido e o horizonte humano plural se empobrecem se reduzem a uma expressão monocultural. O sacrifício da diversidade sociocultural e existencial do mundo, inevitavelmente implica a aniquilação da diversidade visões epistemológicas / cognitivas e de mundo que assumem / praticam o mundo em uma perspectiva plural, processo qualificado como epistemicídio, através do qual “povos estranhos foram eliminados porque tinham estranhas formas de saber e estranhas formas de saber foram eliminadas porque se baseavam em práticas sociais e povos estranhos ” (Santos, 1998: 431) (Walsh, 2013, p.113-114) .

O colonialismo se dá pela condição de imposição e dominação entre uma estrutura sócio-política e epistêmica sobre a outra, como um *modus operandi* de consolidação da modernidade que oculta, inviabiliza outros povos e nações que não fazem parte da Europa, ou seja, dos povos e nações que fazem parte dos territórios coloniais (Santos; Menezes, 2010).

O colonialismo instrumentaliza as estruturas materiais, simbólicas, e epistêmicas para a ação de dominação e/ ou predomínio colonial dos países da Europa ocidental , consolidadas pelas concepções da modernidade ocidental perante os países coloniais, para o desenvolvimento de produção e condução de uma consciência única e global movida pela razão moderna ocidental, assim solidificando a distinguindo as nações, povos e culturas, formas de vida,

existência e formas de organização cultural, territorial e social, formas epistêmicas de ver o mundo, e estar no mundo.

Diante deste cenário colonialista é possível compreender que, há um processo de diferenciação hierárquica dos espaços geopolíticos que causam uma violência estrutural na contemporaneidade, justificando sua estrutura de opressão, reverberando e endossando o processo hegemônico colonizador que condiciona as epistemes dos povos e nações não eurocêntricas.

Quijano (2012) e Grosfoguel (2008) fazem uma articulação de perspectiva decolonial sobre o conjunto de processos da ação múltipla dominante hegemônica do sistema mundo moderno colonial de concentração ampla ao poder coercitivo, totalitário, abusivo e fundamentalista, forjado pelo eurocentrismo como forma universal epistêmica do conhecimento da vida e dos povos.

A conjunta eurocêntrica se consolida a partir de três dimensões, a episteme como condição impositiva de subalternização do ser, a economia, a política, para os ocultamentos e silenciamentos que justificam as injustiças que transpassam os alinhamentos da modernidade e sua ideia radical de produção de dicotomias abissais.

Como processo e movimento de uma ideia hegemônica, universalista e monocultural, a colonialidade vai do espaço territorial ao geopolítico, passando pela existência do ser, do conhecimento, das ideias, de consciência, das relações subjetivas, conceito de raça, cultura, como uma conjuntura de uma dominação multifacetada, de maneira articulada, normativa.

A colonialidade implica na classificação e reclassificação da população do planeta, em uma estrutura funcional para articular e administrar essas classificações, na definição de espaços para esses objetivos e em uma perspectiva epistemológica para conformar um significado de uma matriz de poder na qual canalizar uma nova produção de conhecimento (Walsh; Oliveira; Candau, 2018, p. 04).

Nas linhas abissais pelas quais o mundo está dividido, conforme Santos e Meneses, (2010), a colonialidade suscita sujeições e condicionamento geopolíticos, impostos pelos sistemas de padrões de poder, é a linha abstrata que divide o mundo real e distingue o norte o sul. Esta mesma linha separa, determina e classifica os Países ricos e periféricos, hegemônicos e subalternos, os negros dos brancos, os indígenas dos não-indígenas. O sul e o norte global (Santos e Meneses, 2010).

Em uma medida predominante, a colonialidade produz eixos fundamentais do novo padrão de poder, está intimamente relacionada com a modernidade, a colonização e a dominação da Europa ocidental. Assim, a colonialidade corporifica a modernidade em uma

dimensão global. Com isso, a colonialidade se sobrepõe como uma rede que transpassa e alcança profundamente várias camadas sociais. Ela é a face de uma hierarquia epistêmica, política, sociocultural, determinada pela modernidade para desenvolver e definir categorias, padrões e consciências.

Há sobretudo, determinações que acompanham a configuração do projeto da modernidade ocidental em curso, categorias elementares que fizeram da modernidade um ciclo duradouro e meticuloso, enquanto paradigma que coisifica e condiciona configurações subjetivas de consciência, espaços geopolíticos, como também características raciais e de gênero.

Ao passo que este processo histórico ocorreu a partir do Séc. XVI, com a criação dos espaços coloniais, a colonialidade foi se desenvolvendo em muitas frentes, a contar dos processos de domínio europeu, sendo concretizada em suas próprias particularidades, transformando-se em colonialidades com formatos e características específicas, desenvolvida intrinsecamente em torno das relações de poder efetivadas em razão da modernidade e da subalternização dos povos colonizados.

A rede decolonial denuncia o lugar de enunciação e o *locus* do imaginário ocidental e sua estratégia relacional, explicita a sequência do processo epistêmico da razão ocidental em sua natureza arrogante, suas múltiplas heterogêneas hierarquias globais.

Esta estratégia epistêmica tem sido crucial para os desenhos – ou desígnios – globais do Ocidente. Ao esconder o lugar do sujeito da enunciação, a dominação e a expansão coloniais europeias/euro-americanas conseguiram construir por todo o globo uma hierarquia de conhecimento superior e inferior e, conseqüentemente, de povos superiores e inferiores. Passámos da caracterização de “povos sem escrita” do século XVI, para a dos “povos sem história” dos séculos XVIII e XIX, “povos sem desenvolvimento” do século XX e, mais recentemente, “povos sem democracia” do século XXI (Grosfoguel, 2008, p.120).

Nesta lógica, os sentidos da colonialidade vão se difundindo, o que os estudiosos decoloniais conceituam como a colonialidade do ser, poder e saber. Esses conceitos da colonialidade se produzem e reverberam de forma oportuna, estão para além do fim da dominação política das colônias, ganham novos significados tendo em vista que fazem parte do projeto de dominação com intuito de expandir, disseminar e consolidar a hegemonia dos países ricos sobre os periféricos, fortificando o capitalismo e a distinção entre os povos.

Deste modo, inferimos que os processos de colonização, colonialismo e colonialidade fazem parte dos estudos decoloniais, como concepções elementares para compreender o paradigma do divisor de águas do mundo moderno/colonial. São concepções, referências

articuladas pelos teóricos e estudiosos como esclarecimentos explícitos dos fatos e desenvolvimento da história a partir do Séc. XVI. até os dias atuais, com o prolongamento da modernidade e do capitalismo.

A dinâmica da colonialidade do ser, saber e poder se efetivam articuladas e endossadas com e pelo projeto da modernidade (Quijano, 2005, 2011, 2014; Mignolo, 2020). O desenvolvimento de hierarquias faz parte do processo da colonialidade e de suas nuances enquanto mecanismo de dominação e subalternização. A rede decolonial, enquanto perspectiva política, teórico-metodológica, busca elucidar a estranheza concebida e os abismos eloquentes, intrínsecos a estes processos na medida que buscam subsídios para romper com esses padrões e poder. O sociólogo e intelectual, peruano Quijano faz uma análise sobre a modernidade e colonialidade global do poder no seu texto “*“Bien vivir”: entre el “desarrollo” y la des/colonialidad del poder*”, considerando os desdobramentos da modernidade e da colonialidade global do poder como pressuposto de efetivação colonial moderna, (Quijano, 2010, p.73).

Las tendencias centrales de dicho proceso consisten, en un apretado recuento, en: 1) la reprivatización de los espacios públicos, del Estado en primer término; 2) la reconcentración del control del trabajo, de los recursos de producción y de la producción/distribución; 3) la polarización social extrema y creciente de la población mundial; 4) la exacerbación de la “explotación de la naturaleza”; 5) la hiperfetichización del mercado, más que de la mercancía; 6) la manipulación y control de los recursos tecnológicos de comunicación y de transporte para la imposición global de la tecnocratización/instrumentalización de la colonialidad/modernidad; 7) la mercantización de la subjetividad y de la experiencia de vida de los individuos, principalmente de las mujeres; 8) la exacerbación universal de la dispersión individualista de las personas y de la conducta egoísta travestida de libertad individual, lo que en la práctica equivale a la universalización del “sueño americano” pervertido en la pesadilla de brutal persecución individual de riqueza y de poder contra los demás; 9) la “fundamentalización” de las ideologías religiosas y de sus correspondientes éticas sociales, lo que re-legitima el control de los principales ámbitos de la existencia social; 10) el uso creciente de las llamadas “industrias culturales” (sobre todo de imágenes, cine, tv, video, etc.) para la producción industrial de un imaginario de terror y de mistificación de la experiencia, de modo de legitimar la “fundamentalización” de las ideologías y la violencia repressiva (Quijano, 2012, p. 51).

Quijano (2008) faz uma crítica a categoria colonial como elemento discursivo, como processo, lugar epistêmico de produção do subalterno e sua especificidade hierárquica em decorrência da posição de dominação e da repressão. Esta mesma categoria como mecanismo de predomínio eurocêntrico produz a sujeição das políticas, das estruturas sociais, econômicas, de manipulação e do controle que os países ricos têm sobre os países periféricos.

Na mesma medida, o controle das subjetividades dos corpos, saberes, conhecimentos, religiosidade dos espaços periféricos, impondo o discurso universalista da monocultura

religiosa e epistêmica como verdade única e universal.

Pelo predomínio totalitário, a colonialidade é a expressão epistêmica ocidental, dualista, monoteísta, classificatória, suscita assim as injustiças sociais e as violências e suas gradações e esferas, ocultando as diversidades dos povos e culturas. Decisivamente, estabelece a aniquilação das diversas perspectivas epistemológicas de mundo, que são asfixiadas e eliminadas, provocando estranhamentos. Os povos as nações vão sendo conduzidos a serem esvaziados de si próprio, afetando acima de tudo a produção de vida e a ancestralidade a visão de mundo.

Por isso, a colonialidade, como forma complexa de dominação, constitui desigualdades, diferenças, abismos, violências, destruição e esvaziamento dos seres, como medida, se apresenta como uma prerrogativa do capitalismo, do eurocentrismo e da modernidade (Quijano, 2010).

A colonialidade do ser, saber e poder serão mais discutidas neste estudo a partir da próxima seção. Em virtude de todas essas questões sistemáticas, é necessário elucidar os paradigmas que se desdobram em consequência do imaginário mundo do moderno-ocidental e sua matriz colonial, seus objetivos e categorias do pensamento colonial, que se apresenta de forma ampla, às vezes, sutil e complexa.

2.2. PRINCÍPIOS TEÓRICOS E EPISTÊMICOS DO PENSAMENTO DECOLONIAL ENTRE AS CONCEPÇÕES E OS FUNDAMENTOS DA ENUNCIÇÃO

O pensamento decolonial desenvolve uma perspectiva outra, possui princípios epistêmicos de uma alternativa que busca inferir de forma complexa, dinâmica e não determinista a dimensão econômica junto com a cultural. Esta perspectiva emerge do olhar do subalterno que transcende esta condição para dispor questionamentos à invenção do espaço colonial histórico, e todos os desdobramentos coloniais, fincados na América-latina a partir do Séc. XVI, uma vez que, a modernidade somente se consolida com base nas estruturas da invasão e colonização da América e todo o projeto de dominação, estratificação e hierarquização dos povos autóctones indígenas que viviam na América Latina- *Abya Yala*.³

A perspectiva decolonial alinha o pensamento do subalterno a uma condição de insurreição, insubordinação, rebelião coletiva para a libertação da existência que estrutura uma interlocução entre teoria e práxis política, para pensar em coletivo as necessidades de romper as condições limitantes impostas, dialogando com os saberes dos povos indígenas, ribeirinhos, caboclos, quilombolas, dentre outros saberes, desse mesmo diálogo estão pesquisadores,

intelectuais que fazem parte da academia e dos movimentos sociais, pois a força epistêmica decolonial articula vários eixos para construir formas de resistência e (re) existência mais sólidas e coletivas dentro dos espaços sociais.

O pensamento decolonial se desenvolve pela ótica dos grupos subalternizados, marginalizados, oprimidos, e excluídos, pela ação colonialista, ao passo que quebra os padrões de poder da modernidade e da diferença colonial, estabelecida pelo processo de colonização e os encadeamentos intrínsecos ao pragmatismo ocidental.

É uma concepção social das ciências humanas, o lócus é a América-Latina, por isso é uma perspectiva de matriz Latino-americana, intimamente articulada com a filosofia da libertação como construção do pensamento outro, evidenciando os povos ocultados pelo modelo eurocêntrico. Considera-se, oficialmente como rede decolonial o coletivo de pesquisadores e as contribuições de subsídios teóricos de estudiosos predominantemente latino-americanos, que desenvolveram e desenvolvem atualmente uma epistemologia subversiva de práxis política, que produção teórica dentro das Ciências Sociais Humanas em uma perspectiva crítica de insinuação e resistência que assume a ruptura epistêmica e geopolítica do conhecimento frente ao Eurocentrismo, o pensamento dominante e suas determinações.

A rede compreende problemas tornados visíveis e conceitos cunhados no quadro da inflexão decolonial, desenvolve uma produção teórica dentro das ciências sociais humanas em uma perspectiva crítica de insinuação e resistência que assume a ruptura epistêmica e geopolítica do conhecimento frente ao Eurocentrismo, o pensamento dominante e suas determinações.

Os autores da rede decolonial produziram uma ideia força social crítica, com base em diversas produções intelectuais, encontros, seminários internacionais, livros, coletâneas, artigos científicos para articular conceitos e elucidar a compreensão do mundo moderno pós-Sec. XVI quando Europa ocidental – Portugal, França, Inglaterra, Espanha, por meio da razão ocidental e da modernidade, começam a se estabelecer, produzindo a dominação colonial e o Eurocentrismo.

³Abya Yala vem sendo usado como uma autodesignação dos povos originários do continente como contraponto a América. A expressão foi usada pela primeira vez em 1507, mas só se consagra a partir do final do século XVIII e início do século XIX, por meio das elites crioulas, para se afirmarem no processo de independência, em contraponto aos conquistadores europeus. Muito embora os diferentes povos originários que habitam o continente atribuíssem nomes próprios às regiões que ocupavam – Tawantinsuyu, Anahuac, Pindorama – a expressão Abya Yala vem sendo cada vez mais usada pelos povos originários do continente objetivando construir um sentimento de unidade e pertencimento.

Assim, destacamos que o Eurocentrismo, o capitalismo, a hierarquização e a racialização dos povos fazem parte da essência do pensamento moderno ocidental como um complexo ordenamento de hierarquização global, único existente na história (Mignolo, 2010).

Possuindo uma essência crítica e insurgente, o pensamento decolonial manifesta-se como a importante saída para a emancipação dos povos marginalizados, rompendo com os parâmetros ocidentais no mesmo propósito que desenvolve, através da epistemologia decolonial, uma reflexão praxiológica para a emancipação e a desocultação dos grupos marginalizados, esta perspectiva é desenvolvida dentro das ciências sociais de forma crítica e insurgente.

Neste sentido, a rede reconhece, interpreta e interpela a modernidade ocidental e a história do “descobrimento” dos países Latino-americanos por um ângulo diferente do que está posto como verdade única, uma vez que, o pensamento moderno, impositivamente, determina que a razão ocidental é superior a qualquer outra, e, assim, define o restante do mundo a partir desta concepção, definindo, constitutivamente a colonialidade como mecanismo para determinação deste fim.

Logo, tal prerrogativa propõe um reordenamento por cartografias diferentes, para romper com a hegemônica eurocêntrica e o seu predomínio de poder global, está cartografia objetiva o restabelecimento de outras utopias, outras formas de pensar o mundo, a relação de ser, e das coisas, de consciência e intersubjetividade dos povos e seus coletivos (Grosfoguel, 2008).

A rede elabora categorias como **diferença colonial, colonialismo, colonialidade**, já articulada anteriormente. **Colonialidade do ser, saber e poder**, como categorias serão devolvidas na próxima seção, **as categorias analítica e alteridade, o Outro, são desenvolvidas ao longo desta subseção assim como pensamento de fronteira, como categorias do pensamento decolonial**. Todas essas categorias articulam e analisam o paradigma da modernidade e suas sistematizações de dominação, para a desconstruir e romper com este paradigma, Neste sentido, tais categorias conceituais são instituídas a partir do *lócus* de enunciação dos povos subalternizados em razão do colonialismo e da colonialidade dos territórios, dos conhecimentos, dos saberes em detrimento ao predomínio da Europa ocidental. Dessa forma, a sinergia decolonial interroga e contra-argumenta com base em suas elaborações teóricas, epistêmicas e factuais, as razões e premissas da dominação da Europa ocidental sobre os países considerados **periféricos em sua condição geopolítica**, em especial podemos elucidar o marco colonial que atravessou a história do Brasil, a colonização do Brasil,

escrita como falácia histórica, como o “descobrimento do Brasil”. De acordo com a decolonialidade, este “descobrimento” é uma atitude/convicção do colonizador endossada em razão da modernidade ocidental.

Sendo assim, inferimos no sentido de elucidar os desdobramentos pelas quais esse coletivo desenvolve os debates e reflexões em torno do paradigma da modernidade, este grupo de pesquisadores se estabelece como uma rede que propõe uma ruptura epistemológica, compreendendo os processos discursivos das ciências sociais, especificamente Latino-americanas-americanas. De fato, a rede trabalha para desmistificar a razão da modernidade eurocêntrica como verdade inabalável.

Os integrantes deste coletivo/rede confluem, interseccionalmente conceitos para inflexão decolonial, ou seja, esta é uma junção de estudiosos cuja finalidade é compreender, o paradigma da modernidade ocidental e o seu lado obscuro, e como este lado obscuro dá sustento para os inúmeros mecanismos de dominação, em vários níveis e de violência perante os povos não europeus, em face do processo de consolidação do capitalismo e os seus desdobramentos históricos.

De acordo com Grosfoguel e Castro-Gómez (2007), o coletivo como rede decolonial é constituído por alguns pesquisadores majoritariamente Latino-americanos, tem como uns dos principais nomes o sociólogo peruano Aníbal Quijano, falecido em 2018, deixando escritos consubstanciais de essencial significância para os estudos decoloniais, elaborando conceitos centrais como colonialidade, colonialidade do poder, discutidos pelos renomados pesquisadores, Walter Mignolo, Santiago Castro-Gómez, Ramón Grosfoguel que se incorporaram à rede, dentre estes também estão a semióloga argentina Zulma Palermo, a linguista norte-americana Catherine Walsh, venezuelano Edgardo Lander, Rita Segato e o filósofo porto-riquenho Nelson Maldonado Torres, Arturo Escobar, além de Enrique Dussel, filósofo argentino, precursor do movimento filosófico crítico latino, com elaborações teóricas organizadas em torno dos pressupostos decoloniais, como perspectivas críticas nas ciências sociais humanas.

É importante considerar como processo fundante deste grupo, os eventos e publicações dos pesquisadores acima citados, que Luciana Ballestrin, em seu texto América Latina e o giro decolonial / Decolonial turn and Latin América de 2013, explicita o seguinte pressuposto genealógico,

O Grupo Modernidade/Colonialidade e o giro decolonial O Grupo Modernidade/Colonialidade foi sendo paulatinamente estruturado por vários seminários, diálogos paralelos e publicações. Ainda no ano de 1998, um importante

encontro apoiado pela CLACSO e realizado na Universidad Central de Venezuela, reuniu pela primeira vez Edgardo Lander, Arturo Escobar, Walter Dignolo, Enrique Dussel, Aníbal Quijano e Fernando Coronil. A partir deste, foi lançada em 2000 uma das publicações coletivas mais importantes do M/C: *La colonialidad del saber: eurocentrismo y ciencias sociales*. No mesmo ano de 1998, Ramon Grosfoguel e Agustín Lao-Montes reuniram em Binghamton, para um congresso internacional, Enrique Dussel, Walter Dignolo, Aníbal Quijano e Immanuel Wallerstein. Nesse congresso foi discutida pelos quatro autores a herança colonial na América Latina, a partir da análise do sistema-mundo de Wallerstein (Castro-Gómez e Grosfoguel, 2007[...].) Nos anos 2000, ocorreram sete reuniões/eventos oficiais do grupo (nos anos 2001, 2002, 2003, 2004, 2006), o qual incorporou e dialogou com os seguintes nomes: Javier Sanjinés, Catherine Walsh, Nelson Maldonado-Torres, José David Saldívar, Lewis Gordon, Boaventura de Sousa Santos, Margarita Cervantes de Salazar, Libia Grueso e Marcelo Fernández Osco (Castro-Gómez e Grosfoguel, 2007; Dignolo, 2010). (Balestrin, 2013, p. 97-98).

Todos os integrantes da rede aqui evidenciados são os pesquisadores e intelectuais mais expressivos da rede, porém esta rede como um coletivo não se limita a estes nomes, a mesma vai ao longo do tempo aderindo novos intelectuais que articulam estudos decoloniais em campos distintos, discutem as categorias e os paradigmas e se aproximam das ideias e perspectivas elaboradas, ao longo dos eventos e seminários produzidos foram e vão processualmente confluindo seus estudos ao movimento decolonial.

O pensamento decolonial, como cerne deste movimento da rede modernidade/colonialidade busca tecer alinhamentos com diversas áreas das ciências sociais humanas, como política, filosofia, linguística, educação, política. A rede também é vinculada com diversas instituições não governamentais, movimentos sociais, além de algumas universidades públicas da América-latina e os seus programas acadêmicos.

Pode-se entender que este coletivo de pesquisadores decoloniais fazem parte de um movimento que se manifesta para dissuadir a complexidade sistemática de dominação ocidental, que por vezes se expõe na dimensão abstrata e outras na dimensão concreta da vida, em razão da estrutura de dominação colonial que condiciona intersubjetividades na produção de colonialidades do ser e saber, do poder, do mesmo modo que classifica as linhas de reordenamento do mundo geopolítico, norteado pela verdade cartesiana e seu imaginário canônico universalista.

A razão decolonial como atitude é uma elaboração dentre todos os aspectos paradigmáticos existentes. Nasce como uma possibilidade outra para o desprendimento interpretativo da história, que é contada como verdadeira e única, principalmente quando esta história se refere à relação que a Europa tem com a América-latina e com a África, ou seja, o pensamento decolonial interroga de forma crítica a história da modernidade hegemônica, do capitalismo e das, ciências modernas e sua condição, das relações de poder que existem e são

entendidas como verdades estabelecidas de proposituras únicas dos fatos, especialmente, das questões e inflexões que tecem esses fatos.

O desenvolvimento epistêmico do pensamento decolonial emerge, oportunamente, da configuração e consolidação de estruturas de dominação, da modernidade e sua matriz colonial de poder, assim a rede deve ser compreendida como outro paradigma e não como um novo paradigma, conforme Quijano (2007) e Mignolo (2008) articulam em seus ensaios.

La genealogía del pensamiento des-colonial es pluri-versal (no universal). Así, cada nudo de la red de esta genealogía es un punto de despegue y de apertura que reintroduce lenguas, memorias, economías, organizaciones sociales, subjetividades al menos dobles: el esplendor y las miserias de los legados imperiales, y la huella imborrable de lo que existía convertida en herida colonial; en la degradación de la humanidad, en la inferioridad de los paganos, los primitivos, los subdesarrollados, los no-democraticos (Mignolo, 2008, p. 271).

De acordo com Mignolo (2008), podemos considerar que a genealogia do pensamento ou da virada decolonial cria formato consubstancial, conforme as análises da própria configuração da matriz colonial de poder, não que o pensamento decolonial seja derivativo da matriz colonial, pelo contrário, ele nasce para interrogar e deslegitimar as formas de dominação intrínsecas ao projeto da modernidade ocidental.

A rede decolonial se entrecruza com diversas teorias, dentre elas, a Teoria da dependência, a Filosofia da libertação, a Teoria do Sistema- Mundo, e a do pós-colonialismo. No entanto é com o pós-colonialismo que o pensamento decolonial se comunica com mais intensidade, pois os estudos pós-coloniais produzem reflexões acerca do rompimento dos delineamentos eurocêntricos.

Fazendo referência às situações de opressões diversas, desvendando o antagonismo entre colonizado e colonizador, o pós-colonialismo, como um movimento político, intelectual e interdisciplinar, teve como primeiros interlocutores Albert Memmi, com a obra Retrato do colonizado precedido de retrato do colonizador, de 1947, Aimé Césaire, com o livro Discursos sobre o colonialismo, de 1950, e o mais conhecido, Franz Fanon, com Os condenados da terra, de 1968, com o famoso prefácio de Jean Paul Sartre. Porém, foi com Orientalismo: o oriente como invenção do Ocidente, de Edward Said (2007), que se propagou o questionamento do pensamento ocidental, desvendando também suas faces políticas e ideológicas, uma relevante contribuição para modificar os modos acadêmicos de análises, desconstruindo fronteiras, se articulando com a história, a sociologia, a antropologia e a ciência política (Aguiar, 2016, p. 276).

Os estudos pós-coloniais sistematizam interlocuções sobre o colonialismo europeu que reforçou seu predomínio colonial no âmbito cultural e epistêmico com um domínio hegemônico, produzindo dicotomias hierárquicas.

Estas interlocuções foram realizadas em meados da metade do Séc. XX, por pesquisadores e escritores das ex-colônias europeias na Ásia e na África dos quais, um dos mais importantes estudiosos, destacamos Franz Fanon, textos. *Os condenados da terra* (1968) e *Peles Negras e Máscaras Brancas* (2008), escritos clássicos, hoje muito discutidos nos debates sobre racismo e colonialismo.

Também Albert Memmi, Aimé Césaire, da indiana Gayatri Chakravorty Spivak (2010) e o seu texto de 1988, *pode o subalterno falar?* E O indiano Homi Bhabha (1998) e o seu texto- *O local da cultura*, que reforça decisivamente as interlocuções mais essenciais dos estudos pós-coloniais (Aguiar, 2016).

Nesta conjuntura epistêmica, podemos entender que se idealizou um encadeamento de ruptura epistemológica, uma mudança no *locus* de enunciação na produção de epistemologias, uma observação importante sobre os autores e pesquisadores pós-coloniais, é que, majoritariamente fazem parte dos estudos culturais, da literatura e da retórica.

Nesta caracterização dos estudos pós-coloniais, também podemos considerar que a maior distinção do pensamento pós-colonial com o pensamento decolonial é a forma como estas perspectivas analisam a categoria cultura, como também a categoria colonialidade que é uma das bases do pensamento decolonial e não é contemplada na teoria pós-colonial. Outra importante distinção genealógica das diferentes perspectivas é o desenvolvimento do imaginário mundo moderno, que para os pesquisadores decoloniais como Quijano e Mignolo, foi constituído a partir do Séc. XVI com a colonização da América-Latina, já os pós-coloniais não compreendem desta mesma forma (Grosfoguel, 2008).

Com base nesta breve caracterização da teoria pós-colonial e a do pensamento decolonial, podemos considerar uma disposição epistêmica que ocorre entre elas, pela necessidade de ambos desvelar e denunciar a persistência das consequências do colonialismo.

No mesmo ângulo, há uma importância comum, que vislumbra a experiência dos povos subalternizados em virtude da ação colonial e necessariamente em razão da desconstrução do paradigma da modernidade ocidental. As duas perspectivas epistêmicas elucidam, de forma primordial, o eurocentrismo, a realidade cultural e epistêmica Latino-americana, dos espaços coloniais, incluindo a hierarquização dos povos, dos conhecimentos e das raças como algo essencial no pensamento ocidental dominante.

Para a decolonialidade, a colonialidade é herdeira do colonialismo e da colonização, é a condição subliminar complexa e diversificada de dominação, uma resignificação do poder hegemônico da modernidade eurocêntrica, por isso, a colonialidade é uma estratégia de dominação aparentemente menos violenta e mais sutil, porém efetiva e consubstancial ao

propósito de seu objetivo que é continuação do domínio europeu, desencadeando injustiça e violência. Conforme, Mignolo (2015), Quijano (2007), Walsh (2013), Torres (2007) (Grosfoguel,2008). A colonialidade é o conceito mais acertado para a dominação continuada pós período da colonização e expansão marítima europeia.

Por isso, a colonialidade, como prerrogativa de dominação ideológica, é especialmente e continuamente aprimorada, articulada e complexa do que o colonialismo, alcança as dimensões culturais, sociais, geográficas, políticas, econômicas e militares na mesma medida ontológica e epistêmica. A colonialidade é uma força derivativa e constitutiva do colonialismo e da colonização dos povos não-europeus, assim como é um alinhamento de ideologias e atitudes de domínio europeu sobre os outros povos do mundo (Grosfoguel, 2008).

Não há modernidade sem colonialidade, pois a colonialidade ocupa os espaços que a modernidade é produzida por sua matriz colonial de poder. Assim, a colonialidade consolida o padrão de poder da modernidade pelos lócus do colonizador a partir da condição da diferença colonial como um processo de controle e sujeição. Logo, ela é uma ressignificação, um desdobramento da colonização e do colonialismo moderno. A colonialidade é constitutiva da modernidade (Mignolo, 2005).

Outra aproximação bastante relevante nos aspectos dos estudos decoloniais é sua relação com a teoria da dependência, subsídios para a leitura do processo de delimitação conceitual, sobre o capitalismo e suas formas de desenvolvimento dependente pela inclinação da hierarquização das economias geopolíticas, logo essa dependência é deliberativa e de cunho histórico, com arquétipo de subalternização e subordinação das sociedades Latino-americanas. Assim,

O sistema capitalista em sua expansão mundial produziu os padrões de desigualdade tanto em sua etapa mercantilista como monopolista industrial e financeira até a atual globalização. O problema da apropriação, concentração e centralização do excedente econômico é o ponto crucial do desenvolvimento/subdesenvolvimento e, portanto, do sistema de interdependência mundial. Assim, importa considerar os tipos de relações e as formas de apropriação dos recursos produtivos da periferia pelo centro ao longo dos últimos cinco séculos. A dependência política e econômica continuada poderá esclarecer em parte o subdesenvolvimento do mundo latino-americano e afro-asiático (a despeito da defasagem entre ambos os processos), condicionados aos mecanismos de apropriação e acumulação do excedente econômico, pelo crônico endividamento externo, pelas relações de trocas desiguais, pela dominação do capital financeiro e bancário, com a complacência e conivência inicialmente das classes senhoriais, das oligarquias agroextrativistas exportadoras e, posteriormente, dos agentes da subeconomia industrial, os quais tradicionalmente exerceram o controle do poder estatal (Machado, 1999, p. 2005).

Dessa forma, a influência e o poder de organismos internacionais, nas deliberações sociais e econômicas dos países periféricos-pobres, sua consequência condicionada a causa,

expõe o sentido raso do processo econômico desigual, que pode ser compreendido ordenadamente no complexo de relações entre a política, a economia e a geo-história da modernidade, inclinação ao projeto econômico e político alinhado à modernidade e a suas deliberações sobre a relação de dependência dos países periféricos antigas coloniais europeias e os seus, processos econômicos internos face aos países ricos e modernos e a dominação econômica capitalista imperialista.

Sob o ângulo decolonial, a disposição mais significativa articulada a teoria da dependência, são as relações históricas de exploração entre povos e nações, de modo que essa referência teórica elucidada de forma crítica a construção geopolítica dos países periféricos e centrais, por meio de uma relação desigual de dependência, condicionando-os estes às demandas hierárquicas de produção de riquezas, como se, historicamente, fossem programadas como um abismo econômico pelas estruturas capitalistas gerando uma dependência, o desenvolvimento para os ricos e o subdesenvolvimento para os periféricos. O capital dos países ricos influencia de forma deliberativa as condições de expropriação destes países sobre os países periféricos.

Assim, inferimos que os enfoques dessas várias concepções teóricas em alguma medida se inter cruzam com a decolonialidade, evidenciando o não isolamento dessa construção praxiológica que é o pensamento decolonial, uma vez que, a finalidade desta articulação é tecer uma genealogia na concepção histórica, o delineamento, a determinação do pensamento decolonial. E não o aprofundamento das perspectivas de outras teorias citadas neste texto.

Com isso, buscamos articular o pensamento do filósofo argentino Enrique Dussel, que foi essencial para o desenvolvimento filosófico da perspectiva decolonial, na medida que, este pesquisador Latino-americano, elabora em meados dos anos 1970-80 a teoria da libertação como projeto de libertação para a América-latina, esta teoria pode-se dizer que também é um projeto político, trazendo a libertação coletiva como categoria filosófica, durante toda a sua longa vida. Em seu livro *Filosofia da libertação na América Latina* (1977), o pesquisador faz uma compilação teórica das diretrizes que elabora para desenvolver sua tese como um pensamento próprio para a América-latina.

Dussel (1977), em sua investigação, aperfeiçoa uma filosofia, nascida na América-latina, explicando a lógica da modernidade no espaço geopolítico como projeto de dominação da Europa ocidental, sob as condições do uso da verdade, fetichizadas e canonizadas como mecanismo de ação, e dominação da América-latina como essencial neste processo. Por isso, nesta tese filosófica própria, busca desconstruir a hegemonia ocidental. Dussel (1977) afirma que,

O critério de verdade é a libertação do oprimido. Se verdade é a adequação de inteligência à realidade, sejam quais forem a mediação que impeçam ou favoreçam tal adequação, a realidade só se manifesta da posição do oprimido. Ou seja, a totalidade de um sistema se ideologizar inevitavelmente, oculta então a realidade desde a perspectiva do dominador[...] colocar-se na posição da hermenêutica do oprimido é alcançar a visão verdadeira da situação histórica real (Dussel, 1977, p.16).

De maneira histórica, Dussel faz em seus escritos, uma ruptura com a filosofia ocidental além de desvelar que a modernidade, como um mito, inventada para a efetivação da sujeição dos povos que estão nos espaços coloniais (Dussel, 1977). No transcorrer das suas inquietações e análises filosóficas, o pesquisador cria categorias que vão adentrar fortemente no pensamento decolonial, que são: a **analética, o outro, exterioridade, alteridade e a transmodernidade**, com sua síntese final, para romper, superar o projeto da modernidade.

A filosofia, como projeto de libertação, produz, ao longo dos anos, concepções em torno de conceitos e categorias centrais que fazem parte do desenvolvimento da decolonialidade, sendo sistematizada, articulada e mais aprofundada, podemos entender que estes conceitos, categorias desenvolveram subsídios para a estruturação do pensamento decolonial.

Uma categoria importante para Dussel (1977) é o Outro, que é condição de todos os povos, sujeitos excluídos em razão da modernidade, aquele que é ocultado, subjugado e hierarquizadoracialmente e culturalmente, aquele que não produz concepções de mundo e nem conhecimento. Para o autor, o outro é o ignoto, oculto, estranho e o não-ser. A modernidade não compreende este ser como é, pelo ângulo do homem ocidental moderno, O outro tem uma configuração distinta, ou seja, não tem uma compatibilidade humana tendo como referência o homem ocidental moderno.

Por isso e com essa referência epistêmica, a modernidade se dá o direito de desenvolver seu processo de dominação, e violência, que invisibiliza e, por vezes, mata, como fizeram com muitos dos povos indígenas que viviam nestas terras.

O pensamento ocidental, a partir da criação das hierarquias raciais, culturais, e epistemológicas, pressupõe o destino *do outro*, enquanto ser ilegítimo e propenso à dominação, a desumanização e a todo tipo de violência física, moral, material, simbólica, pois para o colonizador (sujeito moderno) este outro não é validado enquanto pessoal, não possui relevância. Ou seja, de acordo com Dussel (1977) o outro, na perspectiva da modernidade não existe enquanto ser, logo é disposto como o não-ser. Apesar de a modernidade considerar o outro como não-ser, a analítica por meio de interpretação da exterioridade qualifica este outro como ser, assim supera esta condição, passade ocultado para desocultando, desvelado. Dussel dispõe,

“O Outro” como “o outro” diferente dentro da Totalidade “o Mesmo” é partedo mundo, do horizonte transcendental ontológico. “O Outro” como distinto e exterior ao horizonte transcendental de “o Mesmo” pode propor, ao contrário, algo novo desde a sua exterioridade real (1977, p.118).

Dessa forma, o Outro é aquele que está exterior, ideia da totalidade na modernidade. Dizendo de outra forma, podemos afirmar que Dussel categoriza o Outro para poder desvelar que o outro se encontra assentado em condição de oprimido, vítima da conjuntura moderna ocidental. Anjos, afirma que,

Assim, quando “o outro” é visto a partir do interior da totalidade, sua alteridade é explicada como “diferença”, determinada por sua negatividade em relação ao fundamento. E, desse modo, “o outro” se torna o não- idêntico: como não-ocidental ou não-europeu (as civilizações e culturas asiáticas, africanas e ameríndias); como não-homem (a mulher); como não- adulto (a criança); como não-branco (as populações autóctones dos territórios conquistados e explorados pelo imperialismo). Daí que, desde o âmbito desta ontológica, rege o princípio de identidade segundo o qual. O SER (o senhor: o “centro”; o homem; o branco) É; o NÃO-SER (o escravo: a “periferia”; a mulher; o negro, o índio, o mestiço, o desempregado, o pobre excluído do sistema de mercado (2018, p.05).

O pensamento de Dussel faz uma virada para a transformação que levou da reconfiguração à descoberta do outro como sujeito que possui uma construção epistêmica de vida, pelo princípio da alteridade Dusseliana. Este processo de discernir o outro como sujeito que possui uma identidade própria, conhecimento, saberes, experiências, possui uma existência racional cultural, social e ancestral, com autonomia e legitimidade de compreensão do mundo. Este, enquanto ser outro se relaciona através da alteridade, como processo de resignar o outro como igual e coexistente, mesmo diferente.

O desenvolvimento filosófico de Dussel encontra eixo essencial que dá todo o aporte para o pensamento social crítico e legítimo, pois há, nesse processo da criação do outro como não-ser, o encobrimento de uma dimensão negada de todos os povos violentados pela ação colonial (Grosfoguel, 2008).

Logo, a categoria alteridade defendida por Dussel (1977) é abordada com um princípio de justiça e libertação deste outro em sua condição de excluído, assim construindo o debate entre distinção e diferente no espaço da totalidade, para poder romper com a lógica da totalidade que é o efeito da condição epistêmica da modernidade enxergar, limitar e hierarquizar o mundo, na mesma medida para subverter essa condição de distinção do Outro, e assim invalidar a condição de distinção do não-ser. Anjos (2018) afirma que,

Pensar o tema da alteridade a partir da posição crítica da Filosofia da Libertação, na

perspectiva apontada por Enrique Dussel, implica um ir além da constatação do outro como mera diferença. Exige a ruptura com a lógica do pensamento hegemônico (ontologia) como condição indispensável para a abertura a um novo pensar metafísico enquanto condição de possibilidade para a irrupção do outro como distinção (auto-revelação a partir da exterioridade)(p.02).

Dizendo de outra forma, Dussel considera a alteridade como instrumento de emancipação a partir da perspectiva de desconstrução das distinções. O outro é o que está externo à construção da ideia de totalidade, provocação pensada no campo filosófico. Assim é com base na alteridade que este outro externo à totalidade rompe essa distinção construída pela modernidade. Dussel desenvolve uma construção ontológica do outro, desprendendo-se do pragmatismo, quando cria a categoria exterioridade para explicar o sentido e a distinção entre os “diferentes” com base na analítica.

A priori, de acordo com a decolonialidade, a filosofia produzida por Dussel é uma filosofia de libertação coletiva que evidencia favorecer a libertação dos povos injustiçados e oprimidos, desmascarando as fontes dessa opressão, que é desenvolvida a partir do imaginário da modernidade e suas determinações (Dussel, 1977).

O momento analético do método didático (método analético), dá prioridade absoluta ao projeto de libertação ao outro como novo, como distinto (e não somente diferença da identidade na totalidade). Em última análise, pode-se afirmar que o momento analético da dialética se funda na anterioridade absoluta da exterioridade sobre a totalidade, até afirmar a prioridade do Outro como origem criadora sobre a criação como obra, como totalidade finita a por isso perfectível[...] Porque nenhuma “totalidade” é a última- nem sequer o universo conhecido, já que a *omnitudo realitatis* não é o “universo” conhecido-, porque sempre é possível criticar a totalidade desde a exterioridade” real do outro (ou Outro), toda totalidade ontológica (Ser) ‘pode ser transformado num mero “ente”(parte de um sistema utópico futuro de onde o sistema presente deixa de ser totalidade pretensa última a ser transforma numa totalidade entre as possíveis) (p. 252-253).

Por isso o filósofo cria a categoria exterioridade e analética. A exterioridade é aquilo que a totalidade não compreende, logo está para além da totalidade, e a analética é compreensão que a totalidade e a exterioridade se relacionam com o outro. Para, a totalidade o outro é o não-ser, distinto.

Conforme Dussel (1977), o projeto da modernidade promoveu em seu processo de dominação colonial inúmeros silenciamentos, violências e exclusões, que levaram à configuração das distinções entre as identidades dos povos subalternos, A modernidade em seu padrão hegemônico tentou e tenta continuamente exterminar a identidade dos povos externos a Europa ocidental para justificar a exploração, expropriação, e genocídio dos povos indígenas, Latino-americanos.

O momento analético quer indicar que a libertação não se faz apenas pela negação da opressão. Trata-se, para além da negação do sistema opressivo, de afirmar a exterioridade, reconhecendo no rosto do índio massacrado, da mulher vítima de uma mentalidade machista, do trabalhador explorado, da criança e do jovem violentados, um ser humano autônomo e sujeito de sua história (Dallas Rosa, 2011, p.09).

A partir da analética, a exterioridade supera a totalidade e rompe com a ideia condicionante do não-ser, logo supera a interpretação do mundo por meio da totalidade, como condição da modernidade.

A filosofia da libertação vem produzindo, ao longo dos anos, concepções em torno de conceitos e categorias centrais que fazem parte do desenvolvimento da decolonialidade, sendo sistematizada, articuladas e mais aprofundadas, podemos entender que estes conceitos, categorias desenvolveram subsídios para a estruturação do pensamento decolonial.

A grande questão levantada pela filosofia de Dusseliana é a aproximação dessas concepções filosóficas à política, nele da crítica política, ele elucida que a razão política crítica que se orienta, a libertação torna-se uma política transformadora, uma política de libertação (Dussel, 1977), relacionando assim, o pensamento filosófico, à política e a justiça para uma transformação das relações sociais, culturais, políticas e até epistêmicas com base em um *locus* enunciado que parte da exterioridade.

A filosofia Dusseliana, repercute uma questão significativa voltada para a aproximação dos conceitos filosóficos críticos, mediante à política. Dussel (1977) articula que a emancipação guiada pela razão política crítica se torna uma política transformadora, ou seja, a filosofia voltada para a política pode fazer desta uma política emancipatória e transformadora. Vinculando assim o pensamento filosófico à política e à justiça, para transformar as relações sociais, culturais, políticas e até cognitivas, a partir de fora e com base em trajetórias bem definidas. (Düssel, 1977)

Na medida em que o pesquisador consegue enxergar a América-latina como foco de enunciação, ele vislumbra a condição colonial, e a questão identitária como algo essencial na compreensão das relações de poder que ocorrem inerentes ao processo colonial.

O *locus* de enunciação passa por um processo de mudança, por uma recomposição das relações geopolíticas e geohistóricas entre os povos. Não que esta reconfiguração epistêmica esqueça a história, pelo contrário, é uma práxis para o não esquecimento do passado de domínio colonial, sobretudo para não voltar ao espaço de totalidade totalitária de verdade hegemônica canônica. Grosfoguel (2008) afirma,

O essencial aqui é o *locus* da enunciação, ou seja, o lugar geopolítico e corpo-político

do sujeito que fala[...] O lugar epistémico étnico-racial/sexual/de género e o sujeito enunciador encontram-se, sempre, desvinculados. Ao quebrar a ligação entre o sujeito da enunciação e o lugar epistémico étnico- racial/sexual/de género, a filosofia e as ciências ocidentais conseguem gerar um mito sobre um conhecimento universal Verdadeiro que encobre, isto é, que oculta não só aquele que fala como também o lugar epistémico geopolítico e corpo-político das estruturas de poder/conhecimento colonial, a partir do qual o sujeito se pronuncia (p.119).

Outra categoria importante para o desenvolvimento da epistemologia decolonial é o pensamento de fronteira, ou pensamento fronteiriço, que é desenvolvido, centrado na fronteira geopolítica, epistêmica, ontológica, produzida pelos povos subalternizados como *locus* de enunciação dos povos que estão para além do espaço da totalidade, como conceito pragmático da modernidade.

Neste sentido, pensamento de fronteira emergiu em conformidade com a modernidade, porém, para além, na exterioridade, daí a essencial relevância no processo epistemológico, ou ruptura epistemológica. Neste sentido, Mignolo (2015, p. 82) afirma que,

De esa tensión en la frontera surge la epistemología fronteriza y la opción descolonial, que es la idea en base a la cual se organiza lo que pienso y cómo lo pienso. Ahora bien, lo que hago no lo hago a la manera de un científico que estudia el pensamiento descolonial pero que no piensa descolonialmente, sino sociológica, histórica o filosóficamente (es decir, que «analiza» el pensamiento descolonial en el marco de la disciplina filosófica).

Logo, o pensamento fronteiriço surge no extremo, no limite da fronteira, no espaço exterior a modernidade, no desenvolvimento do pensamento e na ação do subordinado, ou seja, nas práticas do Outro, como subalterno (Ocaña; López; Conedo, 2018). Para Mignolo (2020, p. 10), a diferença colonial no/do mundo/ colonial moderno é também o lugar onde se articulou o “ocidentalismo”, como imaginário dominante do mundo colonial/moderno.

O pensamento de fronteira é uma categoria conceitual do pesquisador decolonial Mignolo (2015), como uma resposta crítica, diante da diferença colonial estabelecida pela colonização, colonialismo e, por fim, pela colonialidade (Mignolo, 2000).

O pensamento crítico de fronteira é a resposta epistêmica do subalterno ao projeto eurocêntrico da modernidade. Ao invés de rejeitarem a modernidade para se recolherem num absolutismo fundamentalista, as epistemologias de fronteira subsumem/redefinem a retórica emancipatória da modernidade a partir das cosmologias e epistemologias do subalterno, localizadas no lado oprimido e explorado da diferença colonial, rumo a uma luta de libertação decolonial em prol de um mundo capaz de superar a modernidade eurocentrada. Aquilo que o pensamento de fronteira produz é uma redefinição/subsunção da cidadania e da democracia, dos direitos humanos, da humanidade e das relações económicas para lá das definições impostas pela modernidade europeia (Grosfoguel, 2008, p.134).

A fronteira que é um espaço simbólico da exterioridade na totalidade (Dussel, 1977),

configura-se nos espaços coloniais, na qual estão as vítimas do geopolítico ocidental moderno, articulada pela geopolítica epistêmica da diferença colonial. De tal modo que o pensamento de fronteira não é especificamente apenas antimoderno. É uma saída decolonial dosubalterno perante a modernidade eurocêntrica (Grosfoguel, 2008).

De modo que, esta saída, tem uma perspectiva essencialmente epistêmica, com desconstrução da verdade ocidental. Como sistematização norteadora da vida, como lugar, é o espaço de desprendimento das hierarquias ocidentais, onde o subalterno é um ser articulado com seus conhecimentos, saberes, ciências, práxis e ancestralidade em sua pluralidade que agi para desconstruir as oligarquias ocidentais de forma coletiva (Ocaña; López; Conedo, 2018).

De esta manera, el pensamiento fronterizo se convierte en un método necesariamente crítico y decolonial en los proyectos epistémicos y políticos, para colmar las brechas y de revelar la complicidad imperial que vincula la retórica de la modernidad con la lógica de la colonialidad. La ética de consumir para vivir y no devivir para consumir, es la ética que une los diversos proyectos de scoloniales; se trabaja para vivir y no se vive para trabaja (Mignolo, 2010, p.125-126).

O pensamento de fronteira representa esse conhecimento que reconfigura a identificação dos pressupostos de libertação e emancipação, a partir da legitimação do reconhecimento epistêmico tradicional e local dos povos frente ao padrão colonial de poder. “Enfim, para o discurso do método fronteiriço aqui proposto, é preciso que se subverta a ordem do discurso cartesiano penso, logo existo, pela consciência fronteiriça do ser a partir de onde e pensa, por meio do discurso crítico biográfico fronteiriço[...] (Nolasco, 2018, p.11).

Quijano (1992) tenciona como plataforma colonial de poder. Esta construção e virada epistêmica é o desprendimento da ação colonial como hierarquização do mundo e das epistemes. E de fato o mecanismo de superação da modernidade, que tem em sua base a transformação dos *lócus* de enunciação que passa, de forma resoluta e insurgente, do pensamento moderno para o pensamento Latino-americano (Castro Gómez; Grosfoguel, 2007).

A rede decolonial, como coletivo, defende de forma significativa o diálogo das epistemes, enquanto uma conjuntura de preposições simétricas, elaborativas, específicas, e interculturais em uma dinâmica de paridade, na medida que enxerga a importância da pluriversidade das vivências, das existências, nas formas de enxerga a vida e as relações, rompendo com o pressuposto da unilateralidade enquanto âmbito condicionante forjado pela modernidade.

Desse modo, Mignolo (2015) reintera, “uma plataforma única, comum e universal”. No coletivo, a pluriversidade é o que distingue nossas ações pensantes”. Nesta perspectiva, Mignolo (2015) também defende que o pensamento decolonial, sustenta o pensar

decolonialmente de forma coletiva, por isso, o pensamento decolonial é importante neste processo de desconstrução e ruptura com a modernidade.

Portanto, o pensamento decolonial é um pressuposto praxista insurgente, que pode relacionar-se com outras perspectivas já existentes, sendo estas externas a totalidade moderna, que vislumbra e elucida as inúmeras verdades, por diversos ângulos que são desenvolvidos no âmbito das epistemes, nas construções culturais, ancestrais, religiosas, e sociais dos povos. Não para substituir o pensamento moderno, contudo, mas para, reiterar a opção decolonial como uma consolidação ao direito à experiência nas pluri-existências, na dimensão histórica, ontológica, axiológicas. Essas Pluri- existências, decolonialmente, podem e devem ser pensadas assimétricas entre si, interculturais, sem predomínio e nem hierarquização dos modos de ser, pensar e existir.

A rede decolonial desenvolve perspectivas e pressupostos decoloniais, cujo intuito é tentar desocultar e romper com as formas complexas de silenciamentos/ violências e hierarquização dos povos por cor, raça, gênero e lugar geopolítico, por meio de suas epistemologias e práxis insurgentes decoloniais cuja a finalidade é desenvolver mecanismos coletivos para a promoção de justiça social com os povos subalternizados, como um movimento epistemológico, utópico e de práxis, no sentido de luta cotidiana nos espaços políticos.

Em síntese, a rede fortalece o pensamento próprio de fronteira, de pesquisadores, ativistas, movimentos indígenas, feministas, negros, decoloniais que pensam e articulam as suas lutas para resistência e existência diante do predomínio moderno ocidental, pois pelo pensamento decolonial a ideia de verdade única jamais pode ser potencializada para a dominação epistêmica. Ela precisa considerar apenas uma ideia, de muitas que existem nas diversas formas de pensar e existir dos povos.

Logo, o pressuposto da cultura ancestral e cosmológica dos povos indígenas é tão importante quanto as demais formas de pensar o mundo da vida, partindo do princípio da diversidade epistêmica que existe para além da modernidade.

Uma vez que, a modernidade com seus mecanismos oprime e apaga as pluralidades sociais e culturais, pela condição de hierarquização e subalternização tentando manipular e condicionar as subjetividades dos grupos sociais diversos para a enraização do pensamento monocultural universal como verdade única e inquestionável.

Toda essa complexidade desenvolvida pela Europa ocidental e sua perspicácia obscura são processos atravessados pelo campo ideológico e desenvolve as relações de poder para adentrar nos espaços coloniais tendo por finalidade a produção de uma cartografia geopolítica e geoeconômica para acumulação de riquezas, ou seja, acumulação do capital.

Também inferimos que as intervenções da Europa ocidental sobre os territórios Latino-americanos para a configuração epistêmica produziram o Eurocentrismo epistêmico como elaboração mais complexa já existente, e que, por sua vez, interferiu historicamente e interfere diretamente na produção de vida e existências, excedendo até o âmbito econômico (Grosfoguel, 2008).

Em suma, modernidade criou a configurou todo o processo de histórico de dominação dos espaços coloniais, e ainda hoje é predominante em razão da colonialidade, entretanto o pensamento decolonial procura coletivamente decolonizar e pensar a decoloniadade como processo para desconstruir a modernidade, ler a história para pensar um futuro que não faça parte dessa continuação histórica de predomínio ocidental.

2.3. OS POVOS INDÍGENAS E A OPÇÃO DECOLONIAL: A CONSTRUÇÃO DE UMA INTERLOCUÇÃO INSURGENTE

A opção decolonial anseia insurgentemente descontinuar o paradigma da modernidade/colonialidade, explicitando os desdobramentos desta e sua sistematização epistêmica obscura, que compreende os aspectos políticos, geopolíticos, sociopolítico, pela condição da sujeição dos povos indígenas, bemcomo a exploração e o genocídio ocorrido no Brasil e na América Latina a partir do Séc. XVI.

Nesta lógica, o pensamento decolonial em sua base teórico-metodológica, produz na prática da ação pedagógica político-social, caminho de ação, de sistematização, de práxis, de insurgência e de esperança, que tem por crítica fundante ao capitalismo e sua organização estrutural histórica e geopolítica além de toda as construções sociais que foram criadas e fortalecidas pela modernidade e sua razão ocidental.

Uma vez que, a modernidade enquanto sistema ideológico e político, coordenou a fixação do pressuposto que legitimou a violência colonial e a hierarquização dos povos indígenas, assim quase exterminou esta população do Brasil, criando uma barreira que distingue os povos indígenas dos não indígenas, a barreira do etnocentrismo, do racismo e da hierquização dos corpos e das vidas.

Dizendo de outra forma, nesta conjuntura criada pela modernidade, os povos indígenas não foram considerados seres sociais com subjetividades e necessidades próprias em conformidade com a sua ancestralidade e cultura, possuindo modos de vida e existência próprios, específicas da sua cosmovisão com a natureza, a *Pachamama*⁴, pelo contrário a partir da lógica ocidental e sua perspectiva etnocêntrica, os povos indígenas como um todo, foram condicionados a seres ilegítimos e menores, fato este que atravessou toda a história pós-

colonização e é reverberado até hoje no inconsciente social de grande parte da população brasileira não indígena.

A perspectiva decolonial por sua vez, se apresenta enquanto uma força motriz que propõe romper estas barreiras impostas pela modernidade buscando construir formas para fissurar os moldes ocidentais de ser, viver e existir.

Posto que, sob muitas nuances e perspectivas a força colonial ainda é reverberada nos dias atuais, e por este motivo vemos a possibilidade de interrelacionar as lutas dos povos indígenas à decolonialidade, uma vez que este processo fortalece a produção de insurgências epistêmicas, produção de políticas e produção de práxis que sustentam em todas as dimensões a reflexão sobre a geopolítica do conhecimento e da sistematização para a elaboração consubstancial da emancipação social e política para produção de autonomia dos povos indígenas em face ao estado brasileiro, agarrando-se pelo viés da educação escolar específica e diferenciada.

Podemos inquirir que a epistemologia decolonial e o movimento da educação escolar indígena específica e diferenciada são possíveis instrumentos para superar dos moldes coloniais e os paradigmas impostos pela razão colonialista racista e etnocêntrica.

As questões indígenas neste cenário propõem redefinições de novas reformulações e articulações sociopolítica e epistêmica da sociedade, formações, construções e articulações que são resultado e parte das proposituras de práticas ancestrais, de sua insurgência político-epistêmica que são a base do caminho para a esperança de um novo cenário de mudança de cunho decolonial.

Em síntese, a causa indígena, no sentido amplo da questão, é uma das perspectivas intrínsecas do pensamento decolonial como pressuposto de força e práxis epistemológica, tendo como interesse desvelar o lado oculto do projeto colonial da modernidade ocidental na mesma medida que busca alternativas coletivas para fazer frente aos movimentos coloniais.

⁴ O termo Pachamama é formado pelos vocábulos ‘pacha’ que significa universo, mundo, tempo, lugar, e ‘mama’ traduzido como mãe. De acordo com vestígios que restaram, a Pachamama é um mito andino que se referente ao ‘tempo’ vinculado à terra. Segundo tal mito, é o tempo que cura os males, o tempo que extingue as alegrias mais intensas, o tempo que estabelece as estações e fecunda a terrada e absorve a vida dos seres no universo. O significado ‘tempo’ advém da língua Kolla-suyu, falada pelos aborígenes que habitavam a zona dos Andes durante o processo de colonização¹. No transcorrer dos anos, com o predomínio de outras raças e de modificações na linguagem, pachamama passou a significar ‘terra’, merecedora do culto[...] Pode-se entender que pacha significa o universo, o mundo, e mama significa mãe.² Em outras palavras, Pachamama é uma deusa feminina que produz e que cria (QUIROGA, 1929, p. 215), seria a “Gaia, que, entre nosotros, se llama Pachamma y no llega de la mano de elaboraciones científicas, sino como manifestación del saber de la cultura ancestral de convivência com a naturaliza.” (ZAFFARONI, 2012, p. 113). Em suma, a terra é um organismo vivo, é a Pachamama dos índios, a Gaia dos cosmólogos contemporâneos (Tolentino; Oliveira, 2015, p. 315-316).

Neste intuito, as pedagogias decoloniais, enquanto mecanismo de ação, se integram com as causas dos povos indígenas para a insurgência destes, diante dos moldes coloniais estabelecidos, em um processo de desprendimento ideológico da monocultura ocidental que visa engessar as formas de vivências, para uma reordenação social que se abre às pluralidades culturais e dos povos como um todo,

Tal processo de ação, normalmente realizado coletivamente e não individualmente, eles suscitam reflexões e ensinamentos sobre a própria situação / condição colonial e o projeto inacabado de descolonização ou descolonização, enquanto chama a atenção para as práticas político, epistêmico, experiencial e existencial que luta para transformar os padrões de poder e os princípios sobre os quais o conhecimento, a humanidade e a própria existência foram circunscritas, controladas e subjugadas. Pedagogias, nesse sentido, são práticas, estratégias e metodologias que estão entrelaçadas e construídas com ambos na resistência e na oposição, como na insurgência, osquilombolas, afirmação, reexistência e re-humanização (Walsh, 2013, p. 29).

Há um diálogo entre intelectuais, autores e pesquisadores que discutem conceitos e articulações filosóficas, pedagógicas e políticas para uma ruptura simbólica, epistêmica e prática com o colonialismo. Estes autores são predominantemente latinos e fazem uma interlocução inicial com base no marco colonial e na organização histórica da modernidade e do eurocentrismo como norteador do mundo moderno.

Este diálogo buscar compreender a direta relação entre a razão ocidental, as violências desumanas, a configuração geopolítica do mundo e do conhecimento, ou seja, a essência da formulação estrutural do cenário etnocêntrico, racista, capitalista e colonialista que se organizou como característica constituintes da modernidade, como essa articulação desenvolve entre saberes lutas sociais, que promovam a justiça social perante os povos silenciados, negligenciados e mortos em virtude deste projeto.

Intrínseco ao alinhamento insurgente decolonial, há uma propositura epistemológica configurativa para a educação e as dimensões formativas, curriculares e didáticas, encaminhada pelos caminhos decoloniais. Especificamente, a educação escolar indígena pode e deve ser fertilizada pela interculturalidade crítica pela ação praxiológica de insurgência epistêmica de caráter emancipador e autônomo, no âmbito sociopolítico e cultural. A interculturalidade crítica enquanto ação tem em seu princípio teórico-metodológico imbricado pela perspectiva decolonial.

A perspectiva intercultural crítica de educação para os povos indígenas está para além das amarras das políticas públicas já estabelecidas, pela LDBEN 9.394/96, não desmerecendo o avanço legal dos povos indígenas para o direito da educação escolar diferenciada, porém esta discussão passa pela construção de uma base epistemológica que visa fissurar o pensamento

moderno ocidental como ideia hegemônica.

A educação intercultural crítica, como uma pedagogia decolonial, é pensada por Walsh (2009) como aporte de uma nova trajetória dentro da Educação escolar indígena, a contar das emergências de novas possibilidades para construir novos futuros. “[...] *por meio de mediações sociais, políticas e comunicativas, possibilitem a construção de espaços de encontro, diálogo, [...] entre seres e saberes, sentidos e práticas [...]*” (Walsh, 2009, p. 45).

Nesse sentido, as formulações coloniais de poder desenvolvem articulações a ponto de consolidar um cenário global em todos os âmbitos sociopolíticos, como uma estruturação que produz diferenças coloniais, uma vez que, a política, tem em sua base, as formas ocidentais como modelo único, em virtude do colonialismo histórico, como afirmação do próprio sistema capitalista que rege toda a configuração da modernidade ocidental. Dizendo com outras palavras, as ideias, as concepções, os parâmetros das políticas de uma forma geral são hegemônicos e se desenvolvem em prol da imagem da modernidade como forma única de pensar, de agir e de desenvolver as relações sociais, inclusive em face da educação.

O processo de escolarização e a construção da educação escolar indígena perpassam, exatamente, por um viés político, epistêmico e ideológico ocidental e, por isso, a forma como está estabelecida os parâmetros da escolarização torna-se tão significativa para o padrão social vigente. A educação como um todo é atravessada pelo sistema econômico e pela política que produz as funcionalidades de manutenção de uma ordem já estabelecida pela razão ocidental capitalista. Escola é atravessada pelo cenário de relação de poder, pois em sua essência a educação pode ser um caminho de transformação social como também para a manutenção social.

Portanto, as reformulações coloniais vão se fortalecendo pelos caminhos políticos, epistêmicos e educacionais, pelos caminhos formais e pelas instituições que produzem em seus espaços a vivência, o pensamento, a consciência, ideias normativas que invisibilizam e ocultam o lugar de enunciação dos povos indígenas.

O modelo social brasileiro é forjado pela história do “descobrimento” e da “conquista” das Américas. Ou seja, as violências, o epistemicídio e grandes tragédias que estão intrínsecas à história do “descobrimento”, que ainda não fazem parte dos *lócus* de enunciação e por vezes ainda não são notados. De tal modo, o processo de dominação colonialista apenas mudou sua configuração inicial, porém o seu objetivo continua presente e contínuo, que se dá pelo estado como espaço político neoliberal. Cujas lógicas, capitalistas ainda têm duas tecituras dominantes, que implicam as políticas públicas e os *lócus* de enunciação dessas, pois estes *lócus*, é significativamente a razão ocidental.

Com base nestes desdobramentos, a tecitura de uma alternativa insurgente emerge exatamente nesse sentido, como uma explicação crítica da modernidade, da diferença colonial, e das configurações colonialista. Contrapondo essas configurações, a perspectiva decolonial apresenta-se como uma teorização praxiológica de ação política e epistemológica, diretrizes que orientam as conduções de insurreição e emancipação dos povos indígenas, e de todos são entendidos como minorias, os negros, os indígenas, as mulheres.

Com isso, a perspectiva decolonial emerge de uma compreensão analítica de cunho pragmático e crítico, de modo que articula em sua base a modificação dos padrões dominantes estabelecidos pela modernidade, além da desconstituição dos paradigmas que sustentam a intenção dos interesses particulares.

Neste aspecto, de acordo com Quijano (2007), a praxiologia decolonial mostra-se para romper com o controle institucionalizado do conhecimento dado, pois postula, sobretudo, a emancipação, a autonomia e a alteridade simétrica entre os povos, manifesta a realidade concreta de que as ideias dominantes ainda são elaborações sociais, políticas e epistêmica consequentemente, elaborações que estão relacionadas pelo controle política de interesses hegemônico.

3. AFIRMAÇÕES DECOLONIAIS SOBRE AS DETERMINAÇÕES DA COLONIALIDADE DO PODER, SABER E SER

Esta seção tem por objetivo apresentar e desenvolver concepções, questionamentos, indagações sobre as interposições realizadas pela perspectiva decolonial frente as colonialidades do poder, saber e ser; inferir, caracterizando, a especificidade, dando ênfase às colonialidades apresentadas que, historicamente, estiveram fincadas nas relações de predominância hegemônica dada a cartografia do poder ocidental, através da retórica da lógica cartesiana.

Aclaremos, neste, que as colonialidades, enquanto instrumentos da modernidade, fazem parte do processo colonial estabelecido na América-latina. As colonialidade do poder, do saber e do ser é fixada e coordenada pela conjuntura da matriz colonial de poder. Estas colonialidades relacionam-se entre si e dizem sobre porque a modernidade ocidental faz da América-latina a sua zona marginal, à medida que explora e se apropria de todas as riquezas existentes neste espaço colonial.

Discorreremos esta reflexão com base nos pressupostos decoloniais que denunciam e questionam as colonialidades enquanto pilares da modernidade dada a efetivação estrutural do domínio ocidental. Podemos dizer que as colonialidades e suas várias faces foram e são mecanismos direcionados pela modernidade para produzirem segregações sociais através de silenciamentos, violências, desumanização, hierquização e racismo.

A colonização é uma engenharia de destruir gente, a descolonização, não somente como conceito, mas enquanto prática social e luta revolucionária, deve ser uma ação inventora de novos seres e de reencantamento do mundo. Sendo assim, é nossa responsabilidade assumir a emergência e a credibilização de outros saberes, diretamente comprometidos, agora, com o reposicionamento histórico daqueles que os praticam. Nessa perspectiva, emerge outro senso ético/estético; os saberes que cruzam a esfera do tempo, praticando nas frestas a invenção de um mundo novo, são aqueles que se encarnam na presença dos seres produzidos como outros. Firmamos nossas respostas combatendo a baixa estima que nos foi imposta; a problemática do conhecimento é fundamentalmente étnico-racial. Eis a cumeeira da modernidade, sustentada sobre os pilares da raça, do racismo e do Estado- Nação, a energia desse espectro continua a nos afetar. Lançados a essa demanda, haveremos de jogar o jogo, fomos produzidos como desvio, como seres vacilantes e aí inventamos a ginga, sapiência do entre, para lançar movimentos no vazio deixado. Os seres submetidos às lógicas de opressão desse sistema são inventores dos jogos de corpo, palavra e ritmo. Tomado pela cadência da vadiação (invenção lúdica e sabedoria de fresta), farei o meu jogo praticando alguns giros e negaças, plantando ponta-cabeça. Assim, inverto algumas posições, cruzo algumas noções para fazer outros caminhos — essa é a potência da transformação assente nas encruzilhadas (Rufino, 2019, 8-9).

Primeiramente, dando ênfase às palavras subversivas e de compromisso com os povos indígenas de Rufino (2019), frente aos processos de predomínio ocidental, reafirmamos que este escrito compreende a história pelos lócus dos povos tradicionais indígenas, a partir do

pensamento decolonial.

Concordamos com Rufino, especialmente quanto o autor remete-nos o termo *destróçar gente*, como ação que está explicitamente alinhada com a lógica da modernidade⁵ e da colonialidade.

Partindo da concepção decolonial, *destróçar gente* é o processo de submissão às condições de extermínio e subalternidade pelas quais os povos tradicionais foram e vêm sendo submetidos, por inúmeras violências que alcançou/alcança a vida, os *modus vivendi*⁶, e o bem viver⁷ de milhares indígenas que construíram seus sentidos e significados de vida nestas terras muito antes da colonização.

Cabe-nos evidenciar que as tentativas de destituição e ocultamentos daquilo que não é derivado da Europa nas determinações de importância ideológica social e política que persistem e ainda continuam.

A modernidade, enquanto ideologia de destruição, não levou/leva em consideração que estas terras indígenas fizeram/fazem parte uma ampla conjuntura cultural dos povos indígenas. Desse modo, a razão ocidental permanentemente conduz a ideia que estas terras estão inabitadas e devem ser exploradas desmedidamente.

⁵ No entanto, a modernidade veio junto com a colonialidade: a América não era uma entidade existente para ser descoberta. Foi inventada, mapeada, apropriada e explorada sob a bandeira da missão cristã. Durante o intervalo de tempo entre 1500 e 2000, três fases cumulativas (e não sucessivas) da modernidade são discerníveis: a fase ibérica e católica, liderada pela Espanha e Portugal (1500-1750, aproximadamente); a fase “coração da Europa” (na acepção de Hegel), liderada pela Inglaterra, França e Alemanha (1750-1945); e a fase americana estadunidense, liderada pelos Estados Unidos (1945-2000). Desde então, uma nova ordem global começou a se desenvolver: um mundo policêntrico e interconectado pelo mesmo tipo de economia (Mignolo, 2017, p. 4).

⁶ Fica também claro, no legado sociológico de Ferdinand Tönnies, a estruturação de um sistema provocador de análises de território enquanto espaço cultural e, também, político de construção de identidade e dinâmica cultural, neste sentido as especialidades ou campos territoriais da casa, do povoado e da cidade se interconectam por várias vezes, alterando-se os padrões de sociabilidade, o *modus vivendi* e até mesmo inferindo mudanças nos códigos de valores comuns (ethos coletivo da comunidade). A cultura, coloca-se então como elo teórico e prático de ligação entre diversos campos de estudos da sociabilidade de modo geral e daquela própria das comunidades tradicionais brasileiras em específico. A cultura estabelece-se como um plano imaterial, que altera o território material e que ainda se impõe como um plano, e mesmo instrumento, subjetivo de resistência às investidas das razões da sociedade, cujos valores são distintos e potencialmente prejudiciais às comunidades (Moraes; Campos; Quinteto, 2021, p.123).

⁷ A abordagem do Bem Viver contraria a visão individualista, o que contraria o senso de comunidade. Implica reconhecer a vida a partir de uma cosmovisão - concepção ou visão de mundo - que integra o ser humano à Natureza, esta entendida como sujeito de direitos, independentemente de sua utilidade prática e imediata para os seres humanos. Trata-se de reconhecer que o planeta possui uma capacidade de carga limitada, o que sugere regulação do consumo e descarte atual e futuro, de maneira a não prejudicar irreversivelmente os ecossistemas e a biodiversidade planetária (Acosta 2010 e Gudynas 2009). As consequências do desenvolvimento, segundo Dávalos (2008), e seu legado de destruição ambiental, degradação humana, violência social, colonização das consciências, são vistas como naturais e inevitáveis. Neste contexto, o “Bem-Viver” engloba um conjunto de ideias surgidas como reação e alternativas aos conceitos convencionais de desenvolvimento, como as da ecossocioeconomia, explorando perspectivas criativas tanto no plano das ideias como no campo da prática (Schlemer Alcântara; Cioce sampaio, 2017, p.05-06).

As colonialidades do poder, saber e ser, enquanto forças do capitalismo, silenciam e deslocam os povos indígenas impondo uma série de movimentos para reduzi-los às condições sub-humanas, partindo de imposições, truculências, totalitarismos, enfrentamentos políticos, epistemológicos que provocam genocídios e etnocídios, sem qualquer consideração as complexidades culturais próprias desses povos tradicionais.

Como força coerciva da modernidade, a colonialidade é uma das principais elaborações de Quijano (1928-2018) que expõem o poder desta enquanto mecanismo de dominação perante os povos Latino-Americanos e suas epistemologias. Neste sentido, o mecanismo da matriz colonial de poder, a colonialidade, possui uma potente efetividade na ação de “destróçar” gente.

A colonialidade, enquanto concepção decolonial, é um processo de afirmação, de consolidação sistêmica da modernidade, um pilar da modernidade ancorado em diversos delineamentos pela razão ocidental e seus pragmatismos, tendo por objetivo produzir uma conjuntura de dicotomias fortalecidas por conflitos, violências, hierarquização e classificação geopolítica dos povos não ocidentais (Mignolo, 2017).

A partir das colonialidades, a modernidade estabelece a fixação de uma lógica antropocêntrica e hierarquizante, difundida pelo discurso instituído pela gramática colonial, para o ordenamento da reorganização das relações entre a razão ocidental moderna e os povos subalternizados.

De acordo com essa perspectiva, a modernidade e a racionalidade foram imaginadas como experiências e produtos exclusivamente europeus. Desse ponto de vista, as relações intersubjetivas e culturais entre a Europa, ou, melhor dizendo, a Europa Ocidental, e o restante do mundo, foram codificadas num jogo inteiro de novas categorias: Oriente-Occidente, primitivo- civilizado, mágico/mítico científico, irracional-racional, tradicional-moderno (Quijano, 2005, p.122).

A colonialidade materializa a modernidade e o eurocentrismo como forma ampla de coordenar o mundo a partir do lócus ocidental e suas necessidades que estão formuladas e enunciadas, por Quijano, como “*patrón colonial de poder*” (*matriz colonial de poder*), descrito como quatro domínios inter-relacionados: controle da economia, da autoridade, do gênero e da sexualidade, e do conhecimento e da subjetividade (Mignolo, 2017).

Com efeito desta colocação, ponderamos que a perspectiva decolonial enxerga a colonialidade como eixo central da modernidade, e veio a reconfigurar o mundo pela dominação da América-latina.

A colonialidade é um conceito que foi introduzido pelo sociólogo peruano Aníbal Quijano, no final dos anos 1980 e no início dos anos 1990, que eu elaborei em Histórias locais/projetos globais e em outras publicações posteriores. Desde então, a colonialidade foi concebida e explorada por mim como o lado mais obscuro da modernidade. [...] (Mignolo, 2017, p.02).

Por esta razão, a colonialidade como ação estratégica e desumana em prol da modernidade eurocêntrica, é uma concepção decolonial para expor os porquês da reconfiguração do mundo pela dominação e a extrema violência para com os povos Latino-americanos pelos europeus, em virtude da afirmação ocidental e do capitalismo (Mignolo, 2017).

A modernidade e o eurocentrismo são inaugurados pela prerrogativa das colonialidades, como força motriz para consolidar todos os aspectos do padrão de poder ocidental, necessários para estabelecer o mundo pela cartografia ocidental. Mignolo (2017, p. 04) afirma “[...] *a modernidade veio junto com a colonialidade: a América não era uma entidade existente para ser descoberta. Foi inventada, mapeada, apropriada e explorada sob a bandeira da missão cristã*”.

No sentido mais amplo dessa discussão, é necessário compreender que a Europa precisava das riquezas entre ouro e outros materiais oriundo da América-Latina, para expandir seus negócios e mercados, e a partir do princípio ideológico e racional ocidental, desenvolveu ferramentas – colonialidades para que pudessem oportunizar e legitimar esse cooptação de riquezas e que foi construído um discurso pela retórica da humanidade para desumanizar os povos que já viviam nas Américas.

Para tal, esta sistematização é amplamente evidenciada quando a América Latina é restrita à periferia- margem do mundo moderno, uma vez que, é economicamente reduzida por um capitalismo periférico.

Neste sentido, a América- latina como um todo, assim como o Brasil, é espaço condicionado ao sistema do mundo colonial/moderno pela ordem capitalista, e sua diversidade de explorações heterogêneas em uma ocidentalização geoeconômica específica e local em detrimento ao fortalecimento econômico da Europa ocidental.

O lado oculto da modernidade, aqui evidenciado, é este processo de indiferença colonial dada pela fragmentação e dispensabilidade da vida humana de povos indígenas pelos epistemicídios/ etnocídios como forma estruturada de dominação colonial (Mignolo, 2008). “[...] *existe una estructura de producción global (el capitalismo) articulada en centros y periferias. Las economías periféricas (los países sub-desarrollados dependen económicamente de las centrales (los países desarrollados), y esta dependencia no es coyuntural, sino estructural, inherente a la lógica propia del capitalismo mundial*” (Grupo de Estudios para la Liberación, 2010, p. 04).

Instaurando o paradigma do ser moderno civilizado ocidental, e da epistemologia única universal monocultural, as colonialidades se consolidam deslegitimando e silenciando as

formas de vida e de existência dos povos para além da totalidade construída pela modernidade.

Um abismo que opera na separação, diferenciação e na classificação dos seres dos corpos e todas as significações, *‘Assim, ocultadas por trás da retórica da modernidade, práticas econômicas dispensavam vidas humanas, e o conhecimento justificava o racismo e a inferioridade de vidas humanas, que eram naturalmente consideradas dispensáveis’* (Mignolo, 2017, p. 04).

3.1. ENTRE ENCRUZILHADAS: A COLONIALIDADE DO PODER, SABER, SER E SUAS DETERMINAÇÕES

A colonialidade do poder, então, aponta para esse padrão de exercício do poder que produz e organiza um novo universo de relações intersubjetivas e geopolíticas, sob a hegemonia da branquitude e da Europa – é esse novo universo que se chamará posteriormente de modernidade. Portanto, a modernidade inicia-se com a classificação racializada dos territórios e populações, como percebemos ao observarmos que a invenção da América e das identidades racializadas não europeias – indígenas e, em seguida, com o início do sequestro e escravização de pessoas africanas, negros – são elementos centrais do modo de produção capitalista mundial que começa a consolidar-se a partir do século XVI (Dos Santos, Santana, 2022, p.61)

Este padrão de poder tem dois eixos fundamentais, o primeiro é o exemplo de força no âmbito global e hegemônico executada pelo colonialismo da América-latina e no Brasil, e o segundo é a racialização, pela diferença colonial, classificação e hierarquização dos povos que pertenciam a estas terras e que passaram pelo processo de colonização (QUIJANO, 2007).

Há um contexto estrutural geohistórico evidente onde a geopolítica da colonialidade se fixou como mecanismo de convergência e controle, que atravessou a realidade dos povos Latino-americanos, conformando uma nova configuração histórica de dominação exclusão e ocultação das identidades tradicionais outras, existentes nos territórios Latinos e de todos que foram ferozmente impactados por este marco (Mignolo, 2020).

Em detrimento ao instrumento da colonialidade e suas diretrizes, a modernidade se fortaleceu em todos os segmentos, até mesmo nas instituições da sociedade Latino-americana e nos alicerces do pensamento ocidental e suas razões como verdades incontestáveis, um movimento ativo intersubjetivo, comparado a uma dança altamente destrutiva enquanto projeto de dominação, materializando-se como um poder global ordenado e hegemônico, o que implicou a elaboração de inúmeras verdades orientadas em razão da eloquência ocidental eurocentrada (QUIJANO, 2005). "A colonialidade" já é um conceito “descolonial”, e projetos descoloniais podem ser traçados do século XVI ao século XVIII. E, por último, a “colonialidade” (por exemplo [...] é, assumidamente, a resposta específica à globalização e ao pensamento linear global, [...])” (Mignolo, 2017, p.02).

Para Mignolo (2017), a colonialidade é um termo decolonial para expor um fenômeno específico que é a engenharia do predomínio ocidental, enquanto estrutura de poder. Esta é a formulação da matriz colonial poder, que está também presente no colonialismo como dinâmicas forjadas pela mesma estrutura, consubstanciados pelo discurso religioso cristão, católico, tendo como padrão o capitalismo e o patriarcado.

Através da lógica ocidental, a colonialidade é, à princípio, um recurso deliberativo para levar o discurso da modernidade para um novo arranjo de mundo, desenvolvendo, em âmbito global, prerrogativas para apagar o mundo e a vida dos povos colonizados, tal método é essencial para coordenação da modernidade, enquanto retórica de desumanização dentro de uma perspectiva de excesso da racionalidade ocidental.

Enquanto matriz de poder, singularmente, a colonialidade está presente num processo de intersecções temporais, que consolidam a modernidade, entre elas, a expansão marítima da Europa e a dominação da América –Latina, no trabalho escravo indígena e negro, na relação estabelecida pela igreja e sua estratégia catequética e ações integracionistas, corroborando, assim, com os processos de extermínio dos mundos plurais e das línguas dos povos indígenas.

Esta conjuntura de poder designa os desenvolvimentos dos estados-nações, os desdobramentos políticos assimilacionistas, as políticas públicas excludentes a fim de fortalecer a lógica ocidental, na qual silenciaram e ocultaram às necessidades dos povos indígenas por saúde, terra e educação, em conformidade com as suas cosmovisões de mundo, uma ampla conjuntura de ações subsidiadas em detrimento da modernidade através da colonialidade, enquanto matriz ocidental de poder.

O discurso da modernidade atravessa o campo epistêmico e perpassa o campo da organização do trabalho e suas especificidades, nas relações dos espaços geopolíticos, como um movimento que sustenta o próprio sistema que o criou, o capitalismo. Isso diz respeito a toda essa configuração não natural do pensamento do mundo moderno/colonial e sua tipificação dicotômica.

Consideramos as seguintes inquietações levantadas e corroboramos que a modernidade impôs a ciência moderna, a filosofia moderna e a igreja, uma sistematização em seus discursos, pois esta, retira Deus e o teocentrismo como eixo central do pensamento do homem e transfere esse centro, eixo central do pensamento para o próprio homem pelo antropocentrismo, homem branco, moderno, hetero, cristão elitizado, capitalista e pronto para explorar os povos coloniais e os meios naturais para o seu lucro.

De fato, a colonialidade se consolida como o pilar do projeto da modernidade e suas atuações na universalização da hegemonia ocidental. Sob a lógica de estabelecer a

universalização epistêmica, estética, ontológica como pressuposto para pensar as relações entre os seres.

Neste sentido, buscamos articular o campo da decolonialidade pelas ações insubmissas subsidiadas pelo pensamento crítico decolonial, que vem se tornando um instrumento de oposição, questionamento e enfrentamento do subalterno, à medida que se reconhece a profundidade da conjuntura de injustiças, violências, genocídios, epistemicídios, provocados pela colonialidade do poder, saber e ser na e para elaboração do mundo moderno. De acordo com Mignolo (2017),

A modernidade veio junto com a colonialidade: a América não era uma entidade existente para ser descoberta. Foi inventada, mapeada, apropriada e explorada sob a bandeira da missão cristã. Durante o intervalo de tempo entre 1500 e 2000, três fases cumulativas (e não sucessivas) da modernidade são discerníveis: a fase ibérica e católica, liderada pela Espanha e Portugal (1500- 1750, aproximadamente); a fase “coração da Europa” (na acepção de Hegel), liderada pela Inglaterra, França e Alemanha (1750-1945); e a fase americana estadunidense, liderada pelos Estados Unidos (1945- 2000) (p.04).

Dessa forma, reafirmamos a perspectiva decolonial como uma ruptura epistemológica que visa descolonizar, ou seja, reescrever o mundo e as epistemes pela pluriversidade que estão externas à totalidade colonial. Sobre a perspectiva decolonial, *“El camino es largo, el tiempo es corto y las alternativas no son muchas. Más que como una opción teórica, el paradigma de la colonialidad parece imponerse como una necesidad ética y política para las ciencias sociales latinoamericanas”* (Castro-Gómez; Grosfoguel, 2007, p.19).

Nestas perspectivas críticas, há uma ruptura com o desconhecimento, com o silenciamento e com os preconceitos historicamente criados contra esses povos, que vão desde a concepção de ingenuidade à condição de vítimas, atributos que analisados isoladamente tiram-lhes a potência política. Para além de referendar a situação de subalternidade, as novas abordagens abrem a possibilidade para se repensar o lugar ocupado pelos indígenas na constituída sociedade nacional e na educação oferecida nas escolas, assim como tais abordagens convergem com a valorização da diversidade sociocultural no Brasil, dando visibilidade aos projetos de autonomia construídos pelos povos indígenas na atualidade (Kayapó, 2019, p.11).

Pela perspectiva decolonial, compreendemos que há um imperativo entre as epistemologias decoloniais, práticas insurgentes com linguagens de caráter insubmisso, como uma atitude que expõe as amarras da colonialidade que na, mesma medida, evidencia processos decoloniais que corroboram com resistência e insurgência dos povos indígenas, evidenciando às lutas perante às colonialidades. *“A complexidade e a originalidade das sociedades, no mundo, revelam a diversidade epistêmica, como sistemas de conhecimento com temporalidades e espacialidades próprias e diversas umas das outras.”* (Castro, 2019, p.40). Tais concepções são

em linhas gerais inovadoras e transgressoras, justificadas por suas epistemes, pelo discurso e pela linguagem decolonial alinhadas com sua identidade política e a filosófica latino-americana, em confluência com este posicionamento decolonial.

As determinações das colonialidades são necessariamente fortalecidas pelo discurso colonial como um produto da modernidade e sua genealogia ocidental, diante do seu lócus de enunciação que parte diretamente da própria razão ocidental, como uma configuração ideológica de si. A colonialidade do poder pressupõe o mundo e as relações sociais pela perspectiva da cartografia ocidental e por uma conjuntura maior, é excludente, totalitária e soberana em sua diferenciação colonial.

A vasta e plural história de identidades e memórias (seus nomes mais famosos, maias, astecas, incas, são conhecidos por todos) do mundo conquistado foi deliberadamente destruída e sobre toda a população sobrevivente foi imposta uma única identidade, racial, colonial e derogatória, “índios”. Assim, além da destruição de seu mundo histórico-cultural prévio, foi imposta a esses povos a ideia de raça e uma identidade racial, como emblema de seu novo lugar no universo do poder. E pior, durante quinhentos anos eles foram ensinados a olhar-se com os olhos do dominador (Quijano, 2005, p. 17).

A colonialidade do poder, com uma manifestação de domínio, preconiza algumas relações sistemáticas e diretamente correlacionadas. Neste sentido, Quijano reitera que antes do Séc. XVI, não há América-latina, designada por este nome, logo, esta nomenclatura América-latina quem dispôs, foram os colonizadores. Com isso, Santos e Santana (2022, p.63) explicam que,

A colonialidade do poder é compreendida por Quijano (2000) como um padrão do poder mundial que inicia com a colonização europeia do território que hoje se reconhece como América Latina e, posteriormente, avança por todo o mundo. Trata-se de um padrão de poder colonial possibilitado pela diferenciação racial que passa a constituir e hierarquizar o mundo moderno e a população humana a partir de uma ficção geopolítica.

A colonialidade do poder, corroborada por Aníbal Quijano (2006) (2014) e por Walter D. Mignolo (2017), vem apresentar os porquês de tal ação que, por vezes, é ocultada e não notada. Podemos então considerar que, em torno da colonialidade do poder, enquanto potência hegemônica há uma polissemia, pois existe uma amplitude de significados e novos sentidos da predominância que se reestruturam em novas modalidades, conforme as necessidades do cosmopolitismo capitalista moderno.

Essa argumentação vem subsidiar todas as ações genocidas ocorridas ao longo da predominância eurocêntrica, dada ao movimento de extermínio dos povos indígenas e dos

povos africanos que foram inseridos abruptamente à lógica oculta da modernidade.

Portanto, a colonialidade, enquanto meio de consolidação da modernidade ocidental e do capitalismo, tem, historicamente uma continuidade, fazendo-se presente até nos dias atuais. Reafirmando tal síntese, Krenak (2017, p. 01) afirma,

Ficamos chocados quando esses crimes são expostos e documentados de umamaneira tão evidente e tão dedicada – no sentido de comprovar que esse processo não foi um acidente, e que nós estamos aqui agora nessas condições porque elas foram projetadas e executadas ao longo de pelo menos cinco séculos, no caso do continente americano. Quando pensamos na duração disso, ficamos impressionados com a fixação de um pensamento que foi capaz de imprimir no planeta uma alteração tão profunda que nós chegamos agora a admitir que já vivemos no Antropoceno. Considerando que estamos vivendo uma era marcada pelos desastres humanos no planeta, seria muito didático reconhecermos que as tecnologias – dos diferentes campos de conhecimento, dentre eles a arquitetura e o urbanismo –, têm uma matriz comum profundamente informada por um pensamento de dominação da Terra em amplo sentido, como, por exemplo, a ideia de que a natureza é um recurso disponível para os humanos incidirem sobre esse lugar criando espelhos seus. Se o estado da terra hoje nos causa alguma impressão triste, deveríamos reconhecer nesse estado a nossa imagem. A Terra é o espelho do que fizemos.

De fato, tal explicitação enuncia a colonialidade do poder. Para Quijano (2006), a colonialidade faz da América-latina um cenário de des/encontros entre nossa experiência, nosso conhecimento e nossa memória histórica. Logo, a colonialidade do poder tinha/tem em seu significado identitário, a violência, a dominação e a exploração.

Principalmente a exploração e a expropriação das riquezas naturais da América, além da usurpação da força de trabalho dos povos indígenas, e dos negros que foram trazidos para América, forçadamente. A colonialidade do poder está assentada no predomínio Ocidental sobre a ideia de fragmentação cultural dos povos, posto que é uma reconfiguração da cartografia dos povos que vivem nos espaços coloniais. Com base na organização desta conjuntura, nasceu a falácia do descobrimento do Brasil.

Los dominadores coloniales de cada uno de esos mundos, no tenían las condiciones, ni probablemente el interés, de homogeneizar las formas básicas de existencia social de todas las poblaciones de sus dominios. En cambio, el actual, el que comenzó a formarse con América, tiene en común tres elementos centrales que afectan la vida cotidiana de la totalidad de la población mundial: la colonialidad del poder, el capitalismo y el eurocentrismo. Por supuesto que este patrón de poder, niotro alguno, puede implicar que la heterogeneidad histórico estructural haya sido erradicada dentro de sus dominios (Palermo de Quintero, 2014, p.124).

Por isso, a razão ocidental tem como característica a ideia de verdade inter-relacionada com a universalidade, ou seja, é por esta verdade que se produz a realidade do mundo colonial que é o desenvolvimento de uma razão própria da Europa como centro do mundo moderno. Ao

se deparar com povos não-ocidentais, estes são enxergados objetivamente de forma fetichizada, na medida que é pela razão ocidental que a colonialidade e a modernidade estabelecerá que os povos não europeus são marcados como o não-ser visto como inconscientes, de alma vazia, ou ser não pensante a mesma medida que estes não produzem saberes e conhecimentos. Eis a seguinte questão, quem é o não-ser? Carneiro (2005, p.99) explicita,

A negação da plena humanidade do Outro, a sua apropriação em categorias que lhe são estranhas, a demonstração de sua incapacidade inata para o desenvolvimento e aperfeiçoamento humano, a sua destituição da capacidade de produzir cultura e civilização prestam-se a afirmar uma razão racializada, que hegemonizou e naturaliza a superioridade europeia. O Não-ser assim construído afirma o Ser. Ou seja, o Ser constrói o Não-ser, subtraindo-lhe aquele conjunto de características definidoras do Ser pleno: autocontrole, cultura, desenvolvimento, progresso e civilização. No contexto da relação de dominação e retificação do outro, instalada pelo processo colonial, o estatuto do Outro é o de “coisa que fala”.

Para discutirmos essa inflexão, consideramos a colonialidade do poder uma linha que conduz essa sinergia colonial, provocando violências articuladas entre si. Dentre elas, as violências estruturais, epistêmicas, políticas, culturais, cosmológicas, sociais, acadêmicas.

Essas relações hierárquicas foram estabelecidas por uma construção, sentidos e significados determinados pelos padrões de poder historicamente configurados e próprios, dentre estes, epistêmico, econômico, cultural, simbólico, ideológico, categorias raciais, étnicas, de gênero, do ser e do não-ser, ou de almas vazias, logo, são relações de poder tão sofisticadas quanto complexas que compõem muitas especificidades do mundo moderno.

Pela lógica ocidental, a modernidade e a colonialidade como um movimento epistemológico traria uma série de benefícios para o mundo. *En Consecuencia, la epistemología cartesiana sirve como fundamento teórico para la actitud dominadora del hombre europeo hacia dos tipos de “cosas”: la naturaleza y los seres humanos no-europeos* (Para la Liberación, 2010, p. 02).

O processo do Eurocentrismo na América-latina é conduzido pela lógica cartesiana como pressuposto para a práxis de desumanização dos povos indígenas, em face da estruturação do mundo colonial. Na colonialidade do poder, as relações de superioridade são impostas impositivamente, articuladas de formas diversificadas, assim como os conflitos sociais produzidos em tempos históricos diferentes, em uma regência de dominação e conquista em um mundo colonial e pós-colonial

[...],el actual patrón de poder mundial es el primer efectivamente global de la historia conocida. En Varios sentidos específicos. Uno, es el primero donde en cada uno de los ámbitos de la existencia social están articuladas todas las formas históricamente conocidas de control de las relaciones sociales correspondientes, configurando en cada área una sola estructura con relaciones sistemáticas entre sus componentes y del

mesmo modo ensu conjunto (Quijano, 2014, p. 792-793).

Quijano (2014) explicita várias definições sobre a modernidade e sua hegemonia ocidental, ele enuncia o padrão da modernidade capitalista como único modelo de poder que se tornou global ao longo de seu desenvolvimento.

Nos dias atuais, a matriz colonial de poder é exercida pela colonialidade global de poder, em virtude da dominação da América-latina como um marco colonial, que se deu, inicialmente, pelo processo de hierarquização global, sob a lógica da diferença colonial a partir dos povos indígenas da América-latina.

Assim, a modernidade se fixa como uma permanente dominação, que controla as relações sociais, as subjetividades, a vida e os processos epistêmicos, produzindo as camadas estruturais sob as validações das indiferenças e silenciamentos, a partir do pragmatismo da totalidade ocidental.

O eurocentrismo é a imagem final do resultado da modernidade e do domínio ocidental, tendo referência a experiência histórica colonial. Pela lógica da ideia dominante, o eurocentrismo é a hegemonia da razão moderna sobre as outras vivências não modernas.

A Europa é posicionada pela ideia ocidental com o centro do mundo em todos aspectos, dentre eles, a organização social, a educação, a ciência, a tecnologia, a economia, as epistemes, a cultura, concepções corroboradas a partir da ideia de superioridade.

O projeto em curso da modernidade restringe o mundo em uma condição universal de experiências epistêmicas na mesma medida que conduz a colonização da América-latina em confluência condicionante deste arranjo como pressuposto para a divisão dicotômica do mundo ocidental. Sobre isso Krenak (2019, p.12) afirma: "A ideia de nós, os humanos, nos deslocarmos da terra, vivendo numa abstração civilizatória, é absurda. Ela suprime a diversidade, nega a pluralidade das formas de vida, de existência e de hábitos. Oferece o mesmo cardápio, o mesmo figurino e, se possível, a mesma língua para todo mundo".

Cabe dizer que o continente tinha um outro nome aqui já mencionado, Abya Yala, nome autodenominado por diferentes povos que pertenciam e pertencem a estas terras. O grande questionamento realizado por Quijano é esta condição ideológica de predomínio que se estabelece nas mínimas especificidades do projeto de dominação.

Por isso, sem a colonização da América não há eurocentrismo, sem a colonização não há América, como espaço colonial, sem a colonização da América não há consolidação da modernidade e nem a hegemonia ocidental.

Dizendo de outra forma, há um poder, uma colonialidade elementar neste movimento

fundamental que configura essa nova cartografia, coordenada pela razão ocidental e seu mecanismo, sendo a América-Latina um limite vital para tal desdobramento. Sobre a Heterogeneidade histórico-estrutural do poder

A incorporação de tão diversas e heterogêneas histórias culturais a um único mundo dominado pela Europa, significou para esse mundo uma configuração cultural, intelectual, em suma intersubjetiva, equivalente à articulação de todas as formas de controle do trabalho em torno do capital, para estabelecer o capitalismo mundial. Com efeito, todas as experiências históricas, recursos e produtos culturais terminaram também articulados numa só ordem cultural global em torno da hegemonia europeia ou ocidental. Em outras palavras, como parte do novo padrão de poder mundial, a Europa também concentrou sob sua hegemonia o controle de todas as formas de controle da subjetividade, da cultura, e em especial do conhecimento, da produção do conhecimento (Quijano, 2005, p.121).

A heterogeneidade histórico-estrutural do poder emerge após o movimento de colonização da América-latina, como um espaço geográfico essencial para a ideia de dominação do mundo, que é posta em prática em virtude da colonialidade do poder/saber/ser em sua abrangência multidimensional do cenário social.

Este discurso colonial buscar homogeneizar e validar a sua perspectiva ocidental pelo poder de imposição hierárquica, tendo como finalidade a lógica da universalidade epistêmica, elevando a Europa ocidental como centro do mundo moderno e eurocêntrico, capaz de desenvolver as únicas verdades a serem, consideravelmente, significativas.

O mecanismo de conquista da América deu e fortaleceu o poder à Europa ocidental para sistematizar camadas inter-relativas que vão se inter cruzando, dando, ao imaginário mundo colonial, uma potencialização do movimento de domínio violências e silenciamentos para com os povos tradicionais que existiam nos espaços coloniais (Quijano, 2007).

Quijano (2020), argumenta que há processos heterogêneos vinculados e articulados pelo mesmo padrão de poder ocidental, implicando diretamente no processo da colonização da América-latina como ação ocidental direcionada pelo capitalismo mundial e por todos os processos referentes às relações de poder e predominância ocidental, relativos e intrínsecos às questões epistêmicas ao longo da história.

Esta heterogeneidade estrutural do poder, mencionada pelo autor, tem seu prenúncio sob a perspectiva da totalidade social, assim se dá em uma flexível transformação impulsionada por ser oportunos conflitos.

A Heterogeneidade histórico-estrutural do poder é um encadeamento complexo de processos intermitentes heterogêneos, distintos e distantes, historicamente, e podem ser ordenados juntos, apesar de suas incoerências e seus conflitos, na trama comum que os tece em

uma estrutura conjunta. Neste sentido, Mignolo enfatiza,

O conceito quijano de nós histórico-estruturais heterogêneos é entendido como um estado em que qualquer par de itens é provavelmente relacionado de duas ou mais maneiras divergentes. Em uma fórmula pedagógica, se poderia dizer que nós histórico-estruturais são hierárquicos, mas, para dizer isso, temos que descolonizar o conceito de hierarquia (que é definida em termos universais) e entender hierarquias atravessadas pelas diferenças coloniais e imperiais[...] Nós modificamos, assim, o terreno epistêmico para descrever mais profundamente a matriz colonial como uma estrutura lógica que sublinha a totalidade da civilização ocidental e como uma lógica administrativa que agora já se estendeu para além dos atores que a criaram e administraram. Aliás, de certo modo, é a matriz colonial que tem administrado os atores e todos nós. Estamos todos na matriz, cada nó é interconectado com todos os demais, e a matriz não pode ser observada ou descrita por um observador localizado fora da matriz que não pode ser observado – esse observador será ou o Deus da teologia cristã ou o sujeito da razão secular (2017, p. 9-10).

Conforme os escritos de Quijano (2020) podemos dizer afirmar que, a heterogeneidade estrutural do poder é constitutiva da colonialidade do poder e suas determinações históricas, bem como ações e articulações que são desenvolvidas em diversos âmbitos das relações sociais, possuindo elementos em comum com as determinações da colonialidade e o predomínio ocidental global. São conflitos premeditados em uma multiplicidade de subsídios alinhados com a ideologia ocidental para condicionar as relações sociais em diversas camadas.

O eixo central dessa reflexão inferida por Quijano sobre a Heterogeneidade histórico-estrutural do poder, é essa interlocução que há sobre a linha que produz esses processos, descontínuos e aparelhados pelas ações sociais na colonialidade, em um extenso processo histórico, contendo por trás uma força ideológica de estruturas de dominação, por diversos âmbitos, pois só assim, articulando as relações de poder, pode estabelecer socialmente estes processos assimétricos de conflito e articular, por estas ações, uma nova estrutura social e suas compilações diversificadas.

Há uma conjuntura desconforme no campo de relações ideológicas de poder compartimentadas em uma totalidade histórica desenvolvida pelo *locus* ocidental. Ou seja, há ações estruturais de dominação colonial capitalista em vários âmbitos e suas complexidades heterogêneas, que passam pelas formas de exploração do trabalho, com o controle da subjetividade, com os aspectos de raciais, culturais (Quijano, 2020).

Por supuesto que este patrón de poder, niotroalguno, puede implicar que la heterogeneidad histórico-estructural haya sido erradicada dentro de sus dominios. Lo que su globalidad implica es un piso básico de prácticas sociales comunes para todo el mundo, y una esfera intersubjetiva que existe y actúa como esfera central de orientación valorativa del conjunto. Por lo cual, las instituciones hegemónicas de cada ámbito de existencia social son universales a la población del mundo como modelos intersubjetivos.[...] Por lo tanto, sea lo que sea lo que el término modernidade mienta,

hoy involucra al conjunto de lapoblación mundial y a toda su historia de los últimos 500 años, a todos los mundos o ex-mundos articulados al patrón global de poder, a cada uno desus segmentos diferenciados o diferenciables, pues se constituyó junto con, como parte de, la redefinición o reconstitución histórica de cada uno de ellos por su incorporación al nuevo y común patrón de poder mundial (Quijano,2020, p. 878-879).

Quijano (2007) defende, em sua elaboração teórica que há confluências nas estruturas fundamentais de camadas da existência social, para o condicionamento de domínio, nas esferas das relações de poder, cujas vitórias e derrotas desenvolvem as relações de exploração/dominação/conflito que constituem o poder. Os elementos componentes são sempre historicamente.

Sobre a Colonialidade global do poder, é uma concepção desenvolvida por Quijano e Dussel, em uma interlocução expressada sobre a estrutura de poder que promoveu o desenvolvimento da dominação colonial e a exploração vinculada à expropriação e as riquezas dos espaços coloniais, enquanto colônias e após os países, enquanto Nações coloniais no sentido restrito das questões epistêmicas, geopolíticas e econômicas.

Os países Latino-americanos que, em certa medida, são espaços fortemente coloniais, conduzidos pelo capitalismo e suas determinações, nesta conjuntura, a modernidade é intrínseca e constitutiva do sistema econômico como uma conjuntura do padrão de poder estruturado, um poder global sistemático e hegemônico capitalista. Com isso, Quijano (2005, p. 120), anuncia,

O controle do trabalho no novo padrão de poder mundial constituiu-se, assim, articulando todas as formas históricas de controle do trabalho em torno da relação capital-trabalho assalariado, e desse modo sob o domínio desta. Mas tal articulação foi constitutivamente colonial, pois se baseou, primeiro, na adscrição de todas as formas de trabalho não remunerado às raças colonizadas, originalmente índios, negros e de modo mais complexo, os mestiços, na América e mais tarde às demais raças colonizadas no resto do mundo, oliváceos e amarelos. E, segundo, na adscrição do trabalho pago, assalariado, à raça colonizadora, os brancos. Essa colonialidade do controle do trabalho determinou a distribuição geográfica de cada uma das formas integradas no capitalismo mundial[...] E nessa medida e dessa maneira, a Europa e o europeu se constituíram no centro do mundo capitalista.

Assim, a colonialidade do poder alcança o nível global, à medida que a América-latina passa pelo pacto colonial e todas as estruturas coloniais são endossadas, principalmente com referência à inserção epistêmica, de modo que esta modalidade colonial global do poder se entrecruza com o sistema capitalista, uma interlocução entre o capitalismo e a colonialidade como mecanismo deste e para este sistema, pois só havendo a colonialidade global como matriz epistêmica do poder, poderia existir um sistema econômico global.

Para tal finalidade, a colonialidade global do poder tem como resultado histórico a ação

de inclusão da América no processo de dependência estrutural da colonialidade, a partir do impacto colonial e da diferença colonial na ação de exploração e dominação inerentes a este padrão de poder, que ao longo da histórica foram modificadas dentro dos espaços estruturais das Nações, ou seja, a colonialidade global do poder perpassa o processo colonial até a colonialidade e sua complexidade em detrimentos aos processos ideológicos e econômicos, provocadores de ideias performáticas justaposta ao capitalismo. De acordo com, Quijano (2005).

Essa colonialidade do controle do trabalho determinou a distribuição geográfica de cada uma das formas integradas no capitalismo mundial. Em outras palavras, determinou a geografia social do capitalismo: o capital, na relação social de controle do trabalho assalariado, era o eixo em torno do qual se articulavam todas as demais formas de controle do trabalho, de seus recursos e de seus produtos (p.120).

Dizendo de outra forma, a colonialidade global do poder é uma das configurações da colonialidade do poder. Porém de forma mais complexa, abrangente e nítida no intuito capitalista da colonialidade, como dispositivo estrutural e objetivo desta, por se relacionar com várias camadas, como a organização colonial do trabalho e as determinações raciais e, sobretudo as configurações da geopolítica ocidental, integradas à matriz colonial de poder capitalista, especificamente, nas relações sociais globais do poder que ampliam o lócus do mundo moderno e suas determinações heterogêneas.

Dois eixos desta questão precisam ser complementarmente reivindicados. O primeiro é o processo capitalista e sua transformação do capitalismo colonial, ao capitalismo global. Especificamente no Brasil, as formas históricas estruturais do trabalho foram estabelecidas sob esta lógica, uma identidade periférica organizada em detrimento ao mundo moderno/colonial.

O segundo é a lógica da diferença colonial e suas construções epistêmicas, sociais, culturais, dentro das relações sociais de poder e as formas de organização do trabalho, a condição do trabalho escravo dos povos indígenas e dos povos oriundos da África, por quase 400 anos, e, depois de algum tempo, a modificação deste em trabalho assalariado.

A organização do trabalho se deu, principalmente, no campo da exploração do pau-brasil, do minério, das drogas do sertão, da produção de cana-de-açúcar, café e algodão esses processos de produção primária são reflexos diretamente desta ação colonial, revelada pela colonialidade do poder, e quem determina essas constituições formais de produção é a Europa ocidental e o capitalismo.

A matriz colonial de poder causa uma configuração, específica e direcionada ao espaço colonial, como objeto do próprio projeto colonial em detrimento ao sistema capitalista e suas

demandas econômicas da América-latina que possui alguns pontos destacados que articula uma reflexão sobre as características dos posicionamentos e definições da organização de produção e de articulação dos setores produtivos.

A conjuntura política, geoeconômica e socioeconômica faz um arranjo ordenado pelas determinantes históricas e pelas demandas do capitalismo centralizado. Arranjos evidenciados nas elaborações da produção, na caracterização e distribuição epistemológicas do trabalho e do trabalhador, estas realizadas para exploração de recursos naturais, e da produção de alimentos.

A concepção de periferia é desenvolvida como parte da herança colonial, os espaços coloniais foram configurados pela modernidade como espaços de periferia, que estão à margem, longe do centro, longe e distintos dos espaços centrais, ou seja, longe da Europa ocidental, essa distinção não é realizada com campo geográfico apenas, e sim com o espaço geopolítico, e sua configuração histórica colonial, de tal forma que, a colonialidade do poder e sua razão hegemônica eurocêntrica utilitária demanda por uma confluência de dependência ideológica que tece esse padrão de poder no espaço da periferia do mundo moderno, tendo por fim, a disposição para exploração e marginalidade como sistemas tão violentos quanto complexos de domínio ocidental.

3.2 A COLONIALIDADE DO SABER

Para pensarmos sobre esses campos de predomínio específico da colonialidade do saber e do ser, é necessário voltarmos ao contexto da diferença colonial que permeou todo o processo fixado na América-latina e tudo que este processo, singularmente, desencadeou ao longo de muitos séculos e que até nos dias atuais, em certa medida, ainda se prolonga.

Inferimos e reafirmamos nesta discussão a presença de um alinhamento entre a diferença colonial, o impacto colonial, a colonialidade do poder, do saber do ser, como atribuições da colonialidade e da modernidade que é a força motriz destes encadeamentos.

E como efeito deste processo, podemos considerar que essa diferença colonial reverberou sua força e intensidade nas relações estruturais de poder, nas relações sociais e nas relações culturais de formação das subjetividades.

Isso posto, podemos analisar que o conhecimento ocidental moderno, a partir dos mecanismos de hierarquizações, silenciamentos e exclusões é o eixo central das construções epistêmicas aceitáveis dentro dos espaços sociais, sobretudo por que, historicamente, houve longa e violenta determinação da colonialidade sobre os povos tradicionais. Com efeito deste, ainda há nos dias de hoje, uma deslegitimação dos saberes, conhecimentos e ciências ancestrais,

produzidos pelos povos indígenas e negros oriundos da África. As ancestralidades pluriversais que fogem dos eixos que estão para além da totalidade ocidental são condicionadas a uma desqualificação social, inferida pelos processos da colonialidade do saber e do ser.

Una diferencia, en la terminología de Mignolo, que es colonial, que es la consecuencia de la pasada y presente subalternización de pueblos, lenguajes y conocimientos. Esta lógica, en tanto parte desde la diferencia colonial y, más aún, desde una posición de exterioridad, no queda fijada en ella sino que más bien trabaja para transgredir las fronteras de lo que es hegemónico, interior y subalternizado (Walsh, 2007, p.51).

Com a chegada dos colonizadores e toda a determinação do impacto colonial, de racialização e hierarquização dos povos e de um projeto hegemônico de supremacia ocidental, criou-se, impositivamente, uma ideia de consciência coletiva universal que a ciência, os saberes e as epistemologias só eram legitimadas se partisse do olhar ocidental. Nada para além deste paradigma era, minimamente, aceito pelos colonizadores.

Dessa forma, foi endossada uma diferença colonial que gerou de forma ampla e profunda o processo de epistemicídios que é a condição impositiva de morte das culturas, dos conhecimentos, dos saberes, da ancestralidade e, principalmente, o genocídio dos povos indígenas que tinha essas terras/território como seu lar.

Cria-se, no espaço social, uma ideia que o mundo deve ser enxergado pelo olhar europeu e eurocêntrico. Esta interlocução impositiva dialoga com a colonialismo e com a colonialidade do poder, pois estas interações são coexistentes com ações violentas. Os povos ancestrais são enxergados, propositalmente, como seres não produtores de epistemes e saberes.

A colonialidade do poder tem uma grande e vital influência sobre a colonialidade do saber, um mecanismo de dominação se entrecruza com o outro, intensificando-se em um nível mais complexo e rebuscado de domínio colonial. Por esta reconfiguração, os povos tradicionais foram forçados à situação de dominação, tendo seus modos de vida cultural, social, territorial submetidos à hegemonia eurocêntrica, que define o que é saber, cultura e conhecimento.

Assim, há um imaginário configurado pelo sistema colonial/moderno que tem por objetivo a fragmentação e mutilação cultural, social e epistemológica dos povos tradicionais, por causa e a partir da dominação hegemônica do pensamento eurocêntrico, restringindo progressivamente a ecologia de saberes e estabelecendo linhas abissais entre eles (Santos, 2010). Assim, toda a riqueza ancestral indígena é condenada a uma negação aguda, um processo de invisibilização e ocultação social, provocando uma conjuntura de agressões e atrocidades históricas.

A segregação espacial[...] ilustra bem a polaridade, mas também demonstra a heterogeneidade de suas configurações [...] o que quero destacar é que nem sempre o norte geográfico é o norte econômico ou epistêmico, assim como também o Sul; da mesma forma, é possível encontrar “Sul” no “Norte” e vice-versa (Junior, 2022, p. 343).

Esta concordância hegemônica produz uma confluência, um amplo processo de injustiças e subalternizações, uma dinâmica e sofisticada prática que é revelada pelo pensamento eurocêntrico colonial ocidental. O conhecimento, o poder são historicamente maneiras, configurações para diferenciar os povos e as sociedades não ocidentais, assim ocultando o outro (não europeu), como não-ser.

As linhas abissais de Santos e Meneses (2010) se referem, exatamente, a essa distinção que é consolidada pelo paradigma ocidental, uma vez que, por uma perspectiva fetichizada e cartesiana, apenas o homem branco europeu é capaz de desenvolver pensamentos, saberes, métodos e ciências, produções epistêmicas válidas socialmente.

A colonialidade do saber é uma ação eurocêntrica de imposição epistêmica na mesma medida que impõe a violência e silenciamento aos povos tradicionais indígenas. Essas imposições, agressões transitam, historicamente, entre processos simbólicos, materiais e epistêmicos. Com isso Rufino expõe que,

A manutenção desses regimes balizados na ordenação de um mundo cindido contribui para a perpetuação das injustiças cognitivas praticadas a todos aqueles desviados, uma vez que existir plenamente é ser credível e ter a vida enquanto possibilidade de fartura e encantamento. Em sentido contrário, as injustiças operadas na destituição ontológica dos seres atacam diretamente a diversidade que compõe o mundo. O universalismo pregado como monte de um modelo de consciência e razão totalitária, produtor do desvio existencial/coisificação dos seres, é também o elemento propulsor da destruição de saberes praticados durante séculos (Rufino, 2019, p. 16).

Há uma linha tênue entre a geopolítica, a ciência ocidental e a modernidade, enquanto paradigma social hegemônico, pois, a partir destes três eixos, os conceitos, as concepções e as ideias hegemônicas são fortemente endossadas e ratificadas como verdades únicas e universais. O projeto da modernidade cria fronteiras/barreiras entre horizontes impostos pela ação colonial, pois esta ação colonial não reconhece este outro como produtor de conhecimentos, saberes e ciências, assim

Reconhecer o plural, e singular em si mesmo, já é uma postura emancipatória por se contrapor a uma suposta universalidade do saber produzido pela ciência, no Ocidente, uma vez estabelecida a sua classificação em ordens de saber, a superior com primazia da razão conhecimento científico e filosófico, e a inferior, conhecimento vulgar, pretensamente mágico e assistemático (Castro Gomez, 2019, p. 410).

Duas questões são importantes para compreender estas ações ideológicas e estes efeitos históricos, constituídos de forma ordenada e sistêmica, A primeira é a ação colonial em razão da colonialidade como mecanismo de dominação, assim para os colonizadores estas imposições hierárquicas de produção do saber estão interligadas, com a criação da hierarquização das raças inferiores/superiores, dominadores/ dominados, com o não reconhecimento do outro como ser, logo este pode ser explorado, cooptado, expropriado e morto. A segunda, como o espaço geopolítico de produção do conhecimento científico,

En adelante no eran sino razas inferiores, capaces sólo de producir culturas inferiores. Implica batam bien su reubicación en nuevo tiempo histórico constituido con América primero y con Europa después: en adelante era el pasado. En otros términos, el patrón de poder fundado en la colonialidad implicaba también un patrón cognitivo, una nueva perspectiva de conocimiento dentro de la cual lo no-europeo era el pasado y de ese modo inferior, siempre primitivo. Por otro lado, la primera identidad geocultural moderna y mundial fue América. Europa fue la segunda y fue constituida como consecuencia de América, no a la inversa (Quijano, 2006, p.12).

Nesta lógica, este desdobramento histórico foi constituído como subterfúgio de subalternização, dentro de um cenário, sociopolítico como espaço estratégico de articulação geocultural de criação/ controle da intersubjetividade e do conhecimento dos povos tradicionais, dentro de um contexto de produção material e simbólica de sentidos na vida dos povos indígenas, imbricados no contexto da criação e da configuração da sociedade brasileira, do estado como estrutura política e ideológica, de construção das intersubjetividades sociais na e para a organização social do Brasil, a partir do colonização e do impacto ocidental na realidade dos povos indígenas.

Portanto, diante da alusão colonial de quem detém o poder para possuir um conhecimento válido e legítimo, socialmente, há uma estratégia, uma determinação política, ideológica de distinção do ser, que pode deter o conhecimento, movido pela lógica da modernidade ocidental e o seu pragmatismo.

Desse modo, sob a lógica eurocêntrica colonial, somente o homem branco, europeu, é supostamente, capaz de produzir conhecimento científico, saber ciência e epistemologias válidas. Esse processo epistêmico cultural é, consubstancialmente, imposto no processo histórico social dos povos, especificamente dos povos latino-americanos.

A matriz ocidental é deliberada pelo discurso da geopolítica do conhecimento (Maldonado Torres, 2008), pela caracterização do típico estereotípico do homem, que é branco, europeu, sendo, supostamente, este capaz de produzir conhecimento científico, saber e epistemologias válidas.

Assim, por via de tal estrutura, é como se a colonialidade do poder e do saber e do ser pudesse emoldurar uma cristalização de quem pode e deve ser definitivamente capaz de produzir saberes, conhecimento e a configuração de ciência aceito socialmente.

Portanto, a herança colonial e a colonialidade permanecem, nos livros, nos discursos, nas políticas públicas, conduzidas ideologicamente em virtude da razão ocidental moderna, capitalista e continua a ser violenta tão quanto excludente.

Não vejo uma diferença entre os períodos de violência instalados na organização política que pode ser chamada de ditadura e nas demais. No nosso caso, esse marco do tempo não começou com um golpe ou com a República. Os períodos coloniais foram tão genocidas quanto os seguintes, depois da autoproclamação uma República. É um modo de operar a consolidação de uma cultura sobre as outras – pensando cultura não só como expressões e criações no sentido comum, mas como ideologia (Krenak, 2019, p. 3-4).

Particularmente, a colonialidade do saber perpassa alguns níveis múltiplos consolidados na universalização da modernidade. Uma configuração ambígua de indiferenças e diferenças produzidas pelos povos não ocidentais e ocidental. Nesta configuração excludente consolidada pela modernidade, os povos tradicionais indígenas sofreram inúmeros ataques em virtude do mecanismo ideológico.

A estes povos foram impostas uma diferenciação abissal, por um congelamento identitário expressado e forjado pelo discurso e ação colonial, estruturada pela narrativa ocidental da não capacidade cognitiva para o desenvolvimento do saber, por isto estes eram entendidos como sem conhecimentos, sem ciência, sem produção de existências e epistemologias. Contrapondo esta razão ocidental, Kopenawa e Bruce (2019, p. 89) afirmam que,

As palavras de Omama e as dos xapiri são as que prefiro. Essas são minhas verdade. Nunca irei rejeitá-las. O pensamento dos brancos é outro. Sua memória é engenhosa, mas está enredada em palavras esfumaçadas e obscuras. O caminho de sua mente costuma ser tortuoso e espinhoso. Eles não conhecem de fato as coisas da floresta. Só contemplam sem descanso as peles de papel em que desenharam suas próprias palavras. Se não seguirem seu traçado, seu pensamento perde o rumo. Enche-se de esquecimento e eles ficam muito ignorantes. Seus dizeres são diferentes dos nossos. Nossos antepassados não possuíam peles de imagens e nelas não inscreveram leis. Suas únicas palavras eram as que pronunciavam suas bocas e eles não as desenhavam, de modo que elas jamais se distanciavam delas. Por isso os brancos as desconhecem desde sempre. Eu não aprendi a pensar as coisas da floresta fixando os olhos em peles de papel. Vi-as de verdade, bebendo o sopro de vida meus antigos com o pó de yãkoana que me deram. Foi desse modo que me transmitiram também o sopro dos espíritos que agora multiplicam minhas palavras e estendem meu pensamento em todas as direções.

Os povos indígenas sofreram e sofrem violências impostas pela colonialidade do saber,

por meio desta relação de poder, imposta assimetricamente em razão da modernidade. A partir desta configuração da colonialidade do saber, constituída pela ação colonial face a colonialidade, é possível argumentar sobre as implicações da colonialidade que perpassa muitos espaços nas sociedades latino-americanas, posto que, de forma cultural, a colonialidade do saber está enraizada nas relações sociais ainda fortemente organizadas pelo processo eurocêntrico como uma matriz hegemônica de condução e alinhamento do poder ocidental.

Dando ênfase a estas considerações, pontuamos aqui as imposições da colonialidade do saber, que historicamente e ainda, contidamente são produzidas:

- Nas relações sociais- etnocentrismo;
- Predominância da epistemologia ocidental frente às epistemologias tradicionais indígenas.
- No padrão cartesiano, como padrão único e de uma ciência única e universal legítima.
- Na deslegitimação dos conhecimentos diversos pluriversal e na hierarquização dos saberes.
- Na configuração do conhecimento pela geopolítica do conhecimento ocidental;
- Na configuração de padrões sociais, de quem pode desenvolver saberes, conhecimentos e o padrão de ciência aceito socialmente.
- Na configuração de estereótipos, aqui inferimos, sobre os corpos, raças, gêneros, lugar, espaço geopolítico, religião, de pessoas capazes ou não de produzir saber, conhecimento e ciência.
- Nas políticas públicas, na efetivação e configuração do diálogo.
- No discurso e na linguagem pela assimétrica no diálogo, com silenciamento e exclusão;
- Nos saberes, conhecimentos e ciências ancestral dos povos, historicamente inferiorizados, silenciosamente invisibilizados, como é o caso dos indígenas, sujeitos foco de nossas reflexões, uma vez que aqui pensamos, especialmente, na formação de Professores(as) Indígenas- colonialidade do saber e ser.
- Na produção do currículo e nos delineamentos sistemáticos, realizados institucionalmente em escolas e universidades.

Desse modo, as políticas públicas, as universidades, e o ensino como um todo reproduzem o discurso etnocêntrico da legitimidade e da fronteira de quem pode e deve produzir epistemologias válidas. Por isso, por via da colonialidade enraizada nestes espaços, a sociedade brasileira, em certa medida, é, ideologicamente, predatória e colonial quando não compreende

a sua primeira matriz cultural, diferenciando e subjugando os indígenas, a sua cultura, a história de luta e resistência destes povos. Neste sentido,

A Universidade na América Latina, dando seqüência ao modelo europeu de formação do conhecimento, articulada aos interesses de grupos específicos e de segmentação do saber, gerou uma ciência atrofiada no que se refere, dentre outros elementos, à comunicação com a sociedade/povo. A centralidade adquirida pela racionalidade cognitivo-instrumental, presente nas universidades em geral, assumiu caráter perverso nas instituições de ensino superior na América Latina. Isso porque a hegemonia de uma epistemologia naturalista gerou um conhecimento colonizado, que responde a questões que não são diretamente correlatas aos desafios dos povos latino-americanos (Maso; Yatim, 2014, p.32).

Mesmo algumas universidades desenvolvendo políticas de cota, para indígenas e negros ou construindo formações interculturais específicas, o processo da colonialidade do saber fica coordenado pelo diálogo engessado a partir dos parâmetros das construções epistemológicas ocidentais. As políticas têm um aspecto neoliberal e estigmatizador, ainda, de uma não comunicação ativa sobre a importância dos conhecimentos tradicionais, como algo envoga nesta relação. São movimentos de contraposições de ideias e pensamentos, entre epistemologias e identidades indígenas e a reafirmação do conhecimento único e universal ocidental.

A construção da relação da universidade e dos povos indígenas ainda é realizada por inúmeros processos de contradições, mesmo porque a universidade enquanto espaço, não foi institucionalmente construída para atender os povos indígenas e assim a elite intelectual da sociedade, ou seja, pessoas oriundas das classes privilegiadas, sendo que está inserção dos povos indígenas neste espaço é resultado dos movimentos sociais, principalmente os indígenas que ao longo da história, jamais se silenciaram diante dos atrocidades realizadas pela razão ocidental.

As incoerências entre a universidade e os povos indígenas estão no embate político, social, uma vez que, a sociedade ainda é etnocêntrica no âmbito epistemológico, pois a produção dos saberes, conhecimentos e a pluriversidade cosmológica ainda não é reconhecida majoritariamente nos espaços das universidades, contudo existe grupos sociais, estudiosos, pesquisadores e intelectuais, bem como o movimento indígena que lutam para transformar estes cenários, ainda coloniais.

Decolonialmente, entendemos que o conhecimento e a verdade neste sentido não podem ser únicos. Dessa forma

[...]o processo de decolonização requer a convivência entre saberes para o aprofundamento de condições igualitárias de vida. No âmbito da educação superior, isso significa questionar as categorias universalistas da ciência moderna e optar por um “novo” arsenal teórico-crítico para pensar a realidade dos sujeitos

subalternizados, intercambiando conhecimentos diversos. No caso do Brasil, isso implica o reconhecimento, por parte das instituições científicas, da negação histórica da contribuição do povo negro e indígena para a formação do pensamento intelectual brasileiro e da tomada de decisão de levar em consideração os contextos socio- históricos-econômicos-culturais dos seus estudantes (De Brito, 2019, p.60).

As perspectivas outras, o conhecimento fronteiro e as diversidades devem dar voz aos povos que foram vítimas do processo colonial, dando a estes o acesso devido aos espaços formais, aqui enfatizamos a importância de abrir fissuras, dada a seriedade da resistência, para a existência dos povos indígenas do Brasil.

No Estado do Amazonas, são ofertados cursos para a formação inicial de professores (as) indígenas por algumas instituições públicas: a primeira, é a Secretaria Estadual de Educação- SEDUC-AM, pelo projeto Pirayawara, que é magistério nível médio, este curso também é ofertado pela Secretaria Municipal de São Gabriel da Cachoeira, que desenvolve um o magistério indígena próprio, com currículo e estrutura específica atendendo os povos indígenas deste município.

Outro curso de formação de professores (as) institucionalizado no Amazonas é realizado pela Universidade Estadual do Amazonas, que dispõe cursos específicos e interculturais, oferecidos a nível de licenciatura.

A Universidade Federal do Amazonas, UFAM, que também disponibiliza cursos de licenciatura interculturais específicos para professores (as) indígenas. Outra instituição que já ofertou alguns cursos de formação para professores (as) indígenas é o Instituto Federal do Amazonas- IFAM, não houve continuidade na oferta destes cursos.

Estas ofertas de cursos para professores (as) indígenas foram desenvolvidas a partir de legislações específicas pós-constituição de 1988, quando os povos indígenas conseguiram ter acesso a legitimidade política no Brasil, após muitos anos de luta, resistência, especialmente pelas reivindicações contínuas, do movimento social indígenas.

Entretanto, mesmo com este cenário de avanços políticos pós-constituição, as interlocuções entre os pressupostos ancestrais e pluriculturais dos povos indígenas em alguma não são reverberados nos espaços institucionais.

Compreendemos que a hierarquização e a segregação entre a legitimação da epistemologia ocidental e a deslegitimação das epistemologias indígenas na universidade, a partir das políticas neoliberais, são o resultado do epistemicídios, extermínio linguístico e fragmentação cultural linguística dos povos indígenas do Brasil, que foram, violentamente e injustamente, impelidos por muitos séculos a perder a sua identidade cultural, ancestral, social, Epistêmica por meio de uma narrativa hegemônica, forçada, predatória e colonial. Sobre estes

processos, Castro-Gómez (2007, p. 80), esclarece,

La universidad es vista, no sólo como el lugar donde se produce el conocimiento que conduce al progreso moral o material de la sociedad, sino como el núcleo vigilante de esa legitimidad. En ambos modelos, la universidad funciona más o menos como el panóptico de Foucault, porque es concebida como una institución que establece las fronteras entre el conocimiento útil y el inútil, entre la doxa y la episteme, entre el conocimiento legítimo (es decir, el que goza de “validez científica”) y el conocimiento ilegítimo.

Para a modernidade ocidental, apenas o seu método e procedimentos podem receber validação e isso abre uma amplitude discursiva sobre o que de fato, é ciência, saber e conhecimentos, nesta lógica a universidade entre num limbo de contradição, pois ela permite que os povos indígenas tenham acesso a este espaço porém tem muita dificuldade instrumental de se abrir para compreender as lógicas ancestrais, muitas vezes condiona os indígenas a lógica colonial de marginalização e invisibilidade.

O posicionamento em questão aqui é o engessamento, e a universalização em forma de colonialidade do saber, como um paradigma idealizado para produzir subjetividades e fronteiras entre o mundo ocidental moderno e os povos subalternizados, que estão além dessa totalidade privilegiada e, por tal efeito, sobre os processos coloniais e suas experiências articuladas pela colonialidade do poder.

O sentido epistemológico, aqui enfatizado por Castro-Gomes, é essencial nesta discussão, pois ele demonstra os sentidos das diferenças entre modelos legítimos e ilegítimos, ocidentalmente.

Daí a necessidade de transpor tais processos reverberadas nestas complexas interfaces colonizadoras que ainda são fixadas nas relações sociais, sobretudo nas relações institucionais onde se legitima o conhecimento e os saberes válidos, tendo em vista que, o pensar e agir decolonialmente aumeja fissurar tais paradigmas, tal como pensar o mundo além da lógica universal.

3.3 SOBRE A COLONIALIDADE DO SER

A negação do pertencimento, as diversas formas de discriminação, o silenciamento e o escoamento da violência histórica contra os povos indígenas são expressos na composição das memórias ou no esquecimento a que tais povos foram condenados. Tal constatação sinaliza para o fato de que amémória (e o esquecimento) é um campo minado pelas contradições socialmente produzidas (Kaiapó, 2019, p.04).

Historicamente, a colonialidade do ser emerge enquanto determinante ideológica, quando os colonizadores impuseram padrões de deslocamento e fragmentação de identidades, de subjetividade e de reconfigurações de consciência aos povos tradicionais, a partir da diferença colonial, exercendo, assim controle para a produção de subjetividades sob a lógica da modernidade.

Um pressuposto de ocidentalização da vida dos povos indígenas, ou seja, pelo exercício de força e de conflitos para a desumanização e o esvaziamento de sentidos da vida dos povos tradicionais, como mais uma dimensão dos padrões de silenciamentos, racialização e dominação.

A colonialidade do ser não é um mecanismo que ocorre de forma desprendida e local. Ela é contextualizada por uma conjuntura ampla, complexa e dinâmica, uma vez que a modernidade e a colonialidades perpassam a filosofia ocidental e as epistemologias dominantes, logo a colonialidade do ser sempre vem acompanhada da colonialidade do poder e do saber, especialmente desta lógica e discurso colonial (Maldonado Torres, 2007).

As determinações da matriz colonial de poder pela dominação global configuraram um encadeamento de preceitos da colonialidade do poder, saber e do ser, como ações intrínsecas e produtos destas deliberações, a filosofia e os preceitos religiosos de concepção do mundo, também do sistema econômico, o capitalismo, das identidades forjadas pelas intersubjetividades, sobretudo nesta lógica, os princípios da razão e do método ocidental.

Além do discurso do método de Descartes, sobre essas configurações, as condições da lógica ocidental que estabelece o ser enquanto homem branco, hetero e europeu, como imagem e semelhança de Deus; preceito posto como algo vital, para os desdobramentos dos processos coloniais (Meneses, 2020, 52-53) "En Historia de la modernidad colonial, la colonialidad del ser es pensada, por lo tanto, como una negación del estatuto humano, aplicada a africanos e indígenas" (Walsh, 2013 p.283).

Em síntese, podemos compreender que esses fenômenos estão integrados e coexiste pela eloquência do discurso cristão, tão quanto pela lógica cartesiana, com a seguinte prerrogativa: os negros oriundos da África e os povos indígenas não são passíveis de almas. Estes possuem almas vazias, logo e também não pensam, por isso não existem como seres humanos, assim são ilegítimos humanamente.

Essa prerrogativa proveniente da lógica ocidental, foi amplamente difundida, e consolidada pela modernidade, que em sua forma sinuosa condicionava as suas ações por esta lógica, estes não têm alma, por isso não pensam e assim não existem, portanto podem sofrer toda e qualquer tipo de violência. Neste sentido, Walsh afirma

[...]la colonialidad del ser emerge de la colonialidad del poder manejada por el Estado moderno, y de la colonialidad del saber liderada por la ciencia moderna. El ser europeo emerge junto con la invención del Otro, que puede y debe ser conquistado, domesticado y explotado [...] en América Latina, las relaciones, significados y prácticas inspirados en el significado del concepto de colonialidad del ser son articulados y promovidos en el discurso del “desarrollo”, reproducido por los sistemas de educación, comunicación, innovación y cooperación (Walsh, 2013, p.487-488).

A colonialidade do ser nega a lógica de que o homem faz parte e integra a natureza, logo, se propicia desta para consolidar o domínio sobre os pensamentos culturais e ancestrais, tentando destituir e condicionar as epistemologias indígenas, os preceitos de vida, significados, significações e compreensões desta. Tendo por finalidade a conjuntura da colonialidade efetivada na vida destes povos, matando a existência das cosmovisões próprias do ser indígena, do mágico-espiritual-social.

Este processo de extermínio das epistemologias indígenas está inserido nas ações pragmáticas das colonialidades em todas as esferas, desde 1.500 com a colonização e os seus projetos assimilacionistas, passando por todos os conflitos, enfrentamentos e guerras entre os colonizadores e os povos tradicionais.

As políticas integracionistas que ocorreram durante os primeiros séculos após a invasão o Brasil até os dias atuais, com a deliberação explícita de políticas neoliberais⁸ demonstra a força da colonialidade do poder, saber e saber, fncadas pela lógica ocidental e sua matriz colonial capitalista, apresentada mormente sobre forma de ambicionar, continuamente, às terras dos povos indígenas, e todas as suas riquezas, assim como também deslocar e condicionar as identidades desses povos em conformidade com a lógica do capitalismo.

O aumento expressivo de garimpo ilegal em área indígena, também está relacionado com o discurso e as práticas do governo do Brasil (2019-2002), alinhadas com as políticas neoliberais fortalecidas no mundo pela colonialidade global do poder, dando fundamentação e movimento a colonialidade do poder, saber e do ser, revelando uma encruzilhada imposta dentro de uma perspectiva geopolítica, socioeconômica, social, epistemológica, com sentidos, significados e simbologias para a construção, reconstrução e desconstrução de processos identitários.

⁸ O neoliberalismo é uma nova fase do capitalismo, que se impôs a partir do começo dos anos 1980. Considerando seus traços mais gerais nos países do Centro, como nos Estados Unidos e na Europa, destacam-se três características: uma dinâmica mais favorável da mudança tecnológica e da rentabilidade, a criação de rendas a favor das classes mais abastadas, e a redução da taxa de acumulação. O imperialismo na era neoliberal pode se caracterizar pela hegemonia dos Estados Unidos, que drenam fluxos enormes de renda do resto do mundo. Mas esse domínio é solapado pelos desequilíbrios externos crescentes do país, a expressão de uma onda extraordinária de consumo por parte das famílias (Duménil, Lévy, 2007, p. 01).

Com isso, para fazer esse diálogo sobre a colonialidade do ser, levantamos o seguinte questionamento, para expressar o que dizem os teóricos sobre tal questão: “capturar la forma en que la gesta colonial se presenta en orden del lenguaje y en la experiencia vivida de sujetos [...] es una expresión de las dinámicas que intentan crear un ruptura radical entre orden del discurso y el decir de la subjetividad” (Maldonado Torres, 2007, p.154).

A colonialidade do ser refere-se a quebra, de uma identidade primeira, para uma brutal reconfiguração do padrão cultural, social, ancestral dos povos tradicionais indígenas e detodos os povos que foram impostos à colonização ocidental, um processo de esvaziamento identitário produzido pelas violências, exclusões, silenciamentos da negação do Outro.

Sobre este processo específico, podemos dizer que é o desenvolvimento mais complexo das diversas colonialidades aqui inferidas, sua forma racional e filosófica, sua determinação e manifestação relacional com o mundo colonial, sua identificação relacional para com a natureza, as coisas materiais e os seres.

A concepção do não-ser, este evidenciado anteriormente como outro, advém de um processo colonial que descola e reconfigura o sentido da identidade do ser colonizado, a favor do colonizador, com isso, há um processo de recolocação de propriedades definidas pelo colonizador. Podemos considerar que só fazia sentido dar início ao processo da diferença colonial, a exploração e barbárie, se o corpos e mentes destes colonizados fossem equivalentes à objetos, o não-ser, é aquele que não pensa e que não produz epistemologias, isto posto pela própria pela lógica colonial.

Dessa forma, este não-ser era regularizado pelo discurso que ao mesmo tempo criava estes paradoxos, que constituía a própria identidade normativa do Ser europeu, como um projeto hegemônico de definição e ordenamento aprofundado na ocidentalização cartesiana do mundo da vida.

Sobre a colonialidade do ser pensada por Fanon (2008) e Maldonado Torres (2007 e 2008), perpassa pela fragmentação da identidade do colonizado, na mesma medida consolida a identidade do colonizador, causando um esvaziamento das subjetividades, ou seja, colonizados, os povos indígenas foram condicionados pela razão ocidental como não-ser, incapaz e desprovido de consciência.

Assim, a colonialidade do ser, enquanto uma específica exposição da colonialidade emerge da necessidade de se compreender as consequências e as sequelas da colonialidade como experiência do colonizado, enquanto ser que foi atravessado pela colonialidade do poder e do saber no projeto colonial da modernidade.

No desenvolvimento da colonialidade do ser, há um processo evidente de banalização

da vida, do silenciamento dos povos indígenas, e por subsequência à escravidão de milhares de indígenas em nome da modernidade, do capitalismo e de Deus, pois a igreja reforça, em seus discursos, essa prática banal de violências e com isso, regulariza a matança desmedida em nome do progresso, vulgarizando as injustiças e as inúmeras brutalidades praticadas contra os povos indígenas.

Essa compilação ocidental é estratégica e quase definitiva durante muitos séculos, mesmo com a ampla resistência e luta que foram e ainda são travadas pela desobediência destes povos perante seus opressores, provocados pelas práticas impostas sob a lógica da modernidade. Por essas determinações, há uma análise complexa que amplia esses lócus onde evidenciou e evidencia a destruição e o genocídio recorrente, naturalizado pela estética do mundo colonial.

Isto posto, podemos analisar que esta predisposição ideológica vem se consolidar justamente com o desenvolvimento da colonização dos espaços e dos povos Latino-americanos. A igreja, por sua vez, faz parte dessa conjuntura, sendo posta como mecanismo de ação colonial, primeiro em seu discurso estereotipado, estes povos a serem considerados como semi-humanos, ou humanos de almas vazias e em segundo com suas práticas, fazendo da catequese um desdobramento ideológico, a fim de conduzir povos indígenas para o trabalho, uma mão-de-obra, específica e barata, com isso estes povos colonizados, além de serem desapropriados de suas vidas, deviam produzir riquezas, lucro. Essa sinergia oculta é a colonialidade do poder, e do ser.

Em acompanhamento de todo esse discurso, a ciência é estruturada para dispor uma hierarquização proveniente de um entendimento sobre o que é realizado pelo homem, imagem e semelhança de Deus, pode ser validado.

Aqui nós não desmerecemos o valor da ciência e nem diminuimos o valor do método científico para humanidade, por todas as melhorias tecnológicas que o método científico traz, porém, o contexto e a diferença colonial que atravessa a ciência, enquanto produção humana de hierarquização e a delimitação de todos os tipos de conhecimento produzidos pelos povos subalternos, e para além disso, questionamos, o quanto a ciência ocidental foi capaz de subsidiar as colonialidades impostas, desconsiderando e excluindo todas as epistemologias ancestrais, eis então a questão provocativa.

Portanto, a colonialidade do poder, saber e ser são dimensões deliberativas, de violações, implantadas pelo discurso e prática da razão ocidental, enquanto lógica que dilacera o mundo da vida dos povos indígenas, negro e subalternizado da América e dos povos africanos postos em situação de cárcere e escravidão. O capitalismo, neste sentido é uma grande engenharia que se desenvolve através da matriz colonial de poder, tencionando o funcionamento das ideias que

movem o predomínio colonial, objetivado nas intenções homogeneizantes.

A terra enquanto território faz parte desta tríplice fundamentação cultural ancestral dos povos tradicionais, assim como a educação indígena e as línguas tradicionais. Logo, quando os povos indígenas podem estar em suas terras/territórios, estes consolidam seus *modus vivendi* culturais, o bem viver, sua construção étnica social, principalmente sua ancestralidade com a mãe terra e além dos seus aspectos linguísticos, cabe dizer que essa coalizão neoliberal faz parte da engrenagem das colonialidades do poder, enquanto razão ocidental capitalista.

Tais configurações não levaram em consideração a voz dos povos indígenas, mesmo estes já possuindo, legalmente, a demarcação de suas terras. Neste sentido, fica evidenciado que há uma continuidade nas ideias ocidentais exploratórias, na configuração das colonialidades e do capitalismo predatório que extermina demasiadamente o meio ambiente e os recursos naturais, além e sobretudo, as populações indígenas e ribeirinhas e os seus *modus vivendi*.

Com isso, entendemos que a colonialidade do ser reverbera a forma profunda que o processo colonial forjou na vida dos povos colonizados, em seu discurso e em seus fazeres brutais. Com efeito desta ação, os povos indígenas formam e em certa medida ainda são submetidos a coerção epistemológica colonial em sua forma mais violenta e predatória, pelo deslocamento, ruptura e esvaziamento identitário de formação do ser, enquanto sujeitos de si mesmo, e dos seus modos culturais e ancestrais de existir no mundo.

Deveras o quanto colonial a sociedade acabou se tornando em meio às contradições socialmente construídas. Krenak (2009, p. 08) expressa que,

Muitas pessoas pensam que se referir à terra como nossa mãe é só uma expressão poética, não alcançam o sentido dessa declaração. Mas se tiverem oportunidade de se aproximar um pouco das cosmovisões desses povos, entrarão em contato com um sentido muito direto de ser filho da terra. A ideia de maternidade que algumas culturas têm, do vínculo com a mãe, não é uma expressão poética. É na seiva das árvores correr o mesmo sangue que corre nas suas veias. Elas são vivas, dão sonhos, dão medicina, dão visão para o nosso pajé. Há outro estigma que o pensamento civilizado também imprime na natureza: quando eles dizem que uma planta é boa ou má, quando dizem que tem erva daninha, quando dizem que tem veneno – é uma classificação profundamente influenciada por um pensamento discricionário, preconceituoso e ignorante. É uma fantasia de quem acha que a natureza é a nossa inimiga.

Esta afirmação de Krenak nos direciona para a discussão de novas reflexões sobre o homem moderno e sua relação com a natureza, uma vez que mesmo com tantas agressões deste homem moderno em nome do progresso e a lógica antropocêntrica, ainda há luta e esperança pelos povos indígenas, ribeirinhos.

O que suscita nas observações aqui inferidas são as ressignificações estabelecidas pela razão ocidental frente às epistemologias indígenas e os seus *modus vivendi* ou o seu bem viver.

Na medida em que as imposições foram sendo consolidadas pelo discurso ocidental, os povos indígenas foram perdendo, significativamente a grande diversidade de riqueza cultural e ancestral, que fazem parte da raiz cultural destes, pois milhares de povos foram mortos e levaram toda a diversidade que carregavam consigo.

A colonialidade como pilar da modernidade que fixa o discurso do progresso mercadológico produtivista, como processo de evolução do mundo ocidental capitalista sempre tentou, a todo custo sucessivamente, cooptar, integrar, os povos indígenas a esta lógica, tentando desconstruir a lógica cultura tradicional destes para inserir a lógica capitalista moderna, a partir do horizonte monocultural hegemônica, marcado pelos silenciamentos e, ao mesmo tempo, excluindo os povos tradicionais das relações políticas, para uma não abertura dialógica com a sociedade não indígena.

Pelo que podemos compreender, jamais houve na história, no processo de invasão do Brasil, o espaço para a escuta da voz dos povos tradicionais indígenas, a modernidade sempre se consolidou em forma de ocultamentos e conflitos violentos, dando cada vez mais espaço para a colonialidade cosmológica, que está para além da concepção cartesiana do pensamento sobre o ser, a vida, e a civilidade. Este processo de colonialidade impetrada nas perspectivas epistêmicas das crenças dos povos subalternizados, questão intrínseca nos processos de desumanização da vida dos povos indígenas.

Pero también hay una dimensión más de la colonialidad poca considerada en su relación con las otras tres. Es la colonialidad cosmogónica o de la madre naturaleza, la que tiene que ver con la fuerza vital-mágico-espiritual de la existencia de las comunidades afrodescendientes e indígenas, cada una con sus particularidades históricas. Es la que se fija en la distinción binaria cartesiana entre hombre/naturaleza, categorizando como no modernas, “primitivas”, y “paganas” las relaciones espirituales y sagradas que conectan los mundos de arriba y abajo, con la tierra y con los ancestros como seres vivos. Así pretende socavar las cosmovisiones, filosofías, religiosidades, principios y sistemas de vida, es decir la continuidad civilizatoria de las comunidades indígenas y las de la diáspora africana.[...] esta dimensión que permite profundizar el problema existencial ontológico, particularmente de los descendentes africanos, un problema enraizado no solo en la deshumanización del ser, sino también en la negación y destrucción de su colectividad diaspórico-civilizatoria y la filosofía que es de ella, como razón y práctica de existencia (Walsh, 2009,p .03).

Contudo, enfatizamos que ainda não há como medir a profundidade do genocídio, epistemicídios, etnocídios, ocorrido no território brasileiro, só podemos evidenciar que esta lógica, ainda hoje, é praticada, continuamente, principalmente, pelos silenciamentos e pelas violações de direitos ocorridos e atualmente, também, na ação contínua de garimpeiros em terras indígenas, além da destituição de muitas terras dos povos indígenas em prol da agricultura

em larga escala e da mineração. A lógica da modernidade, do capitalismo e do progresso ainda permanecem ressignificando-se, ciclicamente.

As políticas neoliberais integracionistas revelam a face antropocêntrica e etnocêntrica da colonialidade e da modernidade. A conjuntura exposta nesta discussão só se limita a duas grandes construções desenvolvidas pelo estado brasileiro nos últimos anos, no norte do Brasil. A colonialidade como uma ação capitalista atravessa o tempo e nos remete à 1500 com a chegada dos colonizadores, uma vez que essencialmente a ideia de exploração e extermínio dos modos de vida e dos recursos naturais como definição de progresso são basicamente as mesmas. Sobre a lógica ocidental. Neste contexto Krenak (2019, p. 01) assegura que,

É muito significativo estarmos falando sobre esse histórico do colonialismo – o movimento de tomada de territórios pelo Ocidente, que se estendeu a ponto de ocupar essa grande região americana. Outro dia, eu estava refletindo sobre a correção de chamar os povos originários deste continente de “ameríndios”. Chamar esse continente de América é fazer um elogio a um sujeito chamado Américo Vespúcio – o que é um signo, uma marca colonial. Esse nome traz uma marca profunda do pensamento colonialista que inspirou todas as migrações nos últimos seiscentos anos, e resultaram na vinda de povos de todos os lugares do mundo.

Em síntese, essa obstrução do diálogo leva a sociedade a não enxergar quem são os povos indígenas. De fato, demonstra a raiz de um colonialismo exploratório cercado por metodologias pragmáticas, de violências simbólicas. Através da lógica colonial moderna, os povos indígenas de fato não conheciam/ conhecem e entendiam/ entendem do que é o progresso.

O deslocamento e a destruição dos recursos naturais, assim com a expropriação das terras indígenas em nome do “progresso”, expõem estas populações indígenas à situação de vulnerabilidade, porque ataca diretamente os seus modos de vida, uma forma latente de epistemicídios.

Cabe nos dizer também que a perspectiva etnocêntrica, socialmente, cotidiana é revelada pelas colonialidades do mundo moderno, emerge exatamente dessa diferenciação colonial generalizada, forjada na história deste país, de modo que a colonialidade do saber, por meio da hierarquização de quem detém o conhecimento, é sucessivamente visível na sociedade. Em razão de que ainda há uma continuidade no processo de diferenciação de povo não indígenas e os povos indígenas, estes em alguma medida são fetichizados, enxergados socialmente como povos de cultura inferior, não produtiva.

Mas os brancos são gente diferente de nós. Devem se achar muito espertos porque sabem fabricar multidões de coisas sem parar. Cansaram de andar e, para ir mais depressa, inventaram a bicicleta. Depois acharam que ainda era lento demais. Então inventaram as motos e depois os carros. Aí acharam que ainda não estava rápido o bastante e inventaram o avião. Agora eles têm muitas e muitas máquinas e fábricas.

Mas nem isso é o bastante para eles. Seu pensamento está concentrado em seus objetos o tempo todo. Não param de fabricar e sempre querem coisas novas. E assim, não devem ser tão inteligentes quanto pensam que são. Temo que sua excitação pela mercadoria não tenha fim e eles acabem enredados nela até o caos. Já começaram há tempos a matar uns aos outros por dinheiro, em suas cidades, e a brigar por minérios ou petróleo que arrancam do chão (Kopenawa; Albert, 2019, p. 576).

O discurso de diferenciação cultural, produzido pela matriz colonial, mantém uma relação de poder sobre as subjetividades, sobre a construção do pensamento social coletivo e também sobre a reconfiguração e o sentido do etnocentrismo tão evidente socialmente. Nesta medida, a ponto de chegar ao imaginário social, o pensamento coletivo, a ideia de uma, não relevância destes ou que tais povos indígenas acabam atrasando o desenvolvimento do Brasil, consolidando a lógica mercadocêntrica, antropocêntrica e hierarquizante pela perspectiva ocidental capitalista, os povos indígenas possuem terras e estas não produzem algo que ofereça lucro.

Portanto, a colonialidade enquanto campo epistemológico desloca a coordenação identitária do sentido da vida, deslegitimando as formas diversas e legitimando apenas uma única perspectiva, a hegemônica ocidental, através da sua metodologia cartesiana de pensar o mundo da vida, que dispensa a pluralidades e as diversidades epistêmicas, e oculta os povos indígenas e as suas formas diversas de compreensão, exclui e vulgariza inteiramente a relação entre os diferentes, transformando as diferenças em diferenças ontológicas, entre os seres e suas convicções identitárias. *“En consecuencia, la epistemología cartesiana sirve como fundamento teórico para la actitud dominadora del hombre europeo hacia dos tipos de “cosas”: la naturaleza y los seres humanos no-europeos”* (Grupo de Estudios para la Liberación, 2010, p. 02).

Tal afirmativa se produz em razão da colonialidade do poder, saber e ser como uma verdade interpretativa ocidentalizada, pois ser e estar no mundo para as perspectivas dos povos indígenas foge à lógica progressista de consumo e destruição deliberada dos recursos naturais. Essas concepções definitivamente estão presentes nos espaços ainda coloniais, na escola, nas relações sociais, nas políticas públicas. Porém, os povos indígenas vêm resistindo historicamente e avançando pouco a pouco contra a lógica de configuração das ideias dominantes, para que de fato os diálogos sobre essas questões sejam amplamente debatidos e a voz destes sejam ouvidas.

4 DAS RESISTÊNCIAS DECOLONIAIS AOS MARCADORES LEGAIS QUE ORIENTAM O MAGISTERIO INDÍGENA PIRAYAWARA

Esta seção faz uma particular ressonância das leis e das políticas legais que orientam a escolarização específica e diferenciada dos povos indígenas, com destaque para a formação em magistério para professores (as) indígenas leigos/as, que orienta o Projeto Pirayawara do Amazonas. Apresentamos neste processo as dissonâncias e as transições cronológicas das leis e das políticas educacionais, a fim de revelar os prenúncios que particularizam os pressupostos da formação de professores (as) indígenas.

Tecemos estas reflexões com base na dinamicidade da relação entre o movimento social indígena e a implantação dos aportes legais das políticas pós constituição de 1988, levando em consideração as implicações do contexto histórico do movimento social indígena e as reivindicações realizadas, bem como, a organização dos marcadores legais, articulando-os às sistematizações das políticas, delimitadas neste trabalho a 1999, ano que aprova o documento final do Pirayawara.

Enfatizamos primeiramente, os processos de resistências do movimento indígena e o protagonismo deste movimento, que se deu mediante os pressupostos de reivindicação e mobilização social indígena para que se estabelecesse os conteúdos e concepções das leis, planos, resoluções e as normativas que subsidiam o magistério e suas especificidades, uma vez que, foi por este pressuposto de resistência e luta coletiva que os povos indígenas passaram da condição de invisibilidade social e chegaram ao espaço de protagonismo.

O intuito não é evidenciar o movimento indígena em nível nacional ou do estado do Amazonas e sim apontar as transgressões e transformações políticas que este movimento articulou, enquanto ação, para a emancipação dos povos indígenas mesmo com conflitos e dicotomias provenientes das relações humanas e sociais.

Desse modo, o debate se dá mediante a ação política e epistêmica do movimento indígena, como sistema decolonial que emerge da união nacional dos povos indígenas, tendo por intuito construir um processo democrático mais equânime, reclamando leis que promovessem políticas públicas equânimes para uma sociedade menos violenta, embasando-se pela autonomia e a emancipação dos povos indígenas, pelos aspectos étnicos, culturais educacionais, epistêmicos e processos formativos.

4.1 CONFIGURAÇÃO E CONTEXTO HISTÓRICO DO MOVIMENTO INDÍGENA ENQUANTO ORGANIZAÇÃO POLÍTICA DECOLONIAL

O movimento social indígena se configura como: dinâmico, múltiplo e unificado, possuindo um contexto de mobilização e de ação contínua, alicerçado a partir da insurgência, resistência e luta. Sistemáticamente, é um mediador político que, ao longo do tempo, fixou ações estratégicas realizadas para contrapor as relações de poder intrínsecas aos processos sociais, políticos e ideológicos, fixados pelas colonialidades.

Quando dizemos dinâmico, significa que os povos originários estão cientes que suas reivindicações precisam estar atentas às mudanças sociais e culturais do século XXI. No que tange à sua multiplicidade, apontamos que o Movimento é feito de vários movimentos, por suas múltiplas organizações em todo o país. E, unificado, porque as vozes indígenas, de norte a sul do Brasil, quando necessário, se uniram e fizeram eco uníssono, em prol de suas lutas e reivindicações. Sobre essa dimensão, Luciano (2006) explicita,

A ideia de movimento indígena nacional articulado é importante para superar a visão antiga dos colonizadores de que a única coisa que os índios sabem fazer é brigar e guerrear entre si quando, na verdade, usaram essas rivalidades intertribais para dominá-los, para isso, jogando um povo contra o outro (60-61).

Desse modo, o movimento Indígena foi e é força coletiva de resistência as colonialidades, que atua sempre diante de tantas truculências provocadas pelas determinantes coloniais, fazendo frente às determinantes sociais e políticas ocidentais. Todavia, este, enquanto representante social dos povos indígenas, possui uma sociabilização coletiva no âmbito local regional, estadual e nacional, além de ter viés político específico. Desse modo, o movimento organizado em si, reconhece as limitações da individualidade e acredita na força da coletividade e da união das forças para poder questionar e inquirir o sistema político e social.

Considerando o que acabamos de afirmar, é importante ressaltar a relevância do movimento social indígena enquanto articulador político, acentuando a seguinte disposição,

Se hoje, nós, enquanto indígenas, estamos ocupando esses espaços na academia, usando a pesquisa e a escrita como estratégia de luta, é graças à força e à luta coletiva do movimento indígena, dos nossos líderes, anciãs e anciões, pajés, parteiras, professoras e professores da comunidade, dos sabedores da nossa cultura que nos passaram a ciência do nosso povo e nos deixaram o legado de luta pela “Nossa Mãe Terra” (Zelic; Zema; Moreira, 2021, p. 09).

Levando em consideração o olhar que se tem sobre o movimento social indígena é válido

corroborar que este, enquanto ação coletiva articulada nacionalmente, é uma ferramenta social de resistência que podia/pode salvaguardar as demandas e as exigências principais das pautas da questão indígena, pelo viés da luta e da resistência realizada de forma organizada.

Os povos indígenas lutam e lutaram coletivamente para serem reconhecidos como sujeitos de direitos, diante do imaginário social e do Estado, pelo direito à autonomia, à diferença e, ao mesmo tempo, à igualdade de acesso aos bens necessários à sobrevivência desse coletivo, enfim, ao direito de existir conforme suas matrizes culturais e ancestrais.

Diante de um cenário extenso de reivindicações, existem pautas mais oportunas que fazem parte das questões levantadas pelo movimento indígena, dentre elas estão a autonomia, o direito à diferença pelo pressuposto de igualdade, ou seja, legitimação das pluralidades culturais e identitárias, o direito ao território e à proteção territorial, à saúde, à educação específica e diferenciada, o direito à autodeterminação dos povos e suas especificidades culturais e sistemas próprios, a emancipação social e a igualdade ao acesso ao direito legítimo, tal como a existência cultural das tradições e das crenças dos povos indígenas, sobretudo, a efetividade da consumação dos direitos conquistados pós- Constituição de 1988.

Em outras palavras, há um arranjo complexo de construção do movimento indígena que produz o caráter político, pedagógico, estético e étnico deste enquanto ferramenta política que luta contra as colonialidades, nesta perspectiva as pautas dos povos indígenas e do movimento indígena, primordialmente, atravessam as questões relativas ao desenvolvimento de leis de proteção aos povos indígenas e a efetividade destas, enquanto ações institucionais, voltadas principalmente a questões da demarcação territorial, à saúde e à educação.

Neste sentido, pontuamos que o movimento indígena não é único e nem homogêneo, porém, têm diretrizes centrais integradas as reivindicações pelo território, saúde e educação específica e diferenciada. Os movimentos, enquanto frentes de trabalho organizado, foram se desenvolvendo e fortalecendo com os encontros e reuniões em prol da pauta política dos indígenas, de um conhecimento identitário, pelo princípio do projeto de reconstrução e consolidação. Luciano (2006), define movimento indígena, como

[...] definição mais comum entre as lideranças indígenas, é o conjunto de estratégias e ações que as comunidades, organizações e povos indígenas desenvolvem de forma minimamente articulada em defesa de seus direitos e interesses coletivos. O Líder indígena Daniel Mundurucu costuma dizer que no lugar de movimento indígena dever-se-ia dizer ÍNDIOS EM MOVIMENTO. Ele tem certa razão, pois não existe no Brasil um movimento indígena. Existem muitos movimentos indígenas, uma vez que cada aldeia, cada povo ou cada território indígena estabelece e desenvolve seu movimento de luta em defesa de seus direitos (p. 59).

As articulações do movimento, por exemplo, são concentradas em seus campos e lócus geográficos, entretanto são interligados, dito de outra maneira, coesos entre si, em suas causas, logo, o movimento social indígena se compõe por um caráter subversivo e de protagonismo indígena, possuindo uma característica de autonomia e cooperação dos povos indígenas.

Logo, reafirma-se que o movimento tem uma dinâmica múltipla com estratégias diversas, atuantes em vários campos como saúde, educação e território, focalizados também por regiões, micro e macro-regiões, possuindo uma união em nível regional e também nacional, sendo articulados e correlacionados entre si, no propósito de uma unificação ancorada pela força política. Do ponto de vista da modernidade ocidental, essa ação é uma insurreição a tudo que foi imposto violentamente durante séculos.

Em consonância com as ideias de Zema, Zelic e Moreira (2021); Krenak (2019); Tuxa (2021), podemos dizer que o movimento indígena atua em diversas frentes cuja perspectiva epistemo-política dialoga comprometidamente, com base na união das vozes dos povos indígenas e abre espaço para a discussão pautada na autonomia e emancipação dos povos indígenas, sendo tal atravessamento comprometidamente decolonial.

O movimento social indígena, particularmente, reivindicou historicamente e continua reivindicando transformações sociais, para que os povos indígenas saíssem /saiam do estado de apagamento e invisibilidade social. Significa que é uma organização coletiva que visou /visa sempre uma nova normativa social e política voltada para o reconhecimento das pluralidades culturais, que respeite e valorize as suas demandas plurais, a partir de vivências e existências não ocidentais, rompendo com os moldes pragmáticos do colonialismo e da colonialidade, que continuamente tentam forjar o deslocamento das identidades, dos processos culturais e cosmológicos dos povos indígenas, principalmente, condicionando a autonomia na sistematização da organização e no desenvolvimento dos conhecimentos produzidos pelos povos indígenas.

Neste contexto corrobora-se que a lutas dos povos indígenas e dos movimentos indígenas foram e estão voltadas à dinâmica da identidade, da etnicidade, da educação específica e diferenciada, que anseiam e insurgem socialmente para restabelecer novas lógicas em detrimento as suas configurações culturais, ancestrais, e suas memórias pela expressão própria de pensar o mundo da vida, nesta lógica é correto destacar e reafirmar que foi através das articulações e reivindicações do movimento indígena que a Educação Escolar Indígena específica e diferenciada foi incorporada as normativas legais do Brasil pós Constituição de 1988.

Em síntese, explicita-se a sistematização das lutas do movimento indígena em favor da

justiça social como ponto de crucial relevância ao passo que contrapõe as forças colonizadoras que estão postas a partir das relações sociais, políticas e ideológicas, e em decorrência destas lutas, se efetiva os desdobramentos que corroboraram para a organização de diretrizes que compõe a Educação Escolar Indígena específica e diferenciada, bem como para a criação dos pressupostos atuais que organizam a formação de professores (as) indígenas, uma vez que, à medida em que, antes do surgimento do movimento indígena o que se tinha no campo das implicações sociais era a institucionalização do silenciamento destes povos.

Cabe dizer que, as mudanças que orientam os processos legais, simbólicos e sociais só vão ser em parte reconfiguradas, a partir da insurreição ordenada do movimento indígena, especialmente com amplitude e o fortalecimento deste e, posteriormente, com a criação da Constituição de 1988.

A partir destas definições sobre o movimento indígena, assinalamos, a seguir, os desdobramentos históricos que mostram a vital relevância desta coletiva organização para a construção de políticas voltadas para a legitimação dos povos indígenas, da Educação Escolar Indígena, e também da formação de professores (as) indígenas.

O percurso histórico de insurreição dos povos indígenas não foi um processo instantâneo, e nem de curto prazo, pelo contrário, os levantes indígenas tiveram uma constante e longa trajetória.

Com efeito, para que os povos indígenas fossem ouvidos, ocorreram em vários momentos históricos um conjunto de ações transgressoras realizadas pelos indígenas enquanto revoltas e conflitos violentos e, a partir de 1970, sistematicamente, houve uma insurgente articulação realizada pelo movimento indígena enquanto organização política, que foi se intensificando e obtendo amplitude e impacto social mais acentuado nos anos de 1980, e que movimento visava à legitimação dos direitos dos povos indígenas.

À vista deste contexto, que materializa os direitos dos povos indígenas pela Constituição de 1988, há várias intersecções a serem evidenciadas, especialmente nas relações dos processos coloniais e contra, tais engrenagens, especialmente pelo protagonismo dos povos indígenas, e com efeito a este movimento, o desenvolvimento dos macadores legais.

Desse modo, para que se compreenda as transformações históricas pautamos uma reflexão que contextualiza cronologicamente as ações do movimento indígena a partir do escrito de Baniwa (2007) denominado “*Movimentos e políticas indígenas no Brasil contemporâneo*” e de Munduruku (2012) “*O Caráter educativo do movimento indígena Brasileiro (1970-1990)*”, posto que, estes textos sistematizam os processos e as ações que ocorreram, na articulação interna e externa do movimento indígena, mediante as políticas, discutindo e

elucidando os processos e os desdobramentos do movimento indígena em meados do Séc. XX. De acordo com Baniwa (2007) o movimento indígena é sistematizado a partir de três momentos, que são:

- INDIGENISMO GOVERNAMENTAL TUTELAR (1910-1970)
- INDIGENISMO NÃO GOVERNAMENTAL (1970-1987)
- INDIGENISMO GOVERNAMENTAL CONTEMPORÂNEO –PÓS 1988.

A partir do alinhamento de espaço-tempo que organizamos o processo histórico do movimento social indígena, apontamos uma das discussões mais eloquentes, que são os paradigmas percebidos pelos pressupostos ideológicos da modernidade, enquanto ação política perante as populações indígenas. As análises destes paradigmas voltam-se para o campo do discurso, que respalda os tipos de contato e as relações que a sociedade como um todo e as instituições dispunham com os povos indígenas.

Sobre estas concepções Munduruku (2012) corrobora em sua reflexão a distinção das ideias do paradigma exterminacionista e o paradigma integracionista, que se estabelece fundamentalmente pela mudança da enunciação que denomina as formas de relação que ocorreram historicamente, tal como a política nacional que se teve para com povos indígenas.

Com base nestas diferenciações, o paradigma exterminacionista se apresenta pelo processo de efetivação do extermínio e genocídio⁹ dos povos indígenas, entre guerras e conflitos, estes mecanismos eram socialmente validados devido a banalização da morte dos povos indígenas, produzidas pelas inúmeras questões intrínsecas à colonização, justapostas pelo discurso cristão.

Tal processo de violência vinculou-se ao paradigma exterminacionista, fortemente presente nos primeiros séculos pós-colonização. Sobre isto, Munduruku, (2012, p. 30) afirma que

Essa somatória de ações orquestradas pela igreja e pelo governo colonial, e mais tarde imperial, varreu da face da terra a quase totalidade dos habitantes originários do chamado novo mundo, sob o cínico argumento de que tal política consistia em combater a barbárie dos infieis, para que se pudesse construir nova civilização sob os auspícios do desenvolvimento e da riqueza.

⁹ Logo, o conceito de genocídio, uma vez que busca nomear o intuito de aniquilar grupos distintos, precisa abarcar uma compreensão culturalmente sensível em torno do viver e morrer, buscando entender o que cada grupo percebe e tem para si como os fundamentos de sua vida grupal. Em outras palavras, parece-me que o genocídio é menos sobre morte e mais sobre vida. Só se pode compreender a incidência da letalidade quando entendemos o que é viver para os grupos envolvidos. Só assim avançamos no entendimento das tecnologias de morte que ali são empregadas (Tuxá, 2021, p.31).

Este processo ostensivo de violência e todo tipo de opressão era um comportamento social permitido, aceito e legitimado pelas instituições sociais, fazendo parte um contexto histórico arraigado de significados advindos do padrão colonial patriacal que naturalizou a marginalização dos povos indígenas.

Já no paradigma integracionista, ocorrido principalmente no Sec. XX, no período da ditadura militar, a integração em si não objetivava abertamente o apagamento dos corpos indígenas, e sim o apagamento das línguas, das culturas, das ancestralidades e dos *modus vivendi* desses povos, estereotipando os povos indígenas a uma ideia de inabilidade. Este paradigma reconfigura o processo da colonialidade enquanto pressuposto que hierarquiza e condiciona os povos indígenas a uma “opressão velada”.

Posto que “ A colonialidade nomeia a lógica subjacente da fundação e do desdobramento da civilização ocidental desde o Renascimento até hoje, da qual colonialismos históricos têm sido uma dimensão constituinte, embora minimizada” (Mignolo, 2017, p.02). No que tange o processo integracionista, este era desenvolvido socialmente como um mecanismo que pretendia dissimular e caracterizar com menos brutalidade o contato com os indígenas, apesar desta tentativa de camuflar a realidade, a inclinação que se tinha era pautada pela violência.

Com efeito, as truculências relacionadas a este processo integracionista foram instrumentos regulares, porém realizados de formas disfarçadas e ocultadas da sociedade como um todo, desse modo, a contradição no discurso proferido e a prática fica evidente neste escrito mais à frente no período do indigenismo governamental tutelar. Assim, fica explicitado que,

[...] o que o governo parecia querer dizer aos indígenas era exatamente isso: não te quero para sempre, pois te emancipando eu me liberto das obrigações que a tutela me impõe em relação a vocês e, ainda, celebro a ruptura com o empecilho que vocês representam ao progresso da nação forte, grande e una, homogeneamente idealizada do ponto de vista da cultura, da sociedade e da língua; e, por fim, libero definitivamente as suas terras para os fazendeiros, agricultores, empresários e o Estado propriamente etc. Mas não foi tão simples assim, houve resistência, em várias frentes de atuação, e sempre haverá enquanto o último indígena viver sobre esta terra brasilis (Lacerda; Feitosa, 2021, p.250).

Deste cenário contraditório, de violência institucionalizada que pretendia incorporar forçadamente os povos indígenas a sociedade não indígena, nasce o movimento do indigenismo tutelar. De acordo com Baniwa (2007) **INDIGENISMO GOVERNAMENTAL TUTELAR**, é um processo que tinha por intuito dar ao governo o poder de tutelar os indígenas como se estes fossem incapazes de gerenciar suas próprias organizações e suas demandas culturais, com base no pressuposto de integrar os povos indígenas a sociedade nacional não indígena. Alinhados

com perspectiva integracionista, e não menos violenta, nasce o movimento do indigenismo tutelar. A partir da consolidação desse imaginário social fetichizado, intrínseco da modernidade e do capitalismo, ocorreu à fragmentação das culturas e das organizações sociais,

[...] pela concepção de que os povos indígenas, suas culturas, suas formas de organização social [...] eram inferior e são os colonizadores, estando fadado ao desaparecimento [...] na qualidade de indivíduos considerados incapazes. (Munduruku, 2012, p. 30).

Com a finalidade de integração dos povos indígenas, foi pensada a metodologia desenvolvimentista de tutela e também idealizado o Serviço de Proteção ao Índio – SPI (1910) cujo objetivo era “representar” ou “dissimular” uma “representação” dos povos indígenas. O SPI se desenvolveu em vários formatos até 1976 quando deu lugar para a Fundação Nacional do Índio - FUNAI (Baniwa, 2012). É importante especificar que a criação da FUNAI ocorreu em plena ditadura militar. A justificativa era de integrar, “tutelar” os povos indígenas e colonizar suas terras/territórios, tanto o SPI quanto a FUNAI tiveram o propósito de integrar os indígenas “amansando-os” para poder cooptar as suas terras/territórios e riqueza naturais que estavam em seus territórios.

No curso da Ditadura Militar, que vigorou entre os anos de 1964 e 1985, a presença do Estado autoritário se tornou mais evidente mediante um projeto de governo no qual os indígenas foram tidos como verdadeiros empecilhos ao progresso então em marcha. A política de integração nacional incentivou a criação das reservas indígenas, o que favoreceu, em grande medida, a desintegração sociocultural desses povos e a liberação de suas terras originais para o desenvolvimento do país. Foi nesse cenário que se começou a projetar a proposta de emancipação dos povos indígenas, com óbvias intenções de liberação de suas terras a setores públicos e privados, tomados pela sanha desenfreada da expansão capitalista, que se consolidava em grande parte do mundo ocidental, especialmente no Brasil, naqueles anos de chumbo. Neste contexto, todos os que apoiaram iniciativas de defesa aos povos indígenas, enquanto grupos étnicos diferenciados, foram vistos como opositores ao Regime (Bicalho, 2021, p.140).

Mesmo o integracionismo sendo uma ideia socialmente aceita, é percebido historicamente que essa integração culminou no extermínio de vários povos indígenas, especialmente quando os governos militares forçadamente promoviam o deslocamento e guerras de diversos grupos étnicos para usurpar suas áreas, tanto para fins de construção de hidrelétricas, como foi o caso dos Waimiri- Atroari ¹⁰ no município de Balbina, no estado do Amazonas, quanto para a construção de rodovias federais ¹¹ com o discurso de “integrar a Amazônia”

De acordo com Carneiro da Cunha (2008), a proposta integracionista adotada pela Constituição de 1967 sintonizava com a perspectiva integracionista predominante

no plano internacional no que tange aos povos autóctones. Ou seja, ela flertava com a tendência mundial de buscar os valores e os costumes da civilização europeia para impulsionar o desenvolvimento e progresso à custa do padecimento dos grupos étnicos. Nesse sentido, a Emenda Constitucional n. 1 de 1969 novamente corroborava com as prerrogativas assimilacionistas dos documentos jurídicos oficiais de 1934 e 1946 (Almeida, 2018, p. 619)

Com efeito, os governos militares agiam sobre duas frentes: a hostilidade, a violência e morte dos indígenas, ao mesmo tempo em que, perante a sociedade não indígena, se produzia uma imagem estabelecida com base em um falso respeito com os povos indígenas, em uma clara distorção do que era realizado de fato. Nesta circunstância e em meio a inúmeras contradições, o intuito da criação do SPI e, posteriormente, da FUNAI, enquanto instituições que representam o Estado, foi a conformar as necessidades e as demandas dos povos indígenas em um sistema de enquadramentos e subordinações relacionados à ideia da tutela social.

Apesar disso, tanto o SPI quanto a FUNAI eram legalmente e socialmente apontadas como porta-vozes dos povos indígenas, para que fossem “protegidos”, porém, a ideia dos gestores do Estado era que estes ficassem silenciados, deslegitimados, invisibilizados e integrados a sociedade nacional não indígena. Ao mesmo tempo, estas instituições atuaram, em alguma medida para confiscar às terras e os recursos naturais, apagando a cultura e a etnicidade dos povos tradicionais. Nessa mesma perspectiva, foi implantada a política do bilinguismo, cujo desígnio também era de “amansar” e cooptar os povos indígenas, a partir do sistema de fragmentação linguística cada vez mais estabelecido.

¹⁰ Na história do nosso país a responsabilidade maior pelas violências e agressões aos povos indígenas se deve às ações políticas e omissões do Estado brasileiro. Com maior intensidade e clareza, isso se deu no período da Ditadura Militar (1964-1985) e seus antecedentes, bem como no período da transição para a democracia. A implantação de um modelo de desenvolvimento a partir das grandes obras-projetos, especialmente na Amazônia, desencadeou violências e massacres de aldeias e comunidades indígenas, ocasionando o genocídio e o etnocídios das populações indígenas. Alguns desses massacres tiveram a participação direta dos agentes do Estado, como o caso dos Waimiri-Atroari, que ocasionou o extermínio de aproximadamente duas mil pessoas entre 1967 e 1977, em decorrência da construção da BR-174, que atravessou o território e a vida desse povo. Em termos de crueldade, se destaca o massacre dos Cinta Larga no Paralelo, estado do Mato Grosso. Depoimentos dão conta do barbarismo praticado por pistoleiros e seringalistas no extermínio de uma aldeia desse povo, em 1963. São inúmeros os casos de violências e massacres dentre os quais destacaremos alguns, como os Yanomami, Oro Wari (Pakaas Novas), Kaiowá Guarani, Kaingang, Panará, Deni, Pataxó-Hã-Hã Hãe, Nambikuara, Parakanã, Arara e Ticuna. Esses são fatos sobre os quais se tem documentação.

¹¹ Para expandir as regiões, os governos militares executaram a política de construção de rodovias. Em 1970, projetada pelo governo do general Emílio Garrastazu Médici, a Transamazônica (BR-230) deveria atravessar o Brasil. Com 4.223 km, cortando sete estados: Paraíba, Ceará, Piauí, Maranhão, Tocantins, Pará e Amazonas. Também foram projetadas as rodovias Cuiabá-Santarém (BR-163), da Manaus-Porto Velho (BR-319), da Perimetral Norte (que deveria ligar Macapá com Manaus e que nunca foi terminada) e, mais tarde, a pavimentação da Belém-Brasília (BR-010) e da Pará-Maranhão (BR-316). O custo da construção da Transamazônica, que nunca foi acabada, atingiu US\$ 1,5 bilhão. As grandes rodovias provocaram grande fluxo migratório e serviram para transportar trabalhadores de um lado para o outro do país. Mas, sem qualquer projeto de expansão produtiva (sem reforma agrária), o que restou foram típicas conformações de desflorestamento causadas pela estrada e suas vicinais (Barbosa; De Sousa Mesquita, 2017, p.63).

A lógica era que estes povos não falassem mais as suas línguas, bem como perdessem as suas características culturais e étnicas.

Neste sistema, iam aprendendo a língua portuguesa, a cultura e a lógica de vida dos brancos colonizadores. Esses pressupostos de extinção das línguas, bem como epistemicídio e etnocídio, caracterizam-se como uma totalidade de ações sistemáticas e estratégicas de aniquilamento ¹² dos povos indígenas.

Foi no limiar do século XX, com a intensificação das trocas materiais e simbólicas, que o Estado capitalista ensejou sua interpenetração na cultura indígena como forma de açambarcar-lhe a identidade e seu patrimônio e em especial seus territórios. Desse modo, órgãos como o SPI e mais tarde a FUNAI, aceleravam o projeto de integração nacional [...] Diante do avanço do capital sobre as culturas ditas “tradicionais”, dentre elas os povos indígenas, novas estratégias de luta precisaram ser definidas e reelaboradas. Neste cenário de plena vigência de governos ditatoriais, as lideranças indígenas amadureceram a percepção de uma “causa indígena” e um inimigo comum - o difuso e sedento Estado - dando início à estruturação e articulação política dos movimentos e organizações Indígenas (Barbosa; De Sousa Mesquita, 2017, p. 59).

Em suma, os governos militares, dissimuladamente, reproduziam uma imagem de respeito e uma relação não violenta entre o Estado e os povos indígenas. Uma das questões apontadas por Munduruku (2012) é sobre o “extermínio” e a “carnificina” com os povos indígenas durante os governos da ditadura militar no período denominado **Indigenismo governamental tutelar**.

Mediante todo o processo de violência enraizado no Brasil a partir do impacto da modernidade, e seus mecanismos, é significativo dizer que o imaginário social brasileiro é etnocêntrico, nutrido pela ideia da incapacidade e inteligibilidade dos povos indígenas, como se estes não pudessem falar pensar e tomar atitudes por si próprios, ou seja, se arquitetou um pensamento social nacional cujo os povos indígenas eram até reconhecidos como sujeitos, porém, limitados e menores (MUNDURUKU, 2012).

¹² Na história do nosso país a responsabilidade maior pelas violências e agressões aos povos indígenas se deve às ações políticas e omissões do Estado brasileiro. Com maior intensidade e clareza, isso se deu no período da Ditadura Militar (1964-1985) e seus antecedentes, bem como no período da transição para a democracia. A implantação de um modelo de desenvolvimento a partir das grandes obras-projetos, especialmente na Amazônia, desencadeou violências e massacres de aldeias e comunidades indígenas, ocasionando o genocídio e o etnocídios das populações indígenas. Alguns desses massacres tiveram a participação direta dos agentes do Estado, como o caso dos Waimiri-Atroari, que ocasionou o extermínio de aproximadamente duas mil pessoas entre 1967 e 1977, em decorrência da construção da BR-174, que atravessou o território e a vida desse povo. Em termos de crueldade, se destaca o massacre dos Cinta Larga no Paralelo, estado do Mato Grosso. Depoimentos dão conta do barbarismo praticado por pistoleiros e seringalistas no extermínio de uma aldeia desse povo, em 1963. São inúmeros os casos de violências e massacres dentre os quais destacaremos alguns, como os Yanomami, Oro Wari (Pakaas Novas), Kaiowá Guarani, Kaingang, Panará, Deni, Pataxó-Hã-Hã Hãe, Nambikuara, Parakanã, Arara e Ticuna. Esses são fatos sobre os quais se tem documentação.

Desse modo, também é importante expor que a condição do pensamento etnocêntrico tem um porquê e uma justificativa, enquanto resultado do processo histórico imposto pelo padrão colonial que configurou, e forjou a intersubjetividade social a partir da ideia da marginalização dos povos indígenas.

Enfim, em todo o processo histórico do Brasil pós-colonização, tanto no Brasil Colônia, quanto no Império e terminando na República, sempre existiu a vigência ideológica de dominação e violência contra os povos indígenas por inúmeros fatores oriundos da ideia da modernidade e do capitalismo. Todos estes processos de violências se entrecruzam na política instituída no Brasil, corroborados pela ideia positivista de progresso.

Dizendo de outra forma, historicamente os povos indígenas sempre estiveram sob a condição de oprimidos e tutelados, à mercê daquilo que o Estado acreditava ser o correto, que era introduzir esses povos ao processo de integração nacional. Contudo, mesmo com toda essa conjuntura de apagamentos e violências, a partir de 1970 a história começa a ser reescrita, dada a construção do processo histórico de consolidação do movimento indígena.

A segunda fase, denominada por Baniwa (2007) de INDIGENISMO NÃO GOVERNAMENTAL, que surgiu em meados dos anos de 1970, é fortemente sinalizada pelos encontros, reuniões e organizações de lideranças indígenas em todo o Brasil. Este processo se estabeleceu a partir da apropriação dos povos indígenas que usavam a língua portuguesa como ferramenta para se comunicar, organizar e se unir em suas mobilizações.

Este momento também foi caracterizado pelo surgimento de líderes e lideranças indígenas que foram ao longo da histórica sendo reconhecidos (Munduruku,2012). Neste contexto pontua-se que,

A partir dos anos 1970 surgiram várias organizações não governamentais-ONG 's de apoio aos índios quebrando o monopólio do Estado e das velhas missões religiosas, questionando suas doutrinas civilizatórias. Dentre muitos,pode-se citar OPAN (Operação Amazônia Nativa), CTI (Centro de Trabalho Indigenista),C CPY(Comissão Pró-Yanomami), ISA (Instituto Sócio- Ambiental) etc. As organizações civis passaram a assumir,em muitas situações, o protagonismo da questão indígena. É bom que se diga que esse protagonismo foi necessário e graças a ele é que o movimento indígena prosperou com mais rapidez do que poderia ser sem o importante apoio e iniciativa das entidades de apoio, tantas vezes mal compreendidas no seu papel social. Eu diria, francamente, como quem viveu essa experiência de aliança e parceria, foi o período mais rico de luta e de aprendizagem do movimento indígena. A luta era feita desde as aldeias, passando pelos municípios, estados, Brasília e as principais capitais do mundo (Baniwa, 2007, p. 138).

A sociedade não indígena começou a perceber a voz dos povos indígenas em meio às ações coordenadas. Esse apoio das instituições não governamentais pró-indígenas foi de crucial

relevância para essa expansão das discussões assim como para as reverberações das causas indígenas (Baniwa, 2007). Dessa maneira, pode-se dispor que, “Teve [houve] uma descoberta do Brasil pelos brancos em 1500, e depois uma descoberta do Brasil pelos índios na década de 1970 e 1980” (Cohn; Krenak, 2015, p. 248), à vista deste processo de insurgência em decorrência da potência do movimento indígena.

Dentre todas as pautas demandadas pelo movimento social indígena como um todo articulado, a questão dos territórios é central e primordial porque está correlacionada com todas as outras demandas do movimento, dada a importância da efetivação da demarcação e o efeito destas, sendo uma questão inquirida em todas as regiões do Brasil, por estar relacionada com a entrada de invasores em território indígena, a exploração indevida dos recursos naturais nestes espaços, além da morte dos povos tradicionais, estas articulações estão voltadas à necessidade do fortalecimento dos povos e das organizações indígenas. À vista dessas ações,

As assembleias de líderes indígenas foram, sem dúvida, um dos instrumentos que possibilitaram a luta por esses direitos a partir de uma consciência étnica e de classe desses povos. Surge, assim, um despertar para a necessidade da união entre os diferentes povos indígenas e de sua aliança como outros segmentos sociais, tais como seringueiros e ribeirinhos. Posteriormente, como amadurecimento e avanço do movimento, tem-se uma consciência estratégica possibilitando as alianças táticas e a formação de uma rede indígena organizada em defesa de seus direitos (Brighenti; Heck, 2021, p.50).

Neste sentido cabe ressaltar que o movimento social indígena assumiu um protagonismo vital para que houvesse um processo de diminuição dos silenciamentos das vozes dos povos indígenas de modo que estes povos ganhassem certa visibilidade na sociedade não indígena.

Essa força e notoriedade, historicamente, fez com que a Constituição de 1988 viesse a reconhecer as demandas dos povos indígenas do Brasil, legitimando o direito de existirem como sujeitos de si em suas culturas tradicionais, especialmente com criação do Capítulo. VIII - DOS ÍNDIOS, que dispõe sobre direitos dos povos indígenas na Constituição.

Os povos indígenas como um todo sofreram pelo poder da imposição colonial inúmeras injustiças, sobretudo pelos muitos séculos de silenciamentos e apagamentos das culturas tradicionais, línguas e modos de existência, mas apesar dessa condição compreenderam o poder da união, da sistematização da luta e da coletividade estratégica para confrontar as forças da configuração social moderna e seus pressupostos de imposição.

No que tange a movimentação coordenada e jurídica do movimento social indígena, contextualmente, este se tornou mais latente nos anos de 1970, como ferramenta política de insurgência que subsidia estruturas diversas que apoiam a criação de outros instrumentos sociais

de organização dos povos indígenas no âmbito das questões burocráticas e jurídicas.

Estas organizações indígenas são denominadas “organizações indígenas formais”(Luciano, 2006, p. 64), com regimentos e implicadores burocráticos e jurídicos. “Existe um modelo quase único ou semelhante àquele com estatuto social, assembleias gerais, diretoria eleita, conta bancária e que deve ao Estado satisfação e prestação de contas de seus atos e recursos utilizados” (Luciano, 2006, p. 64) neste modelo de organizações instituída na região norte e no estado do Amazonas dentre elas estão as seguintes, como explicitam, Sobrinho; De Souza; Betiol (2017).

[...] pelo surgimento e consolidação de diversas organizações de educadores indígenas, como a Coordenação das Organizações Indígenas da Amazônia Brasileira - COIAB, Conselho dos Professores Indígenas da Amazônia – COPIAM, Organização dos Professores Indígenas de Roraima - OPIR, Organização dos Professores Tikuna Bilingues - OGPTB, Federação das Organizações Indígenas do Rio Negro - FOIRN, entre outras (p.62).

Nesta perspectiva, no cenário das disputas por vez e voz, os povos indígenas, historicamente, sempre foram invisibilizados, sofreram e sofrem tentativas de silenciamentos, logo, nenhum passo que foi dado em prol dos direitos dos povos indígenas foi conquistado de forma pacífica e orgânica, muito pelo contrário, há um viés de resistência, luta organizada e contínua. Nesta configuração Vieira (2023, p. 46) explicita,

Amazonas, especificamente em Manaus, foi o centro das articulações dos indígenas no qual teve êxito a COIAB e COPIAM, no âmbito da Amazônia. Com isso, obtiveram várias conquistas, durante esses anos, aos indígenas de todos os povos, no decorrer dos anos. Essa realidade foi-se transformando, muitos indígenas migraram para a cidade por vários motivos, nem por isso deixaram sua cultura de lado. Destacamos que o movimento indígena, durante esses longos anos, acompanhou esse processo de transformação em que os indígenas buscaram se organizar conforme a realidade atual, lutando pelo direito de serem reconhecidos como indígenas, por sediarem na cidade, que é a bandeira de luta da Coordenação dos Povos Indígenas de Manaus e Entorno (COPIME) para desmitificar de que o indígena que mora cidade deixa automaticamente de ser indígena.

Por estas considerações, a manifestação coletiva e política do movimento indígena ressoa sobre e a partir da transgressão dos povos indígenas contra os mecanismos coloniais, esse processo se dá a respeito de lógicas que protagonizam a luta e a dos pressupostos culturais, ancestrais e sociais dos povos indígenas, alicerçadas pela união e aliança, com ações efetivas, coordenadas e firmadas nos valores próprios remetidos à ressignificação das memórias, da identidade e da ancestralidade indígena. Ainda sobre a militância dos povos indígenas Vieira (2023) alega também que,

Nesse processo de transfiguração, apontaremos novas organizações indígenas que são chamadas pelo movimento indígena, de “segmentos indígenas¹⁴”, cuja luta envolvem o Movimento dos Estudantes Indígenas do Estado do Amazonas (MEIAM), que reivindicam pelo direito dos estudantes indígenas na Educação Básica e Superior, que tem início há mais de 30 anos. Registramos, ainda, a Rede de Mulheres Indígenas do Amazonas (MAKIRA-ETA), que luta pelo direito da mulher indígena em todos os âmbitos, tem início no ano de 2017. Evidenciamos, por sua vez, o Fórum de Educação Escolar e Saúde Indígena (FOREEIA) fundado em 2014, como foco na luta pelo direito a política plena de Educação Escolar e Saúde Indígena no Amazonas (p. 47).

À vista desta árdua construção social de resistência, o movimento indígena de forma expressamente consolidada prevê e compreende que a política é sobretudo para que seja feita justiça social a partir das leis, para que os povos vitimados pelo sistema social opressor sejam visibilizados, reconfigurando assim a estrutura social vigente, a fim de que se legitime a vida, as experiências, e a existência dos grupos sociais marginalizados.

O Conselho Indigenista Missionário – CIMI¹³ da Igreja Católica renovada, teve uma significativa importância para a organização das reuniões dos povos indígenas e os seus movimentos, além de outras ONG’S nacionais e internacionais que auxiliaram e fortaleceram os encontros indígenas pela importância do fortalecimento do movimento indígena.

De forma coletiva e estruturada de práxis política, cultural, ancestral de combate em prol das vidas dos povos indígenas, foram realizadas diversas ações em movimento pela luta, nestas foram expostas acusações das atrocidades cometidas pelo estado e o seu regime de tutela, com mobilizações no Brasil todo. Destaca-se que

[...] entre abril de 1974 e agosto de 1984 foram realizadas 57 assembleias de líderes indígenas, em 15 diferentes estados e no Distrito Federal. A primeira foi em Diamantino (MT), e a última desse período foi em Rio Branco, Acre (Brighenti; Heck, 2021, p.54).

Essas reuniões eram realizadas por lideranças indígenas de vários povos indígenas do Brasil e eram fortemente marcadas por discussões acerca de uma política de emancipação, autonomia dos povos indígenas que almejavam que os governos pudessem desenvolver políticas públicas que minimamente respeitassem o território indígena, a saúde indígena e os *modos vivendi* destes.

O movimento reivindicava também o fim da perseguição e extermínio dos povos indígenas, fundamentado pelo discurso desenvolvimentista. As pautas eram organizadas em assuntos e assim amplamente discutidas para serem coletivamente deliberadas.

[...] os assuntos foram classificados e agrupado sem temas amplos: 1.Terra; 2.Saúde; 3.Escola; 4. Autodeterminação e organização indígena; 5.Cultura; 6. Desenvolvimento/ projetos agrícolas; 7. Relações com a Funai e autoridades; 8.

Depredação dos recursos naturais; 9.Relacionamento com os “brancos”; 10. Questões internas dos grupos indígenas (Brighenti; Heck, 2021, p. 55).

Podemos ressaltar que estes encontros das lideranças indígenas historicamente constituíram uma relevância para o fortalecimento da união do movimento indígena frente ao discurso e das práticas integracionistas do regime militar que comanda o país neste momento.

Os povos indígenas foram ganhando mais força e notoriedade especialmente neste período e foi justamente esse o ponto principal para que se efetivasse o direito democrático dos povos indígenas através da Constituição de 1988, dentro de um processo de fortalecimento do movimento cada uma dessas reuniões, e encontros foram de fundamental importância para que os povos indígenas do Brasil se colocassem fortemente em uma posição de luta.

Nesta perspectiva, a materialização e a assiduidade nessas reuniões realizadas pelas lideranças indígenas significaram construtos que levaram a consolidação do movimento indígena em seu aspecto político organizado, atuante e estratégico, as lideranças indígenas firmaram alianças com o desejo de superar a ideologia integracionista vigente nos anos de 1970, tal como o extermínio e a tutela dos povos indígenas contextualmente fixados no Brasil, a partir da emergência e da insurgência, fortalecendo as bases do movimento social indígena.

Logo, reiteramos que o movimento indígena atuou combatendo continuamente a banalização da vida dos povos indígenas, produzida pela ampla conjuntura de injustiças coloniais desde os deslocamentos das identidades até os processos de genocídios, exploração, epistemicídios por meio dos confrontos diretos e indiretos entre os povos indígenas e os seus algozes. Sobre esses processos coloniais, destacamos que, de acordo com Tuxá (2021, p. 29),

O plano arquitetado de destruição dos mundos indígenas engloba casos de massacres, “guerras justas”, torturas, barbárie, perseguições na fronteira rural, assassinatos de lideranças e expulsões. Envolve também retóricas de miscigenação, teorias racistas, proibições linguísticas, políticas estatais paternalistas e assimilacionistas, políticas de atração e sedução, concepções de cidadania individualizantes, conversões religiosas e operações censitárias que compõem, na visão indígena, um plano arquitetado de destruição que não parece evidente para quem não é indígena.

¹³ A igreja católica, através da Conferência Nacional dos Bispos do Brasil- CNBB ,instituiu em 1970 uma pastoral específica para trabalhar com indígenas e um Conselho Indigenista Missionário-CIMI. A pastoral indígena, assim como as demais pastorais, tem um papel basicamente de assistência às necessidades básicas ,já o CIMI tem o importante papel político de articulação ,apoio ,divulgação e denúncia de questões relativas aos movimentos indígenas (Baniwa,2007, p. 136)

Com base nesta síntese de Tuxá (2021), particularizamos que o movimento indígena, enquanto política dos coletivos indígenas, emerge do estágio de sair do apagamento dos povos indígenas diante do imaginário social, para a insurgência dado o protagonismo e as evidências da existência e resistência destes povos diante de inúmeros enfrentamentos impostos pelo projeto colonial.

As reivindicações e os debates evidenciados pelo movimento indígena historicamente, possuem uma crucial importância para a abertura da discussão das pautas indígenas em diversas áreas e uma necessária inquirição aos parâmetros coloniais “exterminacionista /integracionistas” (Luciano, 2006), Baniwa (2007) que se teve no Brasil.

As questões levantadas voltam-se para os desdobramentos das forças do modelo colonial frente à insurgência do movimento indígena, e por esta mediação crítica do que estava posto contextualmente, criou-se as primeiras orientações com base na educação diferenciada voltada enquanto função política no projeto ideológico.

Por este ângulo, as epistemologias tradicionais indígenas são ressignificadas pelas práticas educativas enquanto atitude de articulação e ressignificação da resistência dos povos, logo, mediante esta pauta, podemos dispor que são passos importantes a medida em que vão rompendo com o projeto colonial.

Contrapondo a lógica imposta, onde por muitos séculos a estética colonial se apropriou da educação formal em prol do seu mecanismo de dominação, o modelo de educação colonizadora foi um movimento estratégico afim de desconfigurar a identidade tradicional dos indígenas. Este sistema perdurou historicamente do início da colonização no Séc. XVI até o Séc. XX, com pressupostos da educação escolar aliados aos parâmetros ocidentais, objetivando sempre amansar, tutelar e deslegitimar os povos indígenas do Brasil.

Tal processo de educação formal implantada pelos colonizadores, através da prática da catequese cristã, fragmentou e extinguiu muitas línguas tradicionais, além de promover o rompimento das tradições étnicas e ancestrais, da organização social e cultural dos povos indígenas.

Todavia, a educação colonial efetivada pela catequese cristã é integralmente antagônica aos pressupostos que os povos indígenas compreendem por educação, neste sentido, a ideia de educação para os povos indígenas é posto em consonância com as experiências de vida destes, relacionados com a essência da sociabilidade cultural e ancestral dos povos tradicionais.

Contrapondo a educação colonizadora, o processo de educação reconhecido e inerente aos povos indígenas é primeiramente decolonial, desenvolvido oralmente, de forma comunitária, coletiva especificamente relacionada ao pertencimento identitário integrado ao

território, pelas configurações da ancestralidade, e da etnicidade, através da dinâmica da pluriversidade, lógicas pautadas em condições *outras* de existência, essencialmente diferentes, opostas a estrutura da educação escolar disciplinar ocidental.

Uma vez que, o processo desenvolvido pela EDUCAÇÃO INDÍGENA produz um processo de emancipação política, que ressignifica e estabelece a própria consciência identitária dos povos indígenas, voltados para a ancestralidade, bem como para as vivências coletivas em torno do processo cultural dos indígenas, logo, estes pressupostos, potencialmente, vem robustecer os parâmetros da educação escolar estruturada para os povos indígenas pelo âmbito das especificidades como interculturalidade, o comunitarismo, e o bilinguismo deste modalidade educacional, depois de anos de lutas, reivindicações e resistências pós CF/1988.

Nesta perspectiva, a Constituição de 1988 veio historicamente para pautar uma série de direitos que legitimam a conquista de direitos diante das injustiças e alienações históricas que sempre foram vítimas. Desse modo, entendemos que,

O ponto de partida é conhecer um pouco do processo histórico vivido pelos povos indígenas nos últimos anos e as diferentes estratégias de resistência e luta, adotadas ao longo desses anos para se chegar ao atual cenário em curso e as possibilidades e perspectivas que apontam. São informações que buscam compreender as múltiplas dimensões políticas, técnicas e administrativas assumidas pelas organizações indígenas no Brasil contemporâneo, baseadas em experiências de luta no campo do movimento indígena brasileiro, particularmente, no movimento indígena amazônico (Baniwa, 2007, p.03).

Neste contexto, em 1988, o estado brasileiro aprovou uma jurisdição que admitiu aos povos indígenas o direito legal à emancipação civil, em certa medida através do pressuposto de autonomia social e cultural, a partir da legitimação, da saúde, da territorialidade, da educação diferenciada, como prerrogativa constitucional. De fato, este acontecimento histórico só se materializou em decorrência dos levantes dos povos indígenas e suas movimentações sócio-políticas frente ao estigma do apagamento social forjado pela ideologia colonial. Em suma

A constituição de 1988 significou a afirmação do nosso confronto à lógica do colonialismo, impregnada no Estado Brasileiro. Conseguimos imprimir no debate da Constituinte pelo menos um princípio: de que os povos eram reconhecidos como formas de organizações próprias e com a garantia dos direitos de reproduzir essas formas de organização própria. A inscrição desses termos na Constituição foi arrancada com muita luta, com mobilização ampla de diferentes segmentos da nossa sociedade. Conseguimos imprimir na Constituição aquele princípio geral, que põe uma linha no tempo no que poderíamos considerar o primeiro marco descolonizador do pensamento jurídico constitucionalista brasileiro— desde sua origem mobilizado para negar nossos direitos (Krenak, 2019, p.04).

Diante deste panorama, cabe-nos aqui ressaltar sobre a relevância do discurso de Ailton Krenak enquanto militante do movimento social indígena, pronunciado em 4 de setembro de 1987. Este discurso em si, particularmente, teve “[...] grande significado simbólico e repercussão na imprensa nacional e internacional [...]” (Lacerda; Feitosa, 2021, p. 260). Em razão de que a política na perspectiva do movimento indígena é sobre a insurgência das pessoas marginalizadas pela colonialidade e seus mecanismos, logo, a política é sobre as relações das pessoas, suas vivências tal como as suas necessidades e realidades. Especificamente neste discurso Ailton Krenak disse,

Os srs. sabem, V. Ex. as sabem que o povo indígena está muito distante de poder influenciar a maneira que estão sugerindo os destinos do Brasil. Pelo contrário. Somos talvez a parcela mais frágil nesse processo de luta de interesse que se tem manifestado extremamente brutal, extremamente desrespeitosa, extremamente a ética. Espero não agredir, com a minha manifestação, o protocolo desta Casa. Mas acredito que os Srs. não poderão ficar omissos. Os Srs. não terão como ficar alheios a mais esta agressão movida pelo poder econômico, pela ganância, pela ignorância do que significa ser um povo indígena [...] Hoje somos alvo de uma agressão que pretende atingir, na essência, a nossa fé, a nossa confiança. Ainda existe dignidade, ainda é possível construir uma sociedade que saiba respeitar os mais fracos, que saiba respeitar aqueles que não têm dinheiro, mas mesmo assim, mantêm uma campanha incessante de difamação. Um povo que sempre viveu à revelia de todas as riquezas, um povo que habita casas cobertas de palha, que dorme em esteiras no chão, não deve ser de forma nenhuma contra os interesses do Brasil ou que coloca em risco qualquer desenvolvimento. O povo indígena tem regado com sangue cada hectare dos oito milhões de quilômetros quadrados do Brasil. V. Ex. as são testemunhas disso (Mandagará; Krenak; 2021, p.10-11).

Com base neste discurso profundo e eloquente, de descontentamento e insurgência, é necessário afirmar que os povos tradicionais do Brasil custosamente tiveram acesso ao direito à autonomia, especialmente ao reconhecimento de suas reivindicações básicas, à legitimidade social, à saúde, mediante as suas diversidades culturais, à educação diferenciada e à formação docente de acordo com suas necessidades formativas, étnicas, pedagógicas, epistêmicas e culturalmente estabelecidas. Este discurso de Ailton Krenak, por sua vez, também é uma marca da força do Indigenismo não governamental, salientando a importância da segunda fase do movimento social indígena.

Dando seguimento às fases do movimento, destacamos as seguintes considerações sobre os fatos que ocorreram entre a segunda fase e a terceira fase, desse modo, salientamos que,

Entre agosto de 1987 e agosto de 1988, o movimento indígena marcou presença constante em Brasília, presença essa intensificada em alguns momentos, como, por exemplo, na votação do capítulo “Dos Índios”, em maio de 1988[...]. Com o grande apoio recebido da sociedade, os indígenas ampliaram o seu poder de intervenção junto aos constituintes, conseguindo forçar o colégio de líderes a empreender um longo e complicado processo de negociação em torno do capítulo dos índios, revertendo a

situação em seu favor.[...]o texto final produzido pela Constituinte, promulgado em 5 de outubro de 1988, trouxe, no tocante aos direitos indígenas, as normas constitucionais tidas como as mais avançadas da época e uma referência para os demais países com aquelas populações. Contidas em um capítulo específico, no Título da Ordem Social e vários dispositivos esparsos, estas normas não só foram definidoras de novos direitos, mas também, e sobretudo, instauraram no Brasil um novo paradigma no tratamento dado pelo Estado a tais povos (Lacerda; Feitosa, 2021, 260).

Com base nas considerações explicitadas, os processos que ocorreram previamente e momentos antes da promulgação da constituição, também foram de suma relevância para que as reivindicações fossem postas sob a forma da lei. Essas implicações são pertinentes e precisam ser evidenciadas, pois são o exercício e o esforço contínuo do coletivo que representa o movimento indígena e nesta empreitada ficam visíveis também o afino de outros movimentos sociais que lutaram em prol dos indígenas, as ONGS e as universidades que apoiavam tais encaminhamentos. Em síntese, a segunda fase histórica do movimento social se encerra dado o estabelecimento da Constituição de 1988.

A terceira fase e a mais atual do movimento indígena no Brasil, é designado por Baniwa (2007) por **INDIGENISMO GOVERNAMENTAL CONTEMPORÂNEO – PÓS 1988**. Esta fase em especial ocorre depois da criação da Constituição de 1988, com a perspectiva de um movimento mais autônomo, uma vez que, através da luta contínua do movimento indígena, os povos indígenas alcançaram a permanência dos direitos pela ampliação do Estado democrático, se efetiva diante da relação entre o movimento indígena *frente o* estado neoliberal, e suas significações.

Contudo, esta última fase surge como resultado de um longo processo de reivindicações do movimento indígena, à medida e a partir da Constituição Federal de 1988, que foram desenvolvidas as políticas de escolarização dos povos indígenas e que estabelecem as orientações que regem a especificidade do curso de formação para professores (as) indígenas leigos do Amazonas – Projeto (Programa) Pirayawara. Nesta perspectiva Baré (2021, p. 56) dispõe.

Os povos originários passaram e passam por diversos processos de lutas e resistências que atravessam o imaginário dos nossos ancestrais, e hoje seguimos escrevendo a nossa própria história. Nossos antepassados, nossos anciões nos ensinavam através da história contada, ou seja, da oralidade e, também, através da observação. Hoje, usamos “o papel e a caneta” como arma de nossa luta social e política. O fato de sermos povos da oralidade facilitou o trabalho dos colonizadores que fizeram de tudo para apagar e destruir a história dos milhares de povos que aqui existiam.

Nesta fase, especificamente, se desenvolvem os primeiros arcabouços legais direcionados para a escolarização dos indígenas no Brasil, fixados pelos princípios e

concepções vinculados à Constituição de 1988, sendo eles:

O Decreto N. 26, de 1991, a Portaria Interministerial N° 559/1991, Diretrizes para a Política Nacional de Educação Escolar, elaborado pelo comitê de Educação Escolar Indígena do MEC, de 1994; a Lei de Diretrizes e Base da Educação Nacional N° 9.394/1996 – LDBEN,

O Parecer CNE/CBE n° 14/1999; a Resolução N° 03/1999 – Conselho Nacional de Educação, e Referencial Curricular Nacional para as Escolas Indígenas – RCNEI, de 1999.

Partindo deste ângulo, também é válido assentar que as concepções normativas das leis e resoluções exclusivas para a educação dos povos indígenas são categoricamente associadas ao movimento de transgressão e não aceitação da invisibilidade social imposta aos povos indígenas.

No entanto, mediante as implicações políticas e sociais das estruturas sociais contemporânea, é importante assentar que os enfrentamentos do movimento indígena não acabaram, estão em ação e continuam atuantes, pois ainda há socialmente inúmeras injustiças contra estes, logo existe uma necessidade contínua de luta e a resistência, isto posto, nos cabe inferir que, o movimento indígenas atua enquanto organizações sistematizadas, que se organizam em assembleias, fóruns, conselhos, coordenações e coletivos, no contexto regional, estadual e nacional, para reivindicar dos governos o cumprimento e a efetivação da lei e das políticas públicas sob os aspectos da saúde, educação, territorialidade, justiça social, denunciando os negligenciamento, esvaziamentos de recursos, além dos ataques diretos aos seus territórios.

Por uma perspectiva insubmissa do lócus dos professores (as) indígenas, o movimento indígena é essencial, porque é uma ferramenta decolonizadora que precede as resoluções e que norteiam a efetividade destas enquanto pressupostos de políticas da formação. Especialmente, a resistência é o pilar que apoia e orienta os povos indígenas sistematicamente ao acesso às legislações que configuram a formação específica e diferenciada de professores (as) indígenas.

A vista deste cenário, apesar de ainda haver um panorama de luta permanente, podemos inferir que é inaugura do um novo momento de luta, no qual os povos indígenas possuem legitimidade, emancipação e autonomia democrática diante das suas demandas culturais e políticas, uma das mais importantes contribuições internacionais que legitimam as demandas do povos indígenas é realizada pela Organização Internacional do Trabalho, com base na Convenção n°. 169 de 1989 (Luciano, 2006, p. 75).

De acordo com Luciano (2006), ao considerar os indígenas como povos, a Convenção dá um importante apoio ao resolver um problema conceitual com a cidadania indígena, corroborando internacionalmente o direito à autodeterminação sociocultural e étnica dos povos

indígenas, dentro do Estado brasileiro (desde que isso não signifique soberania territorial), enquanto subsídio político que possui uma intencionalidade, este objetivou assentar as questões indígenas a outro nível, sendo um parâmetro internacional.

Após o contexto inferido, sobre o histórico da criação do movimento, explicitaremos as orientações legais da educação e da formação de professores (as) indígenas do Amazonas, explicitaremos o processo como está posto e as limitações dos marcadores legais.

4.2 FORMAÇÃO DE PROFESSORES (AS) INDÍGENAS: MARCOS LEGAIS E DOCUMENTOS OFICIAIS QUE FUNDAMENTAM O PROGRAMA PIRAYAWARA

A constituição Federal de 1988 é a materialização significativa do movimento de luta e resistência dos povos indígenas do Brasil, pelo reconhecimento legal e institucional das demandas sociais, políticas e culturais desses povos, que efetivamente conseguiram transgredir a condição de tutela, a sujeitos de direitos juridicamente emancipados. Com efeito, tanto os marcadores legais quanto as políticas públicas voltadas para os povos indígenas pós-Constituição de 1988, particularmente são resultantes de uma conjuntura social e militância política do movimento indígena, contendo uma finalidade instituída legalmente que visa reconhece as diferenças culturais e sociais destes povos. Mediante esses pressupostos,

Os direitos dos povos indígenas inscritos na Constituição Federal de 1988 são um marco da nova relação política do Estado com os povos indígenas. O avanço do direito constitucional dos povos indígenas garante um amplo debate que consiste na defesa, proteção e segurança de nossos povos. No entanto, sabemos que há muito o que avançar no Perspectiva integracionista e o avanço dos direitos constitucionais dos povos indígenas no Brasil, âmbito da execução e aprimoramento dos nossos direitos, e estamos cientes da importância de lutar para manter o que já foi conquistado e seguir em frente, como fizeram nossos guerreiros antepassados (Karajá, 2021, p.35-36).

Essa Constituição estabeleceu uma proposição que visou conceber uma transformação profunda nos aspectos que orientavam as estruturas da sociedade, principalmente uma modificação nas composições jurídicas que conduziam as políticas públicas determinadas pelo Estado, logo, à medida que a CF de 1988 foi pactuada, se inicia uma mudança que encaminhou legalmente as demandas indígenas.

Neste contexto, cronologicamente às particularidades da Educação Escolar Indígena e formação específica e diferenciada dos povos indígenas, foi sendo constituída por meio de aspectos amplos que dialogam entre si, em virtude de uma perspectiva coordenada e associativa.

É importante destacar que a proposta de autonomia indígena é atrevida e inovadora e requer tempo de maturação e de convencimento democrático e político para que seja

assumida e reconhecida pela população majoritária, em razão da carga ideológico-racista, autoritária, etnocêntrica e de exclusão que tem estado presente historicamente na cultura brasileira. Isto implica a capacidade de recriar e reinventar o Estado (Luciano, 2006, p.99).

Contudo, na construção destes marcadores legais há inúmeros atravessamentos e forças ideológicas, que por vezes contrastam com os aportes legais, na medida em que o processo político em si, não é neutro e nem dissociado das lutas do movimento indígena.

A partir de uma perspectiva crítica do quadro social contemporâneo pode se analisar que as relações entre os aspectos sociais e os sistemas de violência simbólicas e materiais ainda estão presentes na nossa sociedade. Visto que, as implicações colonizadoras fazem parte dos mecanismos culturais que estabelecem os conjuntos de perspectivas sociais vigentes, na medida em que estas são implicadas pelo projeto da modernidade. Por mais que se tenha avanços legais que buscam humanizar as relações da sociedade indígena com a sociedade não indígena, as diferenças e desigualdades ainda promovem injustiças sociais.

Existe um comportamento político institucional sistematizado na CF/1988 voltados para os povos indígenas, porém o sistema capitalista tenta esvaziar os sentidos que configuram estrategicamente a legitimidade das disposições legais, a partir de estratégias direcionadas às estruturas discursivas e materiais que orientam a humanização das relações políticas entre o processo jurídico, a sociedade civil majoritária e os povos indígenas.

Ou seja, dizendo de outra forma, o sistema neoliberal, a ganância capitalista e sua lógica exploratória, busca desconstruir, direta ou indiretamente, a relação entre o estado, o processo jurídico legal, a sociedade civil majoritária e os povos indígenas. Em decorrência destas dissonâncias se dão a ineficácia por vezes ocorridas das leis e das políticas públicas indígenas já constituídas.

A partir do estabelecimento de tais contrastes e encruzilhadas, discorreremos especificamente sobre os aspectos legais que embasam a escolarização e a formação de professores (as) indígenas, a partir da configuração fixada pós 1988, a começar pelos capítulos específicos da constituição e da LDBEN/1996.

Com a finalidade de explicitar arcabouço das prerrogativas legais que são firmadas pós-Constituição e que embasam o direcionamento da escolarização dos povos indígenas bem como a da formação dos professores (as) indígenas, apresentaremos mais à frente um quadro elencando os marcadores legais que regulam o curso de formação de professores (as) indígenas Pirayawara.

Cabe aqui inferir que o magistério indígena Pirayawara foi construído em 1993 com foco em formar professores (as) para o ensino de 1º grau com qualificação para o magistério e

posteriormente passou por reestruturação em 1998-1999, quando se torna curso de magistério indígena em 2º grau, ou em ensino médio, após este período ficou engessado, tendo em vista que não passou por novas reformulações, logo, todos os marcadores legais pontuados nesta discussão estão efetivamente inseridos no documento que regem este programa.

De forma mais geral, vale descartar que processo da construção de políticas está intrínseco a um contexto jurídico, político e social de transição, de rompimentos e novos direcionamentos, ou seja, anteriormente a 1988, se tinha políticas efetivas para a escolarização dos povos indígenas, porém de concepção assimilacionista com o foco de integração, contudo, a partir de 1988 as políticas passam a ser, principalmente, inovadoras e dinâmicas no sentido de atender as demandas dos povos indígenas e suas especificidades.

É importante destacar que o Pirayawara é uma política de formação de 1998-1999 e deste lá não passou por reformulações, portanto, os marcadores legais desta política, só vão até esta data, conseqüentemente há um hiato de 23-24 anos de imobilidade e não avanço, posto que, as resoluções, as portarias, as diretrizes moveram-se, contudo, o Pirayawara não acompanhou, logo, há uma lacuna no sentido desta política de formação não reconduzir seus termos e implicadores conforme estes avanços. Este engessamento, é a materialidade do descompromisso político que os entes federados, tal como as instituições têm com este programa.

Com base neste entendimento, apresentamos os fundamentos políticos relacionados a formação de professores (as) indígenas que deveriam fundamentar o programa Pirayawara.

Quadro 5: Leis, Diretrizes, Resoluções e Normativas Que Fundamentam o PIRAYAWARA

LEIS E DIRETRIZES	ANO
CF- Constituição Federal de 1988; Art. 210, §2º, Art. 215, § 1º e no Art. 231, §1º a 7º, Art. 232	1988
Convenção 169 - Elaborada pela Organização Internacional do Trabalho	1989
Decreto N°. 26, de fevereiro 1991	1991
Portaria Interministerial N° 559/1991	1991
Diretrizes para a Política Nacional de Educação Escolar, elaborado pelo comitê de Educação Escolar Indígena do MEC de 1994 ESCREVER	1994

LDBEN- Lei de Diretrizes e Base da Educação Nacional 9.394/1996; Art. 26, Art.32, Art. 78 e Art. 79. TÍTULO VI – Dos Profissionais da Educação, do Art. 61 até o Art. 67	1996
RCNEI- Referencial Curricular Nacional para as Escolas Indígenas	1998
O Parecer 14 de 1999 do Conselho Nacional de Educação- CNE	1999
Resolução nº 03/1999 – Conselho Nacional de Educação-CNE	1999

Fonte: Tabela elaborada pela pesquisadora, 2023

O conjunto de deliberações e normativas citadas neste escrito são instrumentos substanciais que pautam as abordagens estruturais dos programas de formação de professores (as) em nível de magistério, incluindo o seu caráter específico que é a interculturalidade.

Oportunamente, sublinhamos a militância do movimento indígena que percorreu, historicamente, inúmeras encruzilhas por conta das próprias reivindicações, enfrentando os contrastes sociais e políticos existentes, para que, de fato, fosse possível se estabelecer leis e políticas específicas, e que estas fossem de fato materializadas.

Neste sentido, a partir de uma perspectiva insubmissa, é necessário compreender e questionar estes atravessamentos que por vezes não estão postos de forma explícita no cenário social e político, uma vez que, a colonialidade enquanto perspectiva intrínseca ao colonialismo se reconstrói e se reestabelece nas entrelinhas do que está posto. No contexto da militância política e de luta do movimento indígena ainda há um pragmatismo colonial que, nas entrelinhas, estão nos entrepostos sociais em certa medida, ainda excluem depreciam e posicionam os povos indígenas ainda à condição de subalternidade, mesmo com toda configuração das leis e das políticas construídas nas últimas décadas, pois a base das relações sociais e políticas são as contradições e a relações de forças opostas e etnocêntricas, resultantes.

Explicitamente neste contexto, a colonialidade está presente nas relações de poder assimétricas e dominativas da modernidade ocidental, a reprodução do cenário da diferença colonial articulada nos currículos educacionais, na economia, no estado e sua gestão de políticas públicas, na universidade, na ciência, na cultura, na forma de ser e existir socialmente, nas diferenças e indiferenças dos grupos coexistentes (Mignolo, 2005). Isso significa que a experiência colonial ou a diferença colonial ainda esta posta nos implicadores sociais, políticos contemporâneos que constituem nas experiências cotidianas vivenciadas no campo social.

Mediante esta configuração de contrastes e avanços das lutas políticas dos povos indígenas, um dos passos mais importantes que dão subsídio para a formação de professores

(as) é a Constituição de 1988, ancorada, enquanto pressuposto do direito, legitimação e suporte jurídico legal para o desenvolvimento de políticas públicas particulares às suas ações cíveis, enquanto povos tradicionais, destacando-se o direito à educação escolar própria, enquanto modalidade específica de ensino definidos no Art. 210, §2º, Art. 215, § 1º e no Art. 231, §1º a 7º, Art. 232 (BRASIL, 1988). Neste propósito, o

Art. 210. Serão fixados conteúdos mínimos para o ensino fundamental, de maneira a assegurar formação básica comum e respeito aos valores culturais e artísticos, nacionais e regionais. § 2º O ensino fundamental regular será ministrado em língua portuguesa, assegurada às comunidades indígenas também a utilização de suas línguas maternas e processos próprios de aprendizagem (BRASIL, 1988, p.124).

O Art. 210 da Constituição de 1988, especificamente, vai priorizar a estrutura oficial do currículo do ensino fundamental, com o embasamento em alguns parâmetros, este irá designar que os povos indígenas podem e devem manter as suas línguas próprias além do português, desenvolvendo uma dimensão mais ampla nos processos de ensino e aprendizagem na Educação Escolar Indígena, não limitando apenas ao português como única língua dentro de uma comunidade indígena.

A língua materna pode e deve ser ensinada dentro e fora do espaço da educação escolar formal, posto que, para os povos indígenas, a língua tradicional é um dos elementos essenciais característicos da própria cultura. Para estes a comunicação feita a partir da sua língua é uma extensão da dinâmica da vida. Entretanto, historicamente,

Estima-se que, no decorrer dos 500 anos de colonização, cerca de mil línguas se perderam devido ao desaparecimento físico dos falantes, em decorrência de epidemias, extermínio direto, escravização, redução de territórios, destruição das condições de sobrevivência e aculturação forçada, entre outros fatores que sempre acompanharam as frentes de expansão desde o período colonial até nossos dias (Seki, 2000, p. 238).

De acordo com Seki (2000) e Luciano (2006), ao longo de anos, durante o processo colonizador, houve a fragmentação e a extinção de muitas línguas indígenas, visto que, historicamente os indígenas eram coagidos e proibidos de falarem suas línguas.

O art. 215 da CF de 1988, por sua ordem, vai dispor sobre a validação legal da diversidade cultural dos povos indígenas em suas multiplicidades, considerando oficialmente as manifestações culturais, a defesa e valorização do patrimônio cultural brasileiro, consolidando uma articulação que dispõe além da emancipação dos povos, o deferimento das manifestações culturais e étnicas de todos os povos tradicionais brasileiros. Assim, fica estabelecido que:

Art. 215. O Estado garantirá a todos o pleno exercício dos direitos culturais e acesso às fontes da cultura nacional, e apoiará e incentivará a valorização e a difusão das manifestações culturais. § 1º O Estado protegerá as manifestações das culturas populares, indígenas e afro-brasileiras, e das de outros grupos participantes do processo civilizatório nacional. § 2º A lei disporá sobre a fixação de datas comemorativas de alta significação para os diferentes segmentos étnicos nacionais. § 3º A lei estabelecerá o Plano Nacional de Cultura, de duração plurianual, visando ao desenvolvimento cultural do País e à integração das ações do poder público que conduzem à: I - defesa e valorização do patrimônio cultural brasileiro; II - produção, promoção e difusão de bens culturais; III - formação de pessoal qualificado para a gestão da cultura em suas múltiplas dimensões; IV - Democratização do acesso aos bens de cultura; V - Valorização da diversidade étnica e regional (BRASIL, 1988, p.126).

O Art. 215 da Constituição de 1988 contribui para a formulação do magistério indígena, enquanto campo de profissionalização docente dos povos indígenas. Nesse sentido, este artigo em particular, corroborou com os artigos das LDBEN, além do Referencial Curricular Nacional para as Escolas Indígenas - RCNEI que aprofundam as dimensões que configuram o magistério indígena. Assim, este artigo também profere sobre a valorização do patrimônio cultural brasileiro, além da democratização do acesso aos bens culturais, isso possibilita o reconhecimento da matriz indígena na configuração da constituição do povo brasileiro.

Nesta mesma disposição, o Art. 231 da Constituição de 1988 versa sobre a questão dos territórios, vindo expressar sobre a jurisdição que sustenta, significativamente, as condições das demarcações dos territórios para povos indígenas, numa interpretação de reconhecimento dos verdadeiros donos da terra, muito antes de 1.500, com a chegada dos colonizadores. Necessariamente, o referido artigo vai desvelando os estereótipos criados para indagar a relação destes com a terra, a natureza com a ancestralidade mítica, quebrando este parâmetro distorcido. O artigo estabelece que,

Art. 231. São reconhecidos aos índios sua organização social, costumes, línguas, crenças e tradições, e os direitos originários sobre as terras que tradicionalmente ocupam, competindo à União demarcá-las, proteger e fazer respeitar todos os seus bens. § 1º São terras tradicionalmente ocupadas pelos índios e por eles habitadas em caráter permanente, as utilizadas para suas atividades produtivas, as imprescindíveis à preservação dos recursos ambientais necessários a seu bem-estar e as necessárias à sua reprodução física e cultural, segundo seus usos, costumes e tradições. § 2º As terras tradicionalmente ocupadas pelos índios destinam-se a sua posse permanente, cabendo-lhes o usufruto exclusivo das riquezas do solo, dos rios e dos lagos nelas existentes. § 3º O aproveitamento dos recursos hídricos, incluídos os potenciais energéticos, a pesquisa e a lavra das riquezas minerais em terras indígenas só podem ser efetivadas com autorização do Congresso Nacional, ouvidas as comunidades afetadas, ficando-lhes assegurada participação nos resultados da lavra, na forma da lei. § 4º As terras de que trata este artigo são inalienáveis e indisponíveis, e os direitos sobre elas, imprescritíveis. § 5º É vedada a remoção dos grupos indígenas de suas terras, salvo, ad referendum do Congresso Nacional, em caso de catástrofe ou epidemia que ponha em risco sua população, ou no interesse da soberania do País, após deliberação do Congresso Nacional, garantido, em qualquer hipótese, o retorno imediato logo que cesse o risco. § 6º São nulos e extintos, não produzindo efeitos

jurídicos, os atos que tenham por objeto a ocupação, o domínio e a posse das terras a que se refere este artigo, ou a exploração das riquezas naturais do solo, dos rios e dos lagos nelas existentes, ressalvado relevante interesse público da União, segundo o que dispuser lei complementar, não gerando a nulidade e a extinção direito a indenização ou a ações contra a União, salvo, na forma da lei, quanto às benfeitorias derivadas da ocupação de boa-fé. § 7º Não se aplica às terras indígenas o disposto no art. 174, §§ 3º e 4º (BRASIL, 1988, p. 133).

O Art. 231 da Constituição de 1988, tem uma especificidade própria, pois é o mais extenso que referência a pauta sobre os territórios indígenas, talvez por contradizer a lógica da modernidade do não pertencimento e do resguardo das riquezas naturais, pois há nestas terras uma série de riquezas/recursos naturais que a sociedade capitalista predatória deseja explorar e para destruir os territórios indígenas, como forma de convencimento da sociedade, utiliza um discurso utilitário de “desenvolvimento” para o país sendo uma das questões mais manifestadas e frisadas dentro das questões gerais.

Assim, os indígenas “[...] são vistos como se fossem um atraso para o desenvolvimento, negando, assim, a identidade e, conseqüentemente, o direito a memória das inúmeras Nações Indígenas que habitam o vasto território brasileiro” (Araújo, Pinto e Mendes, 2014, p.49-50).

Art. 232. Os índios, suas comunidades e organizações são partes legítimas para ingressar em juízo em defesa de seus direitos e interesses, intervindo o Ministério Público em todos os atos do processo (BRASIL, 1988, p. 134).

Os artigos 231 e 232 da CF/1988 dizem que os povos indígenas têm o direito a demarcação dos seus territórios, e que é responsabilidade da União proteger e fazer respeitar todos os seus bens. Todavia, há uma legítima necessidade de políticas mais efetivas que salvaguardem o que proferem estas disposições legais, posto que as pautas dos povos indígenas, no cenário social brasileiro, é de enfrentamento na defesa de seus territórios, considerando os mais diversos ataques que os Povos Indígenas vêm sofrendo, como por exemplo, a violência contra o Povo YANOMAMI, WAIMI-ATROARI, GUARANI-KAIOWA, KAIANGANG além dos povos ARARA, CUJUBIM, XIPAIA E CURUAIA do estado do Pará que foram retirados das suas terras em decorrência da construção da Usina de Belo Monte.

Em virtude das inúmeras contradições e da luta dos povos indígenas a respeito da legitimação dos seus territórios, todos os povos acima citados, além de outros aqui não elencados já lidaram com algum tipo de acometimento por conta da entrada e da apropriação ilegal dos recursos naturais das Terras Indígenas, causando morte, desalento, insegurança e injustiça social.

A violência permanente sofrida pelos Povos Indígena no Brasil não impediu sua organização na unidade por ampliação da luta pelos seus direitos, como o direito à educação

específica, diferenciada, intercultural, comunitária e bilíngue.

Partindo da orientação mais ampla do que assegura a Constituição de 1988, sobre as definições relacionadas aos povos indígenas, defini-se sobre a concepção internacional Nº 169 da OIT de 1989, o Decreto N. 26 de 1991 e a Portaria Interministerial Nº 559 /1991.

A Convenção Nº. 169 da OIT (Baniwa, 2007) instituiu um instrumento normativo de suma importância que passou a subsidiar as políticas em prol dos povos indígenas, emergindo como uma força internacional que pressiona as tomadas de decisões e as diretrizes direcionadas. *“[...]por um lado, por importantes conquistas como a ratificação [...] de Convênios internacionais, como a Convenção 169 da OIT [...] que determina o Controle Social e a participação indígena nas instâncias decisórias sobretudo o que lhes diz respeito”*(Baniwa, 2007, p.136).

Todavia, o Brasil somente passa a integrar os termos dessa Convenção no ano de 2002, quando a mesma é ratificada pelo Congresso Nacional (Courtis, 2009). Nesta configuração, a Convenção Nº 169 de OIT de 1989 corroborou de forma crucial e ampliada com os dispositivos legais que estavam sendo concebidos e que salvagam os povos indígenas.

Nesta transição de tempo, o decreto Nº 26 de 1991, muda a incumbência da Educação Escolar Indígena que passa a ser, a partir desta data, a responsabilidade do Ministério da Educação (MEC), deixando o âmbito da FUNAI. Em consequência dessa conjuntura algumas ações incidiam na construção dos pressupostos que vão desenvolver o processo de efetivação da Educação Escolar Indígena, por tal modificação a oferta da Educação Escolar Indígena passa a ser atribuída as secretarias municipais e estaduais de educação. Dessa forma, cabe aos governos estaduais a responsabilização da criação e desenvolvimento de programas específicos, como ocorreu com a criação do Pirayawara. Sobre este cenário destacamos, o seguinte

Nesta nova relação, a prerrogativa das ações educativas passou da Funai para o MEC, por meio do Decreto nº. 26, de 1991. Junto com este vieram outros decretos que, de uma única vez, descentralizaram as ações indigenistas do Estado, que passaram a ser delegadas a diferentes ministérios, esvaziando a Funai de várias de suas atribuições (Oliveira; Nascimento, 2012, p.772).

Esse processo de mudança de incumbência da Educação da FUNAI para o MEC ocorreu ao longo do curto governo de Fernando Collor de Melo (1990-1992), tendo grande relevância sobre os fins e as intenções políticas e sociais que se tinha em torno do processo da escolarização dos povos indígenas, todavia, esta transição ocorre em decorrência das reivindicações do movimento indígena, na medida em que a FUNAI tinha por característica desenvolver os processos escolares na perspectiva de tutela.

Portanto, este Decreto retira a escolarização dos povos indígenas da FUNAI e insere ao

Ministério da Educação, um grande passo político para os povos indígenas, pois a Funai tinha uma perspectiva assimilacionista, com base nesta disposição a escolarização ficou sistematizada e integrada ao processo escolar disposto pelo MEC com obrigatoriedade aos entes federados, como exposto nos artigos 26, 32, 78 e 79 da LDBEN 9394/1996.

Apoiados nesta organização cria-se uma nova configuração escolar para os indígenas, cria-se também uma demanda social para a formação de professores (as) indígenas, posto que, para que ocorra a escolarização dos indígenas é preciso formar institucionalmente os professores (as) indígenas que iriam atuar neste novo processo escolar organizado pós-Constituição.

Outra disposição também relevante neste processo de construção de leis e políticas para escolarização e formação dos povos indígenas específica e diferenciada é a Portaria Interministerial Nº 559/1991 (BRASIL, 1991) relacionada ao Decreto N. 26, de 1999. Bendazzoni (2011, p. 148) afirma,

[...] o decreto n. 26/1991 seguiu-se a portaria interministerial n. 555/91 que rompeu com o caráter integracionista das escolas para índios. Essa portaria reconhecia a EEI como fundamentada no respeito às línguas, costumes, organização social e processos de transmissão de saber e manutenção da própria cultura, mas não delegava aos índios a responsabilidade pela elaboração dos currículos e programas específicos de EEI.

A Portaria Interministerial nº 559/1991 determina a criação de Núcleos de Educação Escolar Indígena (NEIs) nas Secretarias Estaduais de Educação. Esses NEIs são interinstitucionais, devem ter representações de entidades indígenas e trabalham na educação indígena. Indicando que os professores (as) indígenas (índios) devem receber a mesma remuneração dos demais professores (as), afirmando que a formação permanente de professores (as) índios e pessoal das instituições deve ser prioritária. Além disso, são previstas as condições para regulamentos como "Escolas Indígenas" em termos de calendário escolar, metodologia e avaliação de materiais didáticos adaptados às realidades sócio-culturais de cada comunidade indígena (BRASIL, 1999, p. 196). Essa portaria contempla em particular os artigos 5 e 7 os seguintes termos,

Art.5.º. Estimular a criação de Núcleos de Educação Indígena nas Secretarias Estaduais de Educação, com a finalidade de apoiar e assessorar as escolas indígenas. Art.7.º. Determinar que os profissionais responsáveis pela educação indígena, em todos os níveis, sejam preparados e capacitados para atuar junto às populações étnicas e culturalmente diferenciadas (BRASIL, 1991, p.1).

Estes artigos, em especial, dispõem as primeiras orientações sistematizadas sobre a formação de professores(as), mediante alguns pressupostos porque já mencionam a

particularidade da formação de profissionais docentes responsáveis pela educação escolar indígena.

De forma mais pontual, destacamos estes dois marcadores legais, tanto o Decreto N. 26, de 1991 quanto a Portaria Interministerial Nº 559/1991, posto que são disposições essenciais a medida que, esses iniciam a reconfiguração do processo da escolarização dos indígenas pós-Constituição e desse modo, começou a se estabelecer parâmetros a respeito da formação profissional dos professores (as) indígenas.

Dizendo de outra forma, o encaminhamento processo da formação de professores (as) indígenas vai se definindo a partir deste ponto, neste sentido este é o princípio da articulação institucional para o desenvolvimento dos curso de formação de professores(as) enquanto processo legítimo e necessário.

A lógica é se estabelece, institucionalmente, quem vai se responsabilizar pela a escolarização específica (MEC) e diferenciada e em segundo plano se estabelece a construção de pressupostos para a formação de professores (as) que iriam desenvolver a docência.

Em 1994, o Comitê de Educação Escolar Indígena elaborou as Diretrizes para a Política Nacional de Educação Escolar Indígena, que contemplam 5 pontos que determinaram os encaminhamentos a cerca da escolarização dos povos indígenas, os pontos são: Introdução, Legislação, Princípios Gerais, Normas e Diretrizes, Fontes de financiamento. O documento abordou as especificidades próprias da educação escolar indígena, bem como do magistério indígena. A diretriz determina as competências dos entes e das instituições, ela determina que,

A educação escolar indígena é responsabilidade do Estado. A descentralização da execução dos projetos, através dos Estados e municípios, com a supervisão e apoio do MEC, da FUNAI e das universidades, só será efetiva se as diretrizes deste documento forem assumidas por todos os agentes envolvidos. A formação de professores índios e a formação de quadros não-índios em nível local (nas Secretarias de Estado, nas administrações regionais da FUNAI e delegacias do MEC, nas Prefeituras etc.) é tarefa urgente e indispensável (BRASIL, 1994, p.8).

A diretriz citada salienta os parâmetros das particularidades da Escola Indígena ou educação escolar indígena e seus pressupostos próprios, sobretudo voltados as questões dos princípios da interculturalidade, do comunitarismo, do bilingüismo. Depois da Constituição de 1988, essa Diretriz vai subsidiar mais nitidamente a organização da escola indígena e da formação dos professores (as) indígenas no âmbito do magistério, além disso aborda as competências dos professor indígena no exercício de sua profissão.

Muito particularmente, essa Diretriz de 1994 enfatiza a relação entre o processo de ensino e aprendizagem, currículo, e os preceitos da educação escolar indígena, entreposto a este

processo escolar, a formação do professor e o seu exercício docente. Tal engrenagem voltada também mediante as competências dos estados e municípios e da união. Sobre o magistério indígena, a diretriz delibera, que

A especificidade da educação escolar indígena pressupõe, para o quadro de seus professores, uma carreira diferenciada. Isso se deve aos aspectos determinados pelas questões da interculturalidade, resguardando-se o direito à equidade na remuneração, isto é, isonomia salarial com relação ao quadro geral de professores (BRASIL, 1994, p.22).

A relação educador-educando é, ainda, mediatizada pela comunidade indígena. A escola indígena deve integrar-se ao cotidiano das atividades do grupo envolvendo toda a comunidade, quer na definição dos objetivos a serem atingidos pelo processo de escolarização formal, quer quanto ao gerenciamento de seu funcionamento. Professor aluno-comunidade devem articular-se para que a escola atenda aos interesses e objetivos estabelecidos como prioritários (BRASIL, 1994, p.19).

Os aspectos considerados pelos direcionamentos da diretriz inferem exatamente sobre a atribuição da formação do magistério, os princípios da formação e por consequência o porquê destes implicadores são voltados para escola indígena. Esta correlação significativamente evidência a importância da formação dos professores(as) como elemento essencial para a efetivação da educação escolar indígena.

Posteriormente, a esta Diretriz de 1994, a LDBEN nº 9.394/1996 surge enquanto lei nacional que estrutura a educação no Brasil, que trouxe vários direcionamentos importantes que estruturam também a organização da Educação Escolar Indígena, dentre eles, o currículo, a questão da bilíngüismo e uso da língua materna nos processos escolares. Esta Lei estabelece orientações específicas como o tempo de duração da educação básica, os processos de ensino, configurando também a Educação Escolar Indígena em uma modalidade de ensino.

Pontualmente os artigos 26, 32, 78 e 79 da LDBEN definem os parâmetros do processo de regulação do sistema de ensino e como deve ser realizado. Estes direcionamentos focalizam a escolarização da educação básica da educação escolar indígena, todavia este processo também dispõe de forma não direta sobre as recomendações para o exercício docente do professor, assim, por consequência, as incubências do que de fato o processo formativo precisa contemplar. Sendo assim, mesmo que estes artigos não abordem a formação de professores(as) indígenas de forma concreta eles estabelecem os requisitos para a formação de professores(as) indígenas, visto que são os professores (as) que conduzem o ensino no processo de escolarização dos alunos indígenas, daí a importância de explicitar e apontar tais artigos.

Nesta perspectiva, ressaltamos os artigos 26, 32, 78 e 79 da LDBEN que trazem conteúdos específicos, legitimando as deliberações da Educação Escolar Indígena

enquanto modalidade de Educação Básica normatizadas pelo Estado brasileiro, cada um desses artigos irá assegurar determinados respaldos legais sobre as regras que consolidam as particularidades da Educação Escolar Indígena no Brasil.

O Art. 26 da LDB n ° 9.394/1996, discorre a respeito dos currículo do ensino fundamental e médio que “[...] *torna-se obrigatório o estudo da história e cultura afro-brasileira e indígena*”. (BRASIL, 1996, p. 21). Essa regulação e reestruturação do currículo visa possibilitar o desenvolvimento de um pensamento menos etnocêntrico, a partir do entendimento do contexto histórico da construção do Brasil e da cultura brasileira, com base no debate mais crítico sobre a história em si, seus cenários e contradições e o que ela discorre sobre a construção da cultura brasileira. No entanto, para muitos pesquisadores, o ensino da cultura afro-brasileira e indígena não é levado com tanta seriedade pelas secretarias de ensino.

O artigo 32 traz em seu texto o ponto importante que é estabelecimento do ensino bilíngue, dispõe que,

Art. 32. O ensino fundamental obrigatório, com duração de 9 (nove) anos, gratuito na escola pública, iniciando-se aos 6 (seis) anos de idade, terá por objetivo a formação básica do cidadão, mediante: §3 O ensino fundamental regular será ministrado em língua portuguesa, assegurada às comunidades indígenas a utilização de suas línguas maternas e processos próprios de aprendizagem.

À vista do exposto, compreendemos que o ensino bilíngue estimula a interação e o fortalecimento da cultura e da língua tradicional através de novas possibilidades de reestruturação dos processos de ensino que auxiliam as demandas curriculares da Educação Escolar Indígena específica e diferenciada, em virtude de uma educação intercultural mais emancipatória, fortalecendo a razão do pertencimento das próprias tradições culturais dos povos indígenas.

O Art. 32 também elucida a regularidade do Ensino Fundamental e sua duração, se referindo a idade regular do início deste nível e determina que tanto da língua Portuguesa quanto a língua tradicional dos povos indígenas, como línguas regulares nos processos de aprendizagem no contexto escolar, como nas relações produzidas socialmente nas comunidades indígenas, construindo definições que vão ajudar a consolidar as línguas que ainda estão vivas no processo interacionais das comunidades indígenas.

Na perspectiva da organização do ensino mais emancipatório, o Art. 78 e o Art. 79 da LDBEN 9.394/1996 dialogam entre si, quando apontam diretrizes e referências autônomas no sentido de uma discussão mais profunda sobre o que demandam os povos e suas vozes.

A partir do reconhecimento de uma perspectiva sociopolítica, as normas legais devem ser garantidas para o funcionamento das escolas indígenas tanto em Territórios Indígenas – TI

quanto em áreas urbanas, quando houver a necessidade e a demanda dos povos indígenas, uma vez que os fluxos migratórios destes para as grandes cidades é uma realidade latente.

Neste sentido, o artigos da LDBEN 9.394/1996 a seguir ordenam os pressupostos da educação básica intercultural para a Educação Escolar Indígena.

Art. 78. O Sistema de Ensino da União, com a colaboração das agências federais de fomento à cultura e de assistência aos índios, desenvolverá programas integrados de ensino e pesquisa, para oferta de educação escolar bilíngue e intercultural aos povos indígenas, com os seguintes objetivos: I – proporcionar aos índios, suas comunidades e povos, a recuperação de suas memórias históricas; a reafirmação de suas identidades étnicas; a valorização de suas línguas e ciências; II – garantir aos índios, suas comunidades e povos, o acesso às informações, conhecimentos técnicos e científicos da sociedade nacional e demais sociedades indígenas e não índias (BRASIL, 1996, p. 49).

Art. 79. A União apoiará técnica e financeiramente os sistemas de ensino no provimento da educação intercultural às comunidades indígenas, desenvolvendo programas integrados de ensino e pesquisa. § 1º Os programas serão planejados com audiência das comunidades indígenas. § 2º Os programas a que se refere este artigo, incluídos nos Planos Nacionais de Educação, terão os seguintes objetivos:

I – fortalecer as práticas socioculturais e a língua materna de cada comunidade indígena; II – manter programas de formação de pessoal especializado, destinado à educação escolar nas comunidades indígenas; III – desenvolver currículos e programas específicos, neles incluindo os conteúdos culturais correspondentes às respectivas comunidades; IV – elaborar e publicar sistematicamente material didático específico e diferenciado. § 3º No que se refere à educação superior, sem prejuízo de outras ações, o atendimento aos povos indígenas efetivar-se-á, nas universidades públicas e privadas, mediante a oferta de ensino e de assistência estudantil, assim como de estímulo à pesquisa e desenvolvimento de programas especiais (BRASIL, 1996, p. 49-50).

Pelo entendimento das determinações dos artigos citados, esses contemplam sobre o processo curricular, pedagógico e de ensino na escolarização indígena, com efeito estes encaminhamentos voltam-se também para a formação de professores (as), no sentido de indicar o que de fato o professor indígena deve desenvolver em seu processo formativo, e mais, o que a formação enquanto instrumento deve subsidiar ao professor, seus princípios e objetivos, no intuito deste forma-se para desenvolver uma prática voltada para a demanda específica e diferenciada mediante todos os implicadores indicados pela LDBEN 9.394/1996.

O professor indígena na sua prática deve desenvolver processos didáticos, pedagógicos e curriculares de ensino, respaldado pelo comunitarismo, bilinguismo e interculturalidade. Todavia, a centralidade da questão focalizada por este debate é: será que as formações estão profissionalizando o professor para estes fins. Do artigo 79, parágrafo §2º, do inciso II, contempla exatamente sobre este ponto, quando diz sobre manter programas de formação de pessoal especializado. Ou seja, há uma circularidade entre o que a educação escolar indígena

precisa desenvolver e a formação do professor que vai atuar nestas escolas.

Consequentemente, há uma necessidade de formar os professores(as) indígenas por tais pressupostos e preceitos, a interculturalidade, o bilinguismo, a interdisciplinaridade, e o comunitarismo, apontados para os aspectos culturais e ancestrais, políticos e sociais dos povos indígenas. De fato, esses artigos, indiretamente, tratam sobre a importância e a legitimidade de formar professores (as) voltados para desenvolver a escolarização específica e diferenciada. Do ponto de vista da garantia dos direitos à educação diferenciada pelos moldes de ordenamento e formulações particulares, os artigos acima citados possuem determinantes que viabilizam a sustentação política, pedagógica e cultural da Educação Escolar Indígena. Neste sentido, ponturaremos algumas considerações específicas do que representa tais direcionamentos:

- O ensino nas escolas de Educação Escolar Indígena deve ser bilíngue e intercultural, a criança indígena deve iniciar com 6 anos de idade o 1º ano ensino fundamental se a comunidade aprovar, com duração regular de 9 anos de acordo com o Art. 32;
- O desenvolvimento do ensino deve estar atrelado a pesquisa, no intuito de uma reafirmação da identidade com e para a valorização da língua e das ciências tradicionais de acordo com o Art. 78;
- A dinâmica da escolarização deve interseccionar as características tradicionais das comunidades, aqui inferimos os ciclos de plantio, caça e pesca, extrativismo, a especificidade mítica da ancestralidade, a perspectiva relacional dos povos com a natureza, priorizando as estruturas das culturas tradicionais no currículo escolar;
- Os pressupostos do caráter educativo precisa vincular-se com a condução das relações comunitárias;
- Deve haver, de acordo com o Art. 79, o desenvolvimento de materiais didáticos próprios para apoiar o ensino em todas as etapas da educação básica;
- Sobre o Art. 79 pontuamos a regulamentação normativa no que se refere a programas de formação, fortalecendo o debate para a articulação da formação de professores(as) indígenas, inicial e continuada, a partir de programas diferenciados, específicos e direcionados, vindo de encontro com os artigos referentes a formação de professores(as).

Em suma, os artigos referidos acima compõem-se sobre o processo da regulação do sistema de ensino e as formas pelas quais o processo deve ocorrer. Este encaminhamentos dizem

sobre a formação de forma indireta, contudo, de forma pontual, o processo escolar só ocorrerá como dispõe a lei, se de fato a formação compreender tais direcionamentos, mesmo que estes artigos não assentem sobre formação de professores (as) indígenas de forma específica, eles, indiretamente, estabelecem os pressupostos dos requisitos mais gerais que a formação do professor indígenas deve conter.

Sobre a especificamente da formação de professores (as), a LDBEN 9.394/1996 também estipula no TÍTULO VI – Dos Profissionais da Educação, do Art. 61 até o Art. 67, pautas que estruturam a organização da formação de professores (as). Os referidos artigos amparam e destacam a incubência da formação de professores(as) trazendo a especificidade do magistério e as competências relativas ao processo formação, enquanto capacitação profissional, salientando que o magistério se dará como qualificação docente, formando o professor para exercício de sua atuação no Fundamental I. Ou seja, explicitamente, consta legalmente a delimitação da prática docente vinculada ao nível de formação. Esse pressuposto legal direciona, exatamente o documento que estabelece o Pirayawara, enquanto Programa de Formação em Magistério Indígena.

Do ponto de vista crítico e observando o cenários pelas quais a escolarização indígena se produz socialmente, essa é uma questão delicada no sentido de haver inúmeras contradições, nas serão explicitadas mais a frente na seção 5.

Nestas circunstâncias, o Art. 79, enuncia sobre a educação escolar diferenciada dos povos indígenas, estando vinculado aos artigos 61 e 62, 65 sobre a formação de professores (as) indígenas.

Art. 61. Consideram-se profissionais da educação escolar básica os que, nela estando em efetivo exercício e tendo sido formados em cursos reconhecidos, são: I – professores habilitados em nível médio ou superior para a docência na educação infantil e nos ensinos fundamental e médio; Parágrafo único. A formação dos profissionais da educação, de modo a atender às especificidades do exercício de suas atividades, bem como aos objetivos das diferentes etapas e modalidades da educação básica, terá como fundamentos: I – a presença de sólida formação básica, que propicie o conhecimento dos fundamentos científicos e sociais de suas competências de trabalho; II – a associação entre teorias e práticas, mediante estágios supervisionados e capacitação em serviço; (BRASIL,1996,p.41).

Art. 62. A formação de docentes para atuar na educação básica far-se-á em nível superior, em curso de licenciatura plena, admitida, como formação mínima para o exercício do magistério na educação infantil e nos cinco primeiros anos do ensino fundamental, a oferecida em nível médio, na modalidade normal. § 1º A União, o Distrito Federal, os Estados e os Municípios, em regime de colaboração, deverão promover a formação inicial, a continuada e a capacitação dos profissionais de magistério (BRASIL,1996,p.43).

Art. 65. A formação docente, exceto para a educação superior, incluirá prática de

ensino de, no mínimo, trezentas horas (BRASIL,1996, p.44).

Tais direcionamentos efetivam a sistematização de normas, referências, planos e orientações que dão base legal para as particularidades dos programas de formação de professores (as) inclusive o magistério, complementados pós 1996, ratificando o compromisso da articulação de políticas públicas voltados para a construção da formação de professores(as) indígenas pelo magistério indígena, além do acesso à formação docente universitária por meio de cursos específicos interculturais.

Partindo de um olhar mais analítico e crítico, podemos perceber que os artigos da CF de 1988 e a LDBEN 9.394/1996 abordam algumas diretrizes que dizem a respeito da Educação Escolar Indígena, especificamente sobre a valorização da diversidade étnica e regional. Todavia, é possível detectar que não há um processo de desconstrução da entranheza social que o colonismo histórico e contemporâneo fixou e ainda continua existindo nas relações sociais e nas políticas educacionais voltadas para os indígenas.

As prerrogativas da LDBEN 9.394/1996 , enquanto lei maior que rege as diretrizes da Educação Escolar Indígena, deram elementos para o desenvolvimento de dois documentos importante enquanto fundamentos gerais que aportam a Educação Escolar Indígena, o primeiro foi o Referencial Curricular Nacional para as Escolas Indígenas RCNEI e o segundo, Referenciais para a Formação de Professores Indígenas- RFPI de 2002, porém este mais recente, o RFPI não é contemplado pelo Pirayawara, posto que o ano deste documento é 2002 e o documento oficial que organiza e institui o Pirayawara é 1998-1999.

Nesta sistemática, enunciamos o Referencial Curricular Nacional para as Escolas Indígenas - RCNEI, de 1998, “[...] documento que integra a série *Parâmetros Curriculares Nacionais elaborados pelo Ministério da Educação e do Desporto*” (BRASIL, 1998, p.05).

O RCNEI/Indígena resulta de marcos históricos precisos: o estado atual das práticas e da discussão teórica sobre Educação Escolar Indígena e a recente inserção das escolas indígenas nos sistemas educacionais. Sua formulação não foi calcada ou inspirada em uma única experiência concreta. Ao contrário, a elaboração deste documento pautou-se em discussões coletivas conduzidas em diferentes situações - cursos de formação de professores indígenas e encontros de organização dos professores índios realizados em algumas regiões do país -, em análises de práticas escolares indígenas documentadas, e em depoimentos de assessores pedagógicos de comprovada experiência na área (BRASIL,1998, p.15).

Enquanto um documento norteador, o Referencial Curricular Nacional para as Escolas Indígenas - RCNEI, cumpre o princípio do pensamento intercultural legitimando as epistemologias indígenas, como instrumento de transformação, visando romper com os

estigmas que os povos tradicionais indígenas vivenciaram e ainda vivenciam em decorrência do processo de colonização explorador e predatório que ocorreu no Brasil durante o processo de sua construção histórica. Esse documento é construído a partir da escuta das vozes dos povos indígenas, realizadas em assembleias.

Neste intuito, este documento articula os fundamentos gerais e suas especificidades, mostrando os encaminhamentos centrais dos princípios que consolidam a política, o currículo e os processos na dinâmica da execução da Educação Escolar Indígena: Multietnicidade, pluralidade e diversidade; Educação e conhecimentos indígenas; Comunidade educativa indígena; Educação intercultural, comunitária, específica e diferenciada. O RCNEI aponta o currículo como espaço para o debate, enfatizando os princípios centrais da especificidade da Educação Escolar Indígena, orientando, pedagogicamente, como as práticas do ensino devem ocorrer a partir da compreensão da diversidade cultural e do pertencimento, além da autoterminação dos povos tradicionais.

O permitindo sistematização dos conteúdos imbricados pelo pressuposto da interculturalidade, pelo locus dos povos indígenas, partindo dos princípios da equidade e das realidades socioculturais, reconhecendo a ênfase pedagógica dos conteúdos curriculares, justificando esses na estrutura da Educação Escolar Indígena, como linguagem, histórica, geografia, matemática, artes e educação física, dentro de um contexto mais específico, ainda engloba sugestões para práticas dos professores (as), processos didáticos e avaliativos do ensino.

O favorecendo a atuação e promoção desta modalidade específica, abordando o planejamento, o diálogo e o currículo. Contextualizando e ressignificando as dificuldades históricas vivenciadas pelos indígenas, uma vez que, estes sobretudo, necessitam desenvolver mecanismos de insurgências em suas realidades, para que sejam respeitados, reconhecidos, visibilizados na perspectiva das características da sua identidade além de suas diversidades epistemológicas.

Levando em consideração que o formato da Educação Escolar Indígena diferenciada é de certo modo novo, pois é totalmente distinto dos moldes tutelares que ocorria antes de 1988, o RCNEI objetiva direcionar os pressupostos e as práticas dos professores(as) indígenas, evidenciando a autonomia destes porém contextualizando a permanência de um não isolamento, ou seja, a integração regional e nacional da Educação Escolar Indígena, sobretudo estreitando o debate e os possíveis caminhos a serem trilhados sobre esse novo momento dos processos educativos, particularizando e efetivando as ferramentas de mudanças necessárias para a consolidação da emancipação sociopolítica dos povos tradicionais, não dissociando essas práxis de um movimento maior.

Pelo lócus de orientação do RCNEI, pontua-se como articuladores do processo de escolarização e das práticas dos professores (as), a efetividade da interculturalidade, enquanto processo latente na relação de conhecimentos, saberes e práticas, a partir da própria cultura, da identidade, enquanto fortalecimento das epistemologias existênciais e das relações com a comunidade tradicional, fazendo destes essenciais à viabilização da educação diferenciada diante das advesidades e invisibilidades, das inúmeras lutas diárias.

Esse parâmetro constitutivo mostra os princípios da Educação Escolar Indígena específica, diferenciada e intercultural que vem a corroborar intrinsecamente com os preceitos do RCNEI e do RFPI¹⁴/2002, apresenta-se como uma demanda relacionada com os pressupostos da implantação de programas de formação visando habilitação para o magistério indígena.

Estes dois documentos, tanto o RCNEI quanto os Referenciais para a Formação de Professores Indígenas- RFPI, são desenvolvidos também a partir da articulação de encontros, pela escuta dos povos tradicionais, tecidos pelas vozes de líderes dos movimentos indígenas, não por acaso, mas pelo preceito do que diz a Convenção 169 de 1989, que aponta a autodeterminação dos povos pelo direito de definirem suas próprias prioridades, bem como a Constituição de 1988 pelo Art. 215, § 3, seção II e III, estabelecendo a produção, promoção e difusão da cultura e a formação de pessoal qualificando, além da LDB – seção II e II, §2, dispondo sobre o desenvolvimento da Educação Escolar Indígena incluindo currículos específicos, e programas de formação próprias.

Outro marcador legal importante na construção das orientações no processo de escolarização dos povos indígenas é o Parecer N° 14/1999 do CNE. De acordo com Santos (2022), este parecer propõe a estruturação e funcionamento das Escolas Indígenas no âmbito da educação básica, reconhecendo-lhes a condição das escolas com normas e ordenamento jurídico próprio, fixando diretrizes curriculares para o ensino intercultural e bilíngue, promovendo uma valorização plena das culturas dos povos indígenas e a afirmação e preservação de sua diversidade étnica.

¹⁴A Secretaria de educação Fundamental do Ministério da educação, por meio da Coordenação-Geral de Apoio Às Escolas Indígenas do Departamento de Política da Educação Fundamental, apresenta a comunidade educacional brasileira os Referenciais para a Formação de Professores Indígenas, fruto do trabalho de discussão e sistematização de ideias e práticas, que envolveu, nos últimos dois anos, diferentes profissionais que atuam no campo da educação escolar indígena em nosso país.

Nesta perspectiva, o Parecer Nº 014/1999 do CNE salientou a importância dos orientadores específicos da escolarização dos povos indígenas, mediante suas especificidades curriculares, tal como o desenvolvimento da interculturalidade nos processos pedagógicos e curriculares, no desenvolvimento do ensino e aprendizagem, que firmou importância de desenvolver a prática do bilinguismo na educação escolar, ou seja, a língua materna/tradicional deve estar intrínseca ao dinamismo da escolarização.

Este Parecer Nº 014/1999 do CNE ainda determina que “As escolas situadas nas Terras Indígenas só terão direito ao pleno acesso aos diversos programas que visam ao benefício da educação básica se forem consideradas na sua especificidade” (BRASIL, 1999, p. 198) e "escola indígena" como “[...] estabelecimento de ensino localizado no interior das terras indígenas, voltado ao atendimento das necessidades escolares expressas pelas comunidades indígenas” (1997). Este mesmo parecer traz em seu texto algumas determinações sobre a formação dos professores (as) indígenas, que dizem,

A formação do professor índio pressupõe a observância de um currículo diferenciado que lhe permita atender às novas diretrizes para a escola indígena, devendo contemplar aspectos específicos, tais como: - Capacitação para a elaboração de currículos e programas de ensino específicos para as "Escolas Indígenas"; - Capacitação para produzir material didático-científico; - Capacitação para um ensino bilíngue, o que requer conhecimentos em relação aos princípios de Metodologia de Ensino de segundas línguas, seja a segunda língua em questão a língua portuguesa ou a língua indígena; - Capacitação sócio-lingüística para o entendimento dos processos históricos de perda linguística, quando pertinente; - Capacitação lingüística específica já que, via de regra, cabe a este profissional a tarefa de liderar o processo de estabelecimento de um sistema ortográfico da língua tradicional de sua comunidade; - Capacitação para a condução de pesquisas de cunho lingüístico e antropológico, uma vez que este profissional, enquanto, necessariamente, autor e condutor dos processos de elaboração de materiais didáticos para as escolas indígenas, deve ser capaz de: - Realizar levantamentos da literatura indígena tradicional e atual; -Realizar levantamentos étnicos-científicos; - Lidar com o acervo histórico do respectivo povo indígena; - realizar levantamentos sócio-geográficos de sua comunidade; [...] * A capacitação do professor índio requer a participação de especialistas com formação, experiência e sensibilidade para trabalhar aspectos próprios da educação indígena, incluindo profissionais das áreas de lingüística, antropologia e outras, nem sempre fáceis de serem acessados, dado o número exíguo de tais profissionais no país. O perfil desses especialistas não deve ser traçado apenas em função de sua titulação acadêmica, mas por um conjunto de outras competências que não se apoiam exclusivamente no fato de ter ou não um curso de licenciatura, requisito que faz parte das exigências dos Conselhos Estaduais de Educação para autorizar o funcionamento dos cursos (BRASIL, 1999, p. 201-202).

Neste contexto, podemos reafirmar que este parecer faz um grande aparato das determinações que devem gerenciar os pressupostos da escolarização bem como da formação de professores (as) indígenas.

Tal aporte, enquanto marcador direcionador de práticas que estão se desenvolvendo neste “novo” momento de uma educação específica, diferenciada e autônoma, possibilita a

emergência dos pressupostos e das perspectivas de novas práticas na construção de uma educação indígena específica, de qualidade, bilíngue e intercultural para as novas gerações indígenas do Brasil.

Em 1999, cerca de 10 anos pós- constituição, as políticas não estavam efetivadas por uma série de motivos, existia de fato uma precarização no processo de formação e na estrutura das escolas indígenas, estas adversidades e precarizações são decorrentes do descomprometimento dos entes federados, dos gestores públicos das secretarias municipais e estaduais, também pela falta de transparência no diálogo entre a perspectiva dos indígenas e dos atores públicos responsáveis pela efetivação de tais direções políticas.

Nessa perspectiva, o Parecer N° 014/1999 do CNE ainda dispõe sobre uma nova compreensão sobre os caminhos a serem trilhados, por uma qualificação justa socialmente que autodetermine a identidade e o mesmo tempo posicionem uma dinâmica intercultural em ações pluridisciplinares na formação de professores (as) indígenas, cujas inúmeras demandas sejam equalizadas. Esclarecendo objetivamente as justificativas de o porquê pensar a formação e para quem pensar a formação, que ancore e corrobore com o ciclo da educação da educação indígena.

Diante de tantas questões sociopolíticas e ideológicas divergentes compreendemos que este referencial é consolidado passo para concretização de novas realidades, ou seja, mesmo este sendo só um passo, de muitos que ainda precisam ser consolidados, ele abre frentes.

Evidencia-se neste também a Resolução N° 03/1999 – Conselho Nacional de Educação- CNE, esta possui 16 artigos que visam “Fixar Diretrizes Nacionais para o funcionamento das escolas indígenas e dá outras providências”.

Em suma, essa Resolução define as diretrizes curriculares nacionais para educação básica, e também consta nos Referenciais para a Formação de Professores Indígenas- RFPI de 2002, pontualmente a Resolução 03 de 1999, contempla as bases pelas quais a atividade docente do professor egresso do magistério indígena exerce, bem como elementos básicos para a organização e o funcionamento da escola indígena, enfatizando as disposições e obrigações.

Art. 9º São definidas, no plano institucional, administrativo e organizacional, as seguintes esferas de competência, em regime de colaboração: I – à União caberá legislar, em âmbito nacional, sobre as diretrizes e bases da educação nacional e, em especial: a) legislar privativamente sobre a educação escolar indígena; b) definir diretrizes e políticas nacionais para a educação escolar indígena; c) apoiar técnica e financeiramente os sistemas de ensino no provimento dos programas de educação intercultural das comunidades indígenas, no desenvolvimento de programas integrados de ensino e pesquisa, com a participação dessas comunidades para o acompanhamento e a avaliação dos respectivos programas; d) apoiar técnica e financeiramente os sistemas de ensino na formação de professores indígenas e do pessoal técnico especializado; e) criar ou redefinir programas de auxílio ao desenvolvimento da educação, de modo a atender às necessidades escolares indígenas;

f) orientar, acompanhar e avaliar o desenvolvimento de ações na área da formação inicial e continuada de professores indígenas; g) elaborar e publicar, sistematicamente, material didático específico e diferenciado, destinado às escolas indígenas. II - aos Estados competirá: a) responsabilizar-se pela oferta e execução da educação escolar indígena, diretamente ou por meio de regime de colaboração com seus municípios; b) regulamentar administrativamente as escolas indígenas, nos respectivos Estados, integrando as como unidades próprias, autônomas e específicas no sistema estadual; c) prover as escolas indígenas de recursos humanos, materiais e financeiros, para o seu pleno funcionamento; d) instituir e regulamentar a profissionalização e o reconhecimento público do magistério indígena, a ser admitido mediante concurso público específico; e) promover a formação inicial e continuada de professores indígenas. f) elaborar e publicar sistematicamente material didático, específico e diferenciado, para uso nas escolas indígenas (BRASIL, 1999, p. 2-3).

Particularmente, o artigo 9 da Resolução Nº 03/1999 do CNE faz uma abrangente determinação sobre as atribuições da escolarização indígena, que vai das competências até os processos didáticos, pedagógicos, reafirmando os princípios da EEI, este artigo vem definir e esclarecer os implicadores institucionais da educação e também da formação do magistério buscando frisar que cabe a união apoiar técnica e financeiramente os sistemas de ensino na formação dos professores(as) indígenas e na capacitação de pessoal técnico especializado para a gestão institucional dos programas.

Enfatizando que, aos sistemas de ensino estaduais compete responsabilizar-se pela oferta e execução da educação o escolar indígena, pelo provimento de recursos humanos, materiais e financeiros para o seu pleno funcionamento e pela promoção da formação inicial (magistério) e continuada dos professores (as) indígenas, instituindo e regulamentando a profissionalização e o reconhecimento público do magistério indígena.

A partir de explicitação de todos os marcadores gerais que contemplam Pirayawara, assinalados, explicitaremos outros cursos de magistério realizados na região norte do Brasil, o primeiro magistério que destacamos Projeto Açaí, no estado de Rondônia, o que é resultante da reorientação das políticas públicas de educação indígena, tendo como bases a Constituição de 1988, a LDBEN e o Referencial Curricular de Educação Indígena” (Venere, 2017, p.172). Sobre o projeto Açaí salientamos que,

A criação do Projeto Açaí se deu por meio do Decreto Estadual nº 8.516, de 15 de outubro de 1998, que instituiu o Curso de Formação de Professores Indígenas – Habilitação em Magistério em Nível Médio, denominado Projeto Açaí, com o objetivo exclusivo de habilitar docentes leigos em efetivo exercício de regência em sala nas quatro primeiras séries do ensino fundamental das escolas localizadas em terras indígenas de Rondônia (Rondônia, 1998b ¹⁵ *apud* Venere, 2018, p. 81).

O projeto Açaí desenvolveu a formação de magistério indígena entre 1998-2002, com os indígenas “ Cinta Larga, Gavião, Karitiana, Makurap, Oro Mon, Oro Waram, Suruí,

Canoé, , Xijein, Amondawa, Uru Eu Wau Wau, Kampé, Karipuna, Oro Win Cabixi, Jabuti (Djeoromitxi)”(Venere, 2018, p. 126) Desse modo, “além dos professores do estado de Rondônia, atendeu ,também, os grupos Nambikuara e Zoró, pertencentes territorialmente ao estado do Mato Grosso, em função do maior contato com as cidades rondonienses de Vilhena e Ji-Paraná” (Pereira; Isidoro; De Paula, 2009, p. 03).

Além do Pirayawara no Amazonas e do Açaí estado de Rondônia , o estado de Roraima possui um o curso de formação específica para professores (as) indígenas, “*O Magistério Indígena Tamí’Kan- que tem sua estruturação fundamentada na Resolução N° 5/2010. Este em sua área de formação atende as etnias Macuxi, Wapichana, Taurepang, Ingaricó e Wai Wai*” de acordo com Ferreira, (2020, p.54).

Outro curso de formação em magistério indígena na região norte fica no estado Acre, que é um curso diferenciado, pois não é uma formação realizada por uma instituição pública, e sim por uma instituição social indígena, se destaca por ser estabelecido enquanto resultado de luta e da união do coletivo de professores (as) indígenas e do movimento indígena deste estado, tem reconhecimento e registro, de acordo com o site CPI-ACRE /COMISSÃO PRÓ-ÍNDIO ACRE.

Este reconhecimento se deu em 1997 por meio de uma portaria da Secretaria Estadual de Educação que autorizou o seu funcionamento (Portaria N° 2322/97, posteriormente atualizada pela Portaria N° 3165/2007). O Centro de Formação dos Povos da Floresta está registrado na Coordenadoria de Registro e Inspeção Escolar (CORINES), no livro N° 3, folha N° 35. No ano seguinte, em 1998, a aprovação pelo Conselho Estadual de Educação do Acre (Resolução N° 05/1998) da Proposta Curricular Bilíngue Intercultural para a Formação de Professores Índios do Acre possibilitou ao CFPF titular professores indígenas em nível médio (COMISSÃO PRÓ-ÍNDIO ACRE, S/N).

Por sua vez, o curso de magistério indígena no estado do Acre é desenvolvido no Centro de Formação dos Povos da Floresta – CFPF, idealizado pela Comissão Pró-Índio deste estado, “Na década de 1980, o Acre saiu na frente, com cursos de formação específica para professores indígenas pela Comissão Pro-Índio –CPI/AC”, conforme (Colares, 2013, p.12). A comissão Pró-Índio do Acre é uma organização idealizada pelo movimento indígena do Acre.

Portanto, reiteramos que,

Criado, coordenado e realizado pela Comissão Pró Índio do Acre, é o responsável pela formação direta de 42 professores indígenas em cursos e mais cerca de 70 professores em assessorias e oficinas em terras indígenas, que atendem 1.625 alunos em 65 escolas. Ao longo destes anos, ofereceu 26 cursos de formação de magistério indígena na escola Centro de Formação dos Povos da Floresta 12 e publicou 91 materiais didáticos de autoria indígena em línguas indígenas e portuguesa.

¹⁵ RONDÔNIA (Estado). Decreto n. 8.516 de 15 de outubro de 1998. Institui o Curso de Formação de Professores Indígenas – Habilitação em Magistério em Nível Médio, denominado PROJETO AÇAÍ, e dá outras providências. Diário Oficial do Estado de Rondônia, Porto Velho, 1998b.

Em 2000 aconteceu a formatura de 18 professores indígenas, os primeiros em magistério indígena no Acre. Depois, mais duas turmas foram formadas, totalizando 30 professores indígenas formados pela CPI/AC. A realização contínua de cursos de formação, de viagens para as aldeias e a publicação de livros didáticos são as grandes inovações do programa. Os cursos são espaços ricos de troca entre culturas. Professores de vários povos se reúnem por média de 45 dias intensivos. A produção abrange uma gama de saberes e conhecimentos lingüísticos, culturais, políticos, ambientais, artísticos, pedagógicos, que refletem sobre as realidades dos povos e, a partir daí, produzem as mudanças demandadas (Rego; Pereira, 2014, p. 07.).

Levando em consideração as perspectivas da formação para professores (as) indígenas no Acre, e todos os seus pressupostos, Rego e Pereira (2014, p.09), explicitam que

Muito embora, no Estado do Acre, tenha havido avanços significativos, se comparado a outras regiões do Brasil, ainda, há muito caminhos a serem percorridos para que as escolas indígenas sejam um instrumento de autonomia, política e cultural, e não mais um instrumento de submissão histórica.

Outro curso de formação em magistério indígena na região norte é o *Programa de Formação Professores Indígenas do Amapá- Turé*, que desenvolve uma formação que certifica os professores(as) indígenas a lecionarem até o 5º ano. O programa foi instituído entre 1990 e os anos 2000, é institucionalizado, ofertado pela Secretaria de Estado da Educação do Amapá, porém, primeiramente, começou a se articulado pela reivindicação do movimento indígena e dos professores (as) indígenas do estado do Amapá. Sobre este programa de formação, Bastos e José da Silva (2021, p. 258), dizem

As iniciativas, portanto, ainda eram tímidas diante de uma demanda crescente por educação escolar nas aldeias. Isso, apesar de as lideranças indígenas terem participado da criação do NEI/SEED-AP, conforme resolução 068 de 2002, do Conselho de Educação Estadual do Amapá (CEE-AP), e, em 2002, do projeto específico de formação em magistério indígena Turé para Ensino Médio em áreas indígenas.

Conforme o documento de criação do Programa de Formação para Professores Indígenas do Amapá para o magistério- Turé (2000), este tem o objetivo de formar professores(as) indígenas leigos que já estavam em sala de aula, professores (as) das etnias Aparai, Gabili-Marwornom, Karipuna , Kaxuyana, Palikur, Tiriyo, Wajãpi e Wayana. Sobre este processo de formação, o portal de notícias do governo do Amapá do dia 1º de março de 2023, enuncia em uma reportagem que,

O projeto Turé, da Secretaria de Estado da Educação (Seed), formou 56 novos professores da etnia Wajãpi, que vão atuar das séries iniciais ao ensino fundamental do 1º ao 5º ano. O curso de Formação de Magistério Indígena estava parado e só foi retomado no início deste ano. Coordenado pelo Núcleo de Educação Indígena (NEI) da Seed, as aulas aconteceram na Escola Indígena Estadual Aramirã, localizada no município de Pedra Branca do Amapari (2023, s/p).

O estado do Pará também possui o magistério indígena, contudo, não foi encontrado muitas informações relativas a esta formação, todavia, sobre este assunto foi identificado poucas esclarecimentos no site da agência do estado do Pará, no dia 15 de maio de 2015. Que dispõe

Em 2015, a estimativa é atender 420 alunos indígenas em doze turmas do curso normal em nível médio da Escola Itinerante de Formação para Professores Índios no Pará nos municípios de Altamira, Capitão Poço, Jacareacanga, Marabá, Oriximiná, Santarém e São Félix do Xingu (2015, s/p).

Segundo essas informações, consta-se que há o magistério desenvolvido pelo estado do Pará, porém, não identificamos se é um programa ou curso já encerrado, ou quantos professores (as) indígenas já se formaram, nem o alcance desta formação. Sobre todos estes magistérios citados, tanto o Projeto Açaí de Rondônia, como o Magistério Indígena Tamî'Kan de Roraima , além do curso de formação em magistério indígena no Acre e o Programa de formação Turé do Amapá são programas de formação em nível médio, no entanto, todas essas formações para indígenas mencionadas acima têm suas especificidades locais, seus desafios, retrocessos, suas contradições e seus contrastes e, por vezes, também avanços em seus processos de efetivação na formação de professores(as) indígenas na região norte do Brasil.

Essas são formações que permanecem ativas, a maioria destas estão dentro das secretarias estaduais de seus respectivos estados, contudo possuem algo em comum que é a reivindicação do movimento indígena e dos professores (as) indígenas para que o processos das formações não deixem de ocorrer, posto que estes programas e cursos veem promovendo a formação pela necessidade de formar quem faz a Educação Escolar Indígena acontecer no chão da escola, na efetividade do processo ensino aprendizagem.

Todos os magistérios tem algo em comum, nascem por conta das reivindicações dos povos indígenas, que lutam e por consequência mudaram politicamente as configurações das leis e dos processos legais que dispõe sobre a escolarização e sobre a formação de professores(as) indígenas, outro ponto que une estes magistérios são os atravessamentos colonizadores que estão e ainda são intrínsecos as instituições, dos entes deferados e dos gestores públicos, cada um destes cursos ou passou ou passa por processos de precarização da não efetivação da política que os subsidiam, neste aspectos alguns destes também estão sem continuidade, examente por conta dos implicadores coloniais que estão na engrenagem do sistema social e político contemporâneo.

5 INTERFACES DO PIRAYAWARA: ENTRE O PROCESSO HISTÓRICO, DESAFIOS, CONTRADIÇÕES E POSSÍVEIS NOVAS PERSPECTIVAS DECOLONIAIS

Neste escrito, buscamos desenvolver algumas interlocuções com base nas interfaces do Pirayawara, seus desafios e contradições. Pautaremos, primeiramente, a circularidade que evidencia os contrastes desta política de formação, explicitaremos o histórico, as características e limitações existente tal como as estruturais orientadoras no contexto do Amazonas.

As reflexões serão pautadas pelo olhar da perspectiva decolonial, tal como pelas considerações dos professores (as) interlocutores sobre o curso, suas possibilidades e desafios, desde os atravessamentos históricos, os elementos políticos, sociais, culturais e seus sentidos na materialidade da formação de professores (as).

No primeiro momento, indicamos os processos pelos quais o Pirayawara foi forjado, as reivindicações e lutas para a construção deste programa, sua vital importância política para os povos indígenas, as contradições estruturais estabelecidas, tal como o dimensionamento dos implicadores postos a este programa de formação.

No segundo momento, mediante tal cenário de desafios e possibilidades no Pirayawara, abordaremos uma perspectiva decolonizadora enquanto caminho outro que desenvolve subsídios para a formação de professores (as) protagonizando às questões indígenas, as concepções estratégicas insurgentes, de resistência epistêmico-política, uma possível diretriz estrutural de novas coordenadas perante as implicações das colonialidades e do racismo epistêmico imposto pela estrutura moderna colonial. Trazendo como referência o seguinte entendimento,

Compreende-se[...] sobre a ótica da epistemologia decolonial,[que esta] tem importante contribuição para a formação crítica e política de professores e professoras[...] na Amazônia, uma vez que podem ampliar as atitudes, projetos, políticas educacionais e sociais insurgentes nos territórios subalternizados, buscando uma atitude de práxis histórica e ontológica, para buscar ressarcir todas as formas negação e aniquilação da sabedoria popular do trabalho camponês, ancestralidade espiritual e etc. Que foram agonizadas e ainda sofrem com a diferença colonial, trajada de discriminação racial, ética, natural e econômica na Amazônia (Barros; Haje, 2021, p. 130).

Desse modo, focalizaremos o magistério pela perspectiva da decolonialidade, como atitude praxiológica que se opõe, questiona, e faz frente aos padrões hegemônicos, com o sentido de construir novos movimentos que visam romper os padrões coloniais como perspectivas únicas e unilaterais, a fim de desenvolver estruturas plurais humanizadas e humanizadoras trazendo, assim, para a discussão teórica e epistêmica, as perspectivas dos povos indígenas, suas

crenças, saberes, conhecimentos como os *modus vivendi* e o bem-viver, enquanto matrizes interpretativas como bases para novas coordenadas que corroboram pela mudança dos modelos hegemônicos, desse modo, de forma não neutra. Pontualmente, reafirmaremos a vital importância da legitimação das epistemologias indígenas, credibilizando os conhecimentos, saberes, ciências e a ancestralidade, corroboradas em luta e resistência dentro do processo formativo pela perspectiva analética e da alteridade de Dussel (1977; 1988; 1993; 1995) enquanto sistema de libertação configurado pela práxis decolonial.

Pela disposição que “Uma formação de professores (as) em perspectiva decolonial deve ser como a decolonialidade, isto é, práxis. A teoria é importante, a prática também é, mas é a unidade dialética entre ambas que garante o movimento ético- crítico -libertador- decolonial” (Aood; Abreu; Dias, 2021, p. 169). Portanto, preconiza-se neste evidenciar neste processo trajetos que auxiliem a desocidentalização da formação do/a professor/a indígena, isto significa, reforçar orientação epistêmica des/decolonial para que seja possível transcender a sistemática colonial/capitalista/patriarcal/monocultural/universal.

5.1 ENUNCIANDO OS ASPECTOS CONSTITUTIVOS E LIMITAÇÕES DO PIRAYAWARA

O Pirayawara nasce em meados dos anos 1990 como uma política pública do Amazonas para formação em magistério de professores(as) indígenas. Este programa surge como resultado do percurso de resistência do movimento social indígena, bem como dos professores (as) indígenas deste estado, que começaram a se articular no final da década de 1970, o curso de magistério se materializa de fato, em decorrência das articulações práticas do movimento indígena, que desde a sua organização sempre lutou por uma educação diferenciada pautada na cultura tradicional dos povos indígenas. Posto que, antes dos anos 1990, não existia uma construção institucional voltada para a formação de professores (as) indígenas.

Neste contexto, o referido curso de magistério tem sua gênese inicial pautada pelo o processo de reivindicação dos direitos constitucionais que forçaram o estado a fazer políticas públicas de acordo com a Constituição de 1988, como foi evidenciado no decorrer da seção anterior. Neste ponto de vista, podemos reafirmar que o trajeto político do movimento indígena possibilitou legalmente o direito institucionalização da categoria professor indígena e da formação específica e diferenciada deste profissional, um passo dado como consequência das lutas sociais contínuas.

Vale contextualizar historicamente, de acordo com Ramos et al (2007), que movimento indígena, mais especificamente a Coordenação das organizações indígenas da Amazônia

brasileira- COIAB, criada em 1989, e os encontros de professores (as) Tikuna e dos professores (as) indígenas do Amazonas e Roraima tiveram um impacto direto nas diretrizes para educação escolar indígena no Amazonas, pois esses coletivos enquanto organizações sociais e lideranças cobravam uma elaboração de programas educacionais destinados às áreas indígenas.

A pressão do movimento indígena tinha dois objetivos: atender às demandas dos educadores indígenas e combinar ações de apoio com o governo e a sociedade civil para garantir os direitos dos povos indígenas. As diretrizes não apresentam uma proposta pedagógica definida; em vez disso, propôs a criação de uma infraestrutura de gestão e o compromisso dos agentes responsáveis pela educação indígena no estado.

De acordo com Ramos et al (2007), o curso surge portanto, para cumprir uma demanda social, política e cultural em razão de que, é inerente a nova concepção de “escola indígena” e suas especificidades e diretrizes.

Sobre a relevância desta formação para os povos indígenas, a professora interlocutora P.03-ML-Omagua-Kambebe, esclarece,

Com certeza eu falo isso, porque eu, por exemplo, quando eu entrei no Pirayawara, eu não sabia mais ou menos o que eu ia aprender lá no meu ponto de vista, eu ia aprender como eu iria ensinar a língua para o meu povo. Mas quando eu entrei no Pirayawara, entendi que ele não me informou só uma indígena professora, mas ele me ensinou também a ser uma liderança, a me comportar como uma liderança para trazer objetivo para minha comunidade. Então ele fortaleceu. Quando eu chego do Pirayawara, eu vim com uma mente totalmente diferente daquela que eu fui da minha base. Então o Pirayawara é um projeto muito importante para formar nós indígena, para nós mesmos educar nossas crianças e fazer com que eles pensam ser um indígena que conhece sua identidade e forte na comunidade.

Nesse sentido, o Pirayawara articula, na prática, a efetivação da educação Escolar indígena no estado do Amazonas, voltada para a questão organizacional, partindo do consenso e das definições das necessidades próprias do processo de ensino e do Etnodesenvolvimento, mediante o processo de ensino em sala de aula da Educação Básica.

Partindo para os aspectos legais, o Pirayawara surge a partir de dois direcionamentos: o primeiro é Decreto Presidencial Nº 26 de 1991, e a Portaria Interministerial Nº 559/1991 formulando os princípios gerais que deverão nortear as políticas educativas para os indígenas brasileiros, e definindo a responsabilidade aos processos educativos dos povos tradicionais ao Ministério da Educação às secretarias de educação dos Estados e dos Municípios, e o segundo é a portaria Nº 1.176 de 1991, fixada pelo estado do Amazonas. Sobre estes apontamentos legais, é válido destacar também que,

Com base nos dispositivos legais, a SEDUC do Amazonas incluiu no Plano Estadual de Educação um subprograma de educação escolar indígena e, através da Portaria Nº 1176, de 23 de maio de 1991, delegou ao Instituto de Educação Rural do Amazonas - IERAM, órgão que lhe foi vinculado até 31 de dezembro de 1998, a execução de uma proposta educativa que atendesse aos anseios e necessidades das comunidades indígenas no Estado (AMAZONAS, 1998, p.8).

Com base no exposto, é necessário pontuarmos que o documento oficial desta política é efetuado somente em 1998, quando o programa passa ter um formato mais amplo. Neste contexto de construção da política de formação de professores (as) indígenas, conforme Albuquerque (2007) e Ramos *El al* (2007) a SEDUC/AM nos anos 1990, tinha uma compreensão que a educação escolar indígena, estava, predominantemente em áreas fora dos centros urbanos, logo deveria ser integrada à educação rural.

Como resultado desta lógica, o gerenciamento da educação indígena foi transferido para o Instituto de Educação Rural do Amazonas - IERAM, que ficou responsável durante uns sete anos pela educação escolar indígena no Amazonas, estava correlacionado com a SEDUC/AM e tinha por intuito de coordenar e executar uma proposta educativa que incluísse a implementação de um subprograma de educação escolar indígena vinculado à educação rural e que este alcançasse às necessidades dos povos indígenas.

Sobre a incumbência da escolarização dos indígenas do Amazonas, houve uma transição do IERAM para a Gerência de Educação Escolar Indígena – GEEI da SEDUC/AM. De Lima (2022, p. 40) esclarece que “o papel do IERAM naquela época era trabalhar a escolaridade juntamente com a capacitação pedagógica”. Contudo, o mesmo pesquisador dispõe que em 1998 houve uma transição do IERAM para a SEDUC/AM, que assumiu diretamente a responsabilidade da formação dos professores (as) indígenas, a respeito deste processo de transição de Lima (2022), específica,

No fim daquele ano [1998], houve uma reunião interna para realocar os servidores que estavam lotados no extinto IERAM. A parte pedagógica foi para a Coordenação de Educação (COE), que na época era o setor pedagógico da SEDUC-AM. Os primeiros professores a compor a equipe de educação escolar indígena foram: Arlene Bonfim, na ativa como servidora do Centro Tecnológico do Amazonas (CETAM); Clovis Palmeira (in memoriam); Inafran Bastos (in memoriam); Maria de Jesus Oliveira (in memoriam); Suely Rocha (na ativa como técnica do CEEI-AM); Rosilda Nunes (aposentada); e Sandra Dolores (aposentada). De Lima (2022, p. 40).

A partir de 1998 de fato, este curso passa a ser desenvolvido diretamente pela SEDUC/AM. Com base nos artigos da CF de 1988 e da LDBEN de 9394/1996 além de outros marcadores legais mencionados anteriormente na seção quatro. Enquanto política de formação, o Pirayawara se efetiva para qualificar professores (as) indígenas que já atuavam e estavam em

sala de aula, desenvolvendo o exercício da prática docente, bem como capacitar outros profissionais ligados as secretarias municipais de educação como os coordenadores pedagógicos e técnicos da Secretarias Municipais de Educação que, diretamente, atuava nas escolas indígenas, tendo em vista que, o Pirayawara tem uma característica pioneira dada a sua abrangência em todo o estado do Amazonas.

Sobre a legítima importância deste curso para os povos indígenas, o interlocutor P.02-M -Omagua-Kambebe expõe:

O magistério indígena era, na verdade, naquela época era tido como um sonho, para nós professores e para as comunidades indígenas, era para os professores que não tinham formação. A gente não tinha isso de formação. O magistério indígena eu costumo dizer, por conta dele, foi onde saiu mais liderança indígena dentro da Amazônia, que é parte do magistério indígena.

Nesta mesma perspectiva, o professor interlocutor P.04- E. Munduruku reafirma.

O Pirayawara contribuiu muito para esse fortalecimento ético e o fortalecimento desse sentimento de pertencimento enquanto determinado povo pelos monos pra nós, Munduruku, porque contribuiu muito dentro dessa perspectiva de pesquisas de campo. Um dos principais objetivos do Pirayawara pra gente era formar professores, pesquisadores de sua própria história. Porque é incrível cara, Amazonas é o estado mais indígena do Brasil, mas é um estado onde essa linha tem tanto o preconceito entre a presença do diferente, e ainda assim, é um estado muito preconceituoso e esse preconceito é tão cruel que ele entra nas aldeias, entra no coração na alma do próprio índio, a ponto de se negar enquanto tal.

Todos estes professores compreendem a importância deste curso para o fortalecimento da luta dos povos indígenas, à medida em que a escolarização específica e diferenciada é uma ferramenta essencial na continuidade da resistência dos povos indígenas.

Em conformidade com o Documento Oficial de 1998 que assenta o Pirayawara, o programa tinha e tem como foco central garantir que aos professores (as) indígenas do Amazonas tivessem o acesso e a permanência da formação pelas orientações que regem a escolarização dos povos indígenas, devendo ser diferenciada, específica, intercultural e bilíngue que atendessem aos anseios dos povos indígenas (AMAZONAS, 1998).

Como resultado das reivindicações das organizações indígenas, a SEDUC/ AM criou diretrizes para ensinar uma escolarização diferenciada baseada em três princípios: **organização, participação e solidariedade.**

Dentro das prerrogativas orientadoras, o curso também tinha por objetivo auxiliar o professor produzir materiais didáticos e usar metodologias de ensino e pesquisa apropriadas, pois não existiam materiais e nem metodologias específicas elaboradas institucionalmente

pelas secretarias municipais de educação.

Pela natureza do trabalho do professor indígena, movimento indígena no Amazonas tem reivindicado do poder público definição de responsabilidades na implementação de cursos de entre "formação de professores indígenas de modo Inicial e continuada: ensino fundamental, magistério e superior"(Albuquerque, 2007, p.89).

Em consonância com essas diretrizes, visava-se alcançar o objetivo da declaração dos princípios do conselho dos professores (as) indígenas. Isso exigia a articulação de instituições públicas e organizações indígenas, bem como da sociedade civil. As implementações desses planos estabeleciam o apoio técnico e financeiro da União do Estado e das prefeituras municipais por meio de suas secretarias de educação.

Nesta conjuntura, sob a perspectiva dos enfrentamentos sociais e políticos, o curso de formação em magistério indígena Pirayawara nasceu com o intuito de criar condições para que os indígenas pudessem potencializar conhecimentos para o cumprimento da docência e formular habilidades para articular métodos de avaliações curriculares que fossem próximas à realidade próprias de cada povo/ etnia por conta dos inúmeros contextos existentes no estado do Amazonas.

Portanto, neste processo, a construção do Pirayawara reflete uma permanente contradição entre uma sociedade politicamente ainda tensionada pelas colonialidades e o espaço de destaque que os povos indígenas alcançaram pós-constituição, mediante a luta e mobilização contínua. Todavia, materialmente, há um cenário social que mostra inúmeras dissonâncias entre o que diz a políticas, as leis e o que de fato se reverbera na realidade, essa disposição pode evidenciada no discurso a seguir.

A situação do atendimento educacional os indígenas é visível na fala do Cacique Bosco da etnia Tenharin em audiência pública acerca da educação indígena no Amazonas: Muita coisa tem que ser feita, mas é nessa audiência gostaria de um documento que tenha garantia para que os recursos sejam repassados[...] não dá mais para esperar o curso de formação e a construção da escola apesar de já ter sido assinada o documento a um ano como muitos falaram aqui a educação indígena está bonita na lei, mas na prática tá péssima. Quando vai até o prefeito, nunca está disponível para dialogar e ouvir as reivindicações. Os avanços das políticas públicas de educação Escola indígena no Amazonas são produtos de luta e conquista dos povos indígenas por uma escola indígena intercultural diferenciada e autônoma na qual os próprios índios sejam agentes do processo escolar. Entretanto , a implementação das políticas de educação escolar indígena do estado tem apresentado contradições entre o texto legal e sua efetivação na prática, indicando que a política de educação escolar direcionada aos povos indígenas devem estar comprometida com a realidade sociocultural desses grupos também de fundamental importância a vontade política dos dirigentes do poder público amazonense em assegurar recursos para a escola indígena somente assim o poder público poderá dar conta do cumprimento em oferecer o ensino fundamental a todos aqueles que necessitam além de aumentar as

oportunidades de acesso aos demais níveis de ensino aos indígenas (Ramos *et al*, 2007, 97-98).

A fala do Cacique Tenharin está relacionada a dificuldade que os povos indígenas passam para ter acesso a escolarização específica e diferenciada, tal como os professores (as) terem a possibilidade da formação diferenciada, posto que as políticas só são efetivadas com base em articulação política dos gestores públicos. Desse modo, fica explícito que existe uma fragmentação do processo entre o que está escrito na lei em si e o que de fato acontece com contexto social.

Mediante os pressupostos procedentes da perspectiva decolonial podemos inferir que há a conjuntura eurocêntrica hierarquizante que está consolidada através das colonialidades do poder, saber e ser, inculcadas nas relações sociais vigentes. Este processo se dá pela invisibilidade que povos indígenas estão acometidos desde os primeiros anos da colonização do Brasil. Tal premissa parte da ideia de compreender entender desvelar os aspectos etnocêntricos que forjam a sociedade como um todo para que tais processos sejam rompidos de forma insurgente, cotidianamente, inclusive entre eles mesmos os indígenas.

Desse modo, enquanto política voltada para um processo de formação diferenciada, o Pirayawara não está dissociado de um sistema que ora avança como política que legitima os direitos, ora recua por conta das contradições sociais e políticas. O presente curso, por sua vez, contextualiza-se por meio de uma transição política própria da época, de rasgos que expressam as realidades etnocêntricas como no caso acima do Cacique Tenharim.

Dizendo com outras palavras, o Pirayawara, enquanto política pactuada, é forjado por um projeto democrático que oportuniza aos povos indígenas a oferta de uma formação pautada nas diversidades étnicas e culturais específicas de caráter não discriminatório, reivindicada efetivamente pelas organizações e pelo movimento indígena, todavia esta política se dá com base nas relações sociais ainda anti-indígenas, ou seja, há um conjunto de impasses e problemas advindos especificamente destes conflitos de interesse.

Ainda sobre os aspectos estruturais desta política é evidenciado uma orientação que compreende um conjunto de direcionamentos que estruturam seus aspectos políticos pedagógicos no Projeto Político Curricular – PPC de acordo com a resolução CEB n.03, de 26.06.1998, que institui as diretrizes curriculares nacionais para o ensino médio.

Antes de 1999, o currículo do Pirayawara era voltado para o EJA e somente para o ensino fundamental I, ou seja, existia uma grande demanda para a formação destes sujeitos, uma vez que a maioria dos indígenas, só tinham no máximo até a antiga 4ª série.

Como podemos ver no PPC abaixo referentes aos anos de 1993 a 1997.

Figura 7: Ensino De 1º Grau com Qualificação para o Magistério - Estrutura Executada No período de 30.06.93 a 08.11.97

Legislação	Matérias	Componentes Curriculares	Carga Horária			
			Letiva Intensiva	Atividade Complementar	Total	
N U C L E O C O M U M	Resolução N° 006/86 C.F.E	Português	Português	160*	-	160
				200	162	362
		Estudos Sociais	Integração Social	40*	-	40
			História	100	45	145
			Geografia	100	45	145
		Matemática	Matemática	160*	-	160
	Ciência	Iniciação às Ciências	40*	-	40	
		Ciências Físicas e Biológicas e Programa de Saúde	120	72	192	
	Art. 7º da Lei N° 5692/71	Educação Física	Educação Física	20	10	30
	P A R T E D I V E R S I F I C A D A	Parecer N° 349/72 C.F.E	Fundamentos da Educação	História da Educação	10	5
Sociologia da Educação				10	5	15
Filosofia da Educação				10	5	15
Psicologia da Educação				10	5	15
Estrutura e Funcionamento do Ensino de 1º Grau			20	5	25	
Metodologia de Ensino		Metodologia de Ensino	60	45	105	
Parecer N° 007/92 C.F.E		Língua Indígena (SATERÉ-MAWÉ)	Língua Indígena (SATERÉ-MAWÉ)	150	70	220
			Práticas Agrícolas	40	26	66
		Fundamentos de História do Amazonas	Fundamentos de História do Amazonas	30	14	44
		Fundamentos de Geografia do Amazonas	Fundamentos de Geografia do Amazonas	30	14	44
Sub-Total		-	1.510	690	2.200	
Estágio Supervisionado		-	-	-	80	
Estágio Não Supervisionado		-	-	-	720	
Total Geral		-	1.510	690	3.000	

Fonte: Projeto Pirayawara (1998)

Segundo o documental oficial que rege o Pirayawara, entre o período de 30.06.1993 a 08.11.1997, foi determinado um currículo específico com um total geral de horas de 3.000 mil horas, com disciplinas e cargas horárias específicas, com base em algumas resoluções com particularidades ainda assimilacionistas dos anos 1970 e 1980. Esta primeira matriz curricular objetivava formar os professores (as) indígenas até o antigo 1º grau, com o status de professores (as) indígenas a título de 1º grau, e que poderiam exercer à docência até a fundamental I.

Neste contexto, o primeiro currículo do Pirayawara, era voltado para um cenário cujo os povos indígenas vinham de um processo de transição, de não escolarização específica e própria,

tendo em vista que estes não tinham acesso à educação diferenciada antes de 1988. Desse modo, alguns indígenas até passavam pela escolarização, mas fora do contexto da comunidade ou aldeia. Em outras situações eles saíam e migravam das suas comunidades para poder ter acesso à educação escolar.

Na perspectiva de analisar esta primeira matriz curricular do curso, o que nos chama atenção é a disciplina de metodologia do ensino e as disciplinas de estágios que são disciplinas curtas por suas quantidades de horas, levando em consideração que o cenário era de construção e orientação de uma dimensão de escolarização nova, este primeiro currículo veio atender uma demanda particular.

A partir de 1999, o Pirayawara passa por uma reestruturação e abrange o fundamental I e II- EJA e o médio normal, o ensino médio é desenvolvido concomitantemente com a formação do magistério docente. Esta nova estruturação de 1999, intencionava compreender o ensino básico completo, de acordo com o documento oficial que constitui o Pirayawara.

O Projeto Político Curricular- PPC de 1999 foi construído de acordo com a interlocução de professores (as) e organizações indígenas. O curso passou a ter uma carga horária de quase 6 mil horas. Especificamente trazendo para dentro do currículo a disciplina de saúde e de estágios supervisionados, particularmente aumentando o quantitativo de horas das disciplinas voltadas para o magistério.

De acordo com o antigo gerente da GEEI/SECUC/AM – Alcilei Vale Neto (*in memoria*) também egresso do Pirayawara, o formato do curso Pirayawara como está posto em 1999 é direcionado pelos seguintes marcadores legais: As Diretrizes para a Política Nacional de Educação Escolar, elaborado pelo Comitê de Educação Escolar Indígena do MEC de 1994, a Lei de Diretrizes e Base da Educação Nacional- LDB 9.394/ 96, o Referencial Curricular Nacional para as Escolas Indígenas-RCNEI de 1998, e o Parecer 14 de 1999 do Conselho Nacional de Educação- CNE – que diz “A formação do professor índio pressupõe a observância de um currículo diferenciado que lhe permita atender às novas diretrizes para a escola indígena, devendo contemplar aspectos específicos” (BRASIL/CNE, 1999, p. 201).

Apesar da fala do antigo gerente dizer que estes marcadores são abordados no PPC do Pirayawara, e que este foi construído coletivamente não foi encontrado nenhum registro, atas, ou textos acadêmicos que reafirmam configuração. O próprio documento do rege o Pirayawara não traz clareza neste sentido.

N nova estruturação de 1999, o Currículo do Pirayawara estabelece os seguintes componentes curriculares.

Quadro 6: Matriz Curricular do PIRAYAWARA (1999)

COMPONENTES CURRICULARES	TOTAL
Língua Indígena	620
Língua Portuguesa/Literatura	775
Língua Estrangeira	180
Educação Física	195
Arte e Cultura	165
Ciências Naturais	250
Matemática	585
História	340
Geografia	340
Legislação Indígena	190
Noções de Sociologia	210
Noções de Antropologia	210
Metodologia de Pesquisa	210
Práticas de Ensino	210
Física, Química e Biologia	110
Saúde	55
Tecnologia	45
Psicologia da Educação	100
Filosofia da Educação	90
História da Educação Brasileira	80
Metodologia de Alfabetização/Literatura	110
Estrutura e Funcionamento da Educação Infantil, Especial e Jovens e Adultos	90
Estágio Supervisionado	300
Estágio Não-Supervisionado	140

Total geral	5600
--------------------	------

Fonte: Fernandes (2023)

Um contraponto importante, exposto pelo documento que rege o Pirayawara, é a limitação das ementas dos componentes curriculares, e nem a dinâmica das metodologias realizadas durante o curso, à medida em que não é explicitado, no documento, os princípios que regem a especificidade da escolarização e da formação dos professores(as) indígenas, nem nos componentes curriculares e nem nas metodologias destas, ou seja, não há uma inter-relação da interculturalidade, do comunitarismo, do bilinguismo, no encaminhamento do ensino da formação. Neste direcionamento, também não está determinado os pressupostos e os preceitos que regem o desenvolvimento dos componentes curriculares, logo, não há respaldo sobre os processos pedagógicos alinhados com o currículo. A interculturalidade como princípio central fica condicionada ao aspecto da funcionalidade, melhor dizendo, ela está posta de forma incipiente, sobretudo, não fica visível como este princípio é desenvolvido no processos da formação dos professores (as) indígenas.

Existe outra questão latente e altamente colonial que é a restrição das ementas, e suas abordagens epistêmicas, seus referenciais e pressupostos. O que existe é um vazio neste sistema, o que, significativamente, não há uma orientação pedagógica politicamente autônoma e nem organizacional no desenvolvimento da formação. Desse modo, entende-se que este encaminhamento pode ser voltado pela hierquização dos saberes, fugindo das necessidades formativas dos professores (as) indígenas, logo o PPC é, neste aspecto, a invisibilidade do ser indígena, posto que, o documento não direciona quais serão as abordagens realizadas nesta formação específica.

Portanto, pelo que está descrito no PPC do Pirayawara a organização dos processos pedagógicos e curriculares voltados para os princípios da especificidade da interculturalidade, do comunitarismo, do bilinguismo, fica à critério do professor formador, dando abertura para a reprodução da hierquização do poder, do saber e do ser, no processo formativo do magistério Pirayawara, esse estruturação, como está posta, é preocupante porque relaciona-se materialmente aos processos de violências contra os professores (as) em formação, contra os povos indígenas, sobretudo contra o processo da escolarização específica e diferenciada, tão arduamente alcançada pelos marcadores legais.

Outra questão a ser pontualmente focalizada com base na análise feita no documento é a transdisciplinaridade, exatamente por conta da sua não existência no PPC do curso Pirayawara, posto que, no discorrer do documento que rege este curso, não há encaminhamentos orientadores

do movimento da interdisciplinaridade ou da transdisciplinaridade no desenvolvimento dos componentes curriculares.

Esse processo de não coordenação metodológica e pedagógica interdisciplinar ou transdisciplinar, evidencia um sistema que negligência e fere o processo da formação específica para os indígenas, porque vai contra os princípios da perspectiva de mundo destes, uma vez que, a ancestralidade e as vivências estabelecidas são construídas e fundamentadas na interdisciplinaridade ou transdisciplinaridade, ou seja, para esses povos tudo está conectado e inter-relacionado. Nesta perspectiva, o PPC do Pirayawara, reafirma, os aspectos coloniais, conduzidos pela colonialidade do poder, do saber e do ser como define (Quijano, 1992).

Contudo, rechaçando a lógica estrutural do PPC do Pirayawara e tomando como base Castro-Gomez (2007), e os princípios decoloniais que fundamentam a formação de professores(as) indígenas, centralizamos a transdisciplinaridade, enquanto alternativa outra, por ser uma concepção que favorece o diálogo pluri-epistêmicos, ou seja, compreendemos que transdisciplinaridade tecida juntamente com a perspectiva decoloniais, se dispõe como um mecanismo que produz metodologias insubmissas no processo formativo do professor(a) indígena, pois organiza de forma sistêmica a circularidade do saber, do conhecimento e das vivências ancestrais dos povos indígenas, levando em consideração a simbiose entre o ser, o meio e a cultura como valores próprios dos povos indígenas.

Ainda sobre o PPC do Pirayawara, Fernandes (2023) retifica que o Magistério Indígena do Pirayawara tem 24 componentes curriculares, incluindo as disciplinas de estágio supervisionado e não supervisionado de 440 horas, conforme mostrado no quadro acima.

Particularmente este curso de formação é ofertado por etapas, entre o fundamental I, II, o Ensino Médio, juntamente com o magistério. Este processo está compreendido em XIX etapas de curso, em um total de 22 disciplinas teóricas, onde as etapas de I a V, incluem o Ensino Fundamental Supletivo, e as etapas de VI a XIX, incluem o Ensino Médio em conjunto com a formação do magistério, neste sentido é pontual dizer que houve uma modificação no currículo de 1993 para o de 1999, quando foi acrescentado outras disciplinas e mais horas de estágio supervisionado, além da oferta da formação que compreende o ensino fundamental completo bem com o Ensino Médio.

No entanto, mesmo com tantos avanços nos marcos legais dos últimos 20 anos, além dos debates políticos e epistêmicos em torno da formação de professores(as) indígenas, o Projeto Político Curricular-PPC do Pirayawara permanece o mesmo de 1999, portanto, institucionalmente, o projeto político curricular não foi reestruturado mesmo com as reivindicações pontualmente realizadas pelo Fórum Estadual de educação escolar indígena, pelo

movimento indígena e pelas organizações indígenas de acordo com De lima(2023).

Sobre a relevância de desenvolver uma nova reestruturação do Pirayawara, o professor o interlocutor P.04- E. Munduruku enfatiza,

Por exemplo, na época que eu fiz o Pirayawara não existia como tem hoje a necessidade tecnológica, hoje cada aldeia você ver um celular, hoje existe outro fator chamado educação e tecnologias nas aldeias, tem várias coisas as tecnologias estão mais presentes, ou seja, tem várias coisas que precisam atualizar, já foi feito uma reformulação no Pirayawara e eu nem sei como é que tá essa reformulação hoje, porque ainda não foi apresentada, ainda não retornaram ela pro conselho.

Na dinâmica das necessárias mudanças e renovações do Pirayawara, o interlocutor P.03-T-Omagua-Kambeba dispõe,

Eu acho que isso é importante, reformular, trazer mais disciplinas. Eu acho que é uma boa iniciativa, um bom pensamento, porque eu acredito que se a gente naquele período, passasse o período todinho, acredito que a gente tinha avançado mais.

O termo “avançado mais” que o professor menciona, é referente as novas abordagens voltadas para a educação escolar indígena, como as novas tecnologias, uma vez que o curso em si, não discute as novas tecnologias como instrumento de trabalho para os professores (as).

Os pressupostos que fazem frente a formação, essas novas abordagens vêm sendo discutidos no Conselho Estadual de Educação Escolar Indígena, bem como no Fórum de Educação e Saúde Indígena do Amazonas. A reestruturação é uma pauta pertinente, no entanto está estagnada por conta da falta de interesse político dos gestores públicos, conforme De Lima (2023).

A respeito dos entraves do Pirayawara, enquanto questão política, é explicitada, pontualmente, pela falta de compromisso dos gestores públicos e das instituições que não tratam com legitimidade a questão da formação de professores (as) indígenas, mediante as novas abordagens discutidas para o processo formativo, à medida em que, o cenário da escolarização e da informação mudou das últimas décadas.

Sobre essa discussão e possíveis transformações do PPC do Pirayawara, Fernandes (2023) diz

No que diz respeito à reestruturação do Projeto Pirayawara, percebe-se que o entendimento acerca da necessidade de revisão existe há mais de uma década, com processo iniciado em 2012, retomado em 2018 e ainda não concluído. Seja por força da falta de dedicação de recurso financeiro, equipe técnica para implementá-lo adequadamente ou mesmo desinteresse das instituições responsáveis, este parece vir perdendo força. Os atrasos na formação dos cursistas causam quebras no processo formativo, bem como desistências, principalmente nas turmas com maior tempo de

atraso. As turmas em andamento seguem ainda [...] levando em consideração o projeto original, uma vez que a atual prioridade está em elementos outros, inclusive polêmicos no âmbito da EEI, como a BNCC (p.148-149).

Em consonância com a perspectiva de Fernandes (2023), compreendemos que é urgente a necessidade de reestruturação deste curso, à medida em que explicitamente o currículo vigente do Pirayawara se apresenta desconectado das lógicas indígenas bem como desconforme com as questões da formação docente e seus atravessamentos mais atuais.

Sobre o currículo, a partir de uma lógica decolonial, podemos assegurar que tanto a matriz do curso de 1993 quanto a de 1999, tem perspectivas disciplinares cartesianas, distantes das configurações epistêmicas indígenas, pensados de forma desvinculada dos pressupostos interdisciplinares ou transdisciplinares. Esse aspecto, em si, reverbera o quanto os tentáculos das colonialidades estão incutidos na matriz curricular deste curso.

Mesmo não sendo o nosso foco em específico, analisarmos as particularidades da matriz curricular deste curso, pois não há como desassociar os elementos contraditórios que a formação de professores (as) indígenas da organizada, a partir do seu currículo oficial não intercultural, de fato, defasado e efetivamente ainda colonial.

Neste panorama, o atual currículo do Pirayawara, visivelmente, se apresenta desconforme com as perspectivas da formação indígenas mais recentes intercultural, interdisciplinar bilíngue e decolonial. No entanto, o financiamento da formação em si, enquanto política, não está correspondendo as demandas dos povos indígenas, que se limita ao diálogo restrito, entre os gestores da política pública e os povos indígenas, que permanece com padrão colonial, devendo ser combatida e questionada. Com efeito, por todas estas contradições, não há como desassociar o interesse político colonial, neoliberal das forças que conduziam/zem esse desinteresse da gestão pública em rever os parâmetros que a política está estabelecida.

Na perspectiva dos pressupostos decoloniais voltados para a formação em nossa leitura, a matriz do Pirayawara, como está posta, só atende aos interesses da razão ocidental e do projeto colonial em vigor efetivamente ainda é uma expressão material da invisibilidade que povos indígenas passam socialmente.

As políticas institucionais não estão levando em consideração os aspectos decoloniais das demandas epistêmicas e curriculares de uma formação para professores(as) indígenas, de base inter ou transdisciplinar, sobretudo não fica explícito, a parte étnica na matriz do curso, como a etnomatemática, a etnogeografia, a linguística da língua tradicional, ou algum elemento específico que direcione as lógicas pelas quais este currículo se faz, voltado pela dinâmica das pluralidades dos professores(as) indígenas e suas ancestralidades.

Partindo de todas estas questões curriculares e contemplando outros aspectos do Pirayawara, evidenciamos outros pontos relevantes, referente a este curso de formação que são os subprogramas desenvolvidos a partir do Pirayawara, ao longo destes 25 anos de curso de magistério indígena. De acordo com Ramos *et al* (2007), o Pirayawara desenvolveu, até o ano de 2007, sete subprogramas específicos com nomenclaturas próprias, dentre eles estão:

- Projeto Mura-Peara -Professores Muras;
- Projeto Kabia'ra – Professores Munduruku, Mura e Sateré-Maué;
- Projeto Wuh-huehe- Professores Kulina, Deni e Kanamari;
- Projeto Indata'Hua-Professores Parintintin, Torá e Jiahú;
- Projeto Educação Tikuna- Professores Tikuna;
- Projeto Makumakamay- na Terra Indígena Vale do Javari com professores Marubo, Mayoruna, Matis, Kulina e Kanamary;
- Projeto Poranting- Professores Sateré-Maué;
- Projeto Educação Indígena Alto Rio Negro- Professores Tariano, Tuyuka e Baniwa
- Projeto educação Médio Madeira- Professores Mura, Torá e Apurinã;
- Projeto educação Médio Solimões- Kambeba, Tikuna, Kokama, Miranha, Mayoruna e Kanamari.

Estes subprogramas foram constituídos em parceria entre a SEDUC/AM e outras organizações institucionalizadas e não institucionalizadas, como ONGs, organizações indígenas e associações indígenas, além de prefeituras. Esses processos se deram por conta de articulação política levando em consideração a demanda que se tinha pela formação e adesão política destas organizações. Ainda sobre esse sistema de colaboração é importante destacar que a SEDUC/AM, enquanto instituição, era a responsável pela contratação dos professores (as) formadores.

De acordo com informações, os formadores contratados pela SEDUC/AM não recebiam uma formação específica, de apoio ao desenvolvimento das disciplinas, porém poderiam não ter vínculo com a SEDUC/AM. Sobre essas informações, tivemos muita dificuldade em ter acesso, mesmo com conversas informais obtidas, era um assunto restrito. Outro ponto importante a ser mencionado, sobre a formação e orientações dos professores (as) formadores, é a não existência de alguma referência sobre os direcionamentos da construção das aulas, não

há pressupostos que fundamentam esse processo no documento que constitui o Pirayawara.

Fazendo um breve hiato sobre os aspectos do Pirayawara, explicitamos aqui outros três cursos voltados para o magistério indígena no Amazonas, o primeiro específico do Povo Tikuna o segundo é de magistério do Povo Yanomami, e o terceiro é um curso de magistério para professores (as) indígenas do Município de São Gabriel da Cachoeira-AM.

Estes cursos, particularmente, foram e são desenvolvidos independentes do Pirayawara com foco nas determinações próprias destes povos. Em Consonância com os escritos de Ramos et al, no livro Educação Indígena (2007), a Organização Geral dos Professores TIKUNA bilíngue, OGPTB, criou em 1993, um curso de magistério independente que atendesse às necessidades do povo TIKUNA. Este curso foi articulado por meio do movimento indígena TIKUNA. A referida organização criou princípios e objetivos do projeto da educação escolar básica e do magistério indígena TIKUNA, com a finalidade de oferecer cursos de formação em magistério indígena a professores (as) ou candidatos e essa profissão que concluíram seus estudos em nível médio em outras escolas da região. Este curso de formação especial era voltado para capacitar os professores (as) em produzir materiais didáticos específicos que valorizem os princípios culturais deste povo.

Os processos de escolarização seriam estabelecidos por meio da promoção de oficinas e seminários para discutir e estudar a legislação sobre educação escolar indígena, meio ambiente, saúde, direitos indígenas e cidadania, entre outras coisas. Além disso, garantiria que os alunos das escolas recebessem educação diferenciada com destaque para o estudo da valorização da língua materna, da arte, da cultura, da história, dos temas saberes que fazem parte da vida das comunidades, possibilitando ao mesmo tempo o acesso aos conhecimentos universais. Este curso de formação para os professores (as) Tikuna abrangeu os municípios de Benjamin Constant, Tabatinga, São Paulo de Olivença, Amaturar e Santo Antônio do Içá, onde a população de Tikuna está estabelecida. O curso formou algumas turmas e foi finalizado, sobre este não tivemos acesso a mais informações.

Outro curso de magistério no Amazonas foi criado, em 2001, especialmente voltado para o Povo Yanomami. De acordo com Lira (2018), a Associação Serviço de Cooperação com o Povo Yanomami- Secoya realizou, em 2001, de forma precursora a primeira capacitação de professores Yanomami para o magistério indígena. Ao longo desse tempo, entre os anos de 2001 e 2014, foram concretizadas 12 etapas, completando 21 componentes curriculares e 3.138 horas de trabalho. A princípio, havia quatro formas diferentes de fornecer formação: cursos intensivos; apoio pedagógico aos professores (as); intercâmbios com outras escolas indígenas e programas de formação de professores (as) indígenas; e pesquisa e estudos independentes com

base em três temas: terra, língua e saúde.

Conforme, Lira (p. 71, 2018) “o curso de formação de Magistério Indígena Intercultural levado a termo pela SECOYA (2001 a 2014) é de Nível Médio, com uma matriz curricular específica e diferenciada, na perspectiva da interculturalidade e do bilinguismo[...]”

De acordo com as informações da própria Secoya, a etapa final da formação ocorreu em 2014. 29 professores (as) Yanomami receberam seus diplomas durante a Assembleia Anual da Associação Yanomami Kurikama em 2015. Após uma longa colaboração da SECOYA com o Conselho de Educação Escolar Indígena do Amazonas – CEEI-AM – a SEDUC-AM, recebeu o reconhecimento do Magistério Indígena. O curso não deu continuidade com novas turmas.

Outro curso que precisa ser inferido dado a sua relevância, é o curso de magistério indígena do Município de São Gabriel da Cachoeira, que fica no alto Rio Negro. De acordo com as informações obtidas pela secretaria municipal de São Gabriel da Cachoeira, o referido curso é separado por edições, sendo que a primeira foi desenvolvida de 1999 a 2002, e compreendeu cerca de 150 indígenas em uma única turma que alcançou várias etnias e povos diferentes, o recurso para a realização desta formação foi provido do próprio município e também do estado do Amazonas. Os professores (as) formadores desta turma eram docentes não indígenas vindo de outros municípios que tinha formação na área. Este processo desta formação foi pensado a partir das organizações indígenas como a FOIRN, entidades governamentais e não governamentais.

A segunda edição ocorreu entre os anos de 2006 a 2013, divididas pela categoria das famílias linguísticas tradicionais e por polos, dentre estes tinham o polo Rupda, polo- Bares-Werekena, polo- Baniwa, polo-Kuripaco, polo-Tukano, polo Yanomami, segundo assessora pedagógica, professora Zilma Rosana Acevedo Oliveira da Secretaria de Educação de São Gabriel, foram mais de 280 professores (as) indígenas formados. A terceira edição deste magistério se deu entre os anos de 2014 a 2023, e tendo um hiato de dois anos, além de mudanças na gestão do município. O curso nesta edição foi dividido em duas turmas, uma com o magistério integrado ao ensino médio e a outra com o magistério posterior ao ensino médio, nesta edição foram formados 117 professores (as) indígenas de diferentes povos. A quarta edição começou no ano de 2022, foi dividida em quatro turmas, sendo elas Yanomami, Dâw, Hupda, Yuhupdeh, a edição tem cerca de 150 professores (as) cursantes destas etnias citadas.

Com base nas inferências que especificam outros magistérios no Amazonas, e fazendo uma relação entre estes, entende-se que o Pirayawara se distingue dos outros cursos citados anteriormente, porque é uma política pública de competência e obrigação do estado que visa promover o desenvolvimento do processo formativo de diferentes povos indígenas, voltado para

todos os sessenta e dois municípios que compreende o estado, por sua vez os municípios não têm essa obrigatoriedade, porém pela necessidade, acabam criando estes processos de formação. Retomando as considerações voltadas para o Pirayawara, como mencionado anteriormente, este programa de formação passa a ser desenvolvido direto pela SEDUC/AM em 1998, especificamente, pela Gerência de Educação Escolar Indígena –GEEI, sobre este encaminhamento destacamos que a Gerência, em si, foi primeiramente composta por professores (as) não-indígenas, porquanto, não havia uma formação que desse a habilitação para os indígenas ocupar tais espaços, neste sentido é notório a importância política da formação de professores(as) indígena desenvolvida pelo Pirayawara.

A GEEI, atualmente, é composta por 70% de professores (as) indígenas em seu quadro como um todo, que são funcionários da SEDUC/AM, no entanto, quando essa política foi pensada nos anos 1990, a princípio, os povos indígenas não ocupavam o espaço de gestores, coordenadores e nem de colaboradores, ao passo que agora está assegurado por conta do magistério Pirayawara que vem formando professores (as) há mais de 20 anos.

Sobre a composição das turmas de professores (as) cursistas, de acordo com o antigo gerente da GEEI/SECUC/AM, Alcilei Vales Neto (*in memória*), o processo se dá a partir do levantamento das prefeituras municipais, ou seja, as secretarias dos municípios fazem a relação de professores(as) indígenas leigos que exercem a docência em suas comunidades, e não possuem formação inicial, com base nesta interlocução, se apresentam as demandas a GEEI/SEDUC/AM para que ocorram os processos legais da constituição das turmas. No entorno deste processo, confluem várias articulações políticas das organizações indígenas locais, dos municípios gerando uma reivindicação a SEDUC/AM. São estes implicadores políticos que vão inferir na efetivação destas turmas.

Sobre o desenvolvimento das turmas, Alcilei Vales Neto, menciona a questão das verbas para o desenvolvimento do curso, que são de cunho estadual e municipal. Ele relata que

De 2012 a 2019 existiu recurso pelo PAR (Planejamento de ação articulada) ligada ao Fundo Nacional do Desenvolvimento da Educação –FNDE, entretanto o repasse desse dinheiro acabou. Ficou muito mais difícil fazer as etapas do curso. A formação para professores indígenas é cara. Em torno de 450 mil reais por etapa, com impostos, logística e outras questões. Cada etapa leva 56 dias corridos, 450 horas, isso com alimentação, material, e toda a estrutura, os municípios são longe, distantes. Tem isso também né.

Este gerente é contraditório em sua fala, no sentido de haver recursos advindos

legalmente do FUNDEB para a formação, além de haver um respaldo no orçamento do estado do Amazonas. Mesmo este sendo egresso do Pirayawara, a reverberação da fala apresenta uma perspectiva colonial, porque toma para si um discurso colonizador enquadrante, se contentando no âmbito da razoabilidade.

A partir das interpelações explicitadas, pontuamos as seguintes especificações sobre os objetivos diretos do curso, de acordo com os documentos oficiais que regem o Pirayawara. São eles,

Qualificar os professores índios que estão em sala de aula nas comunidades indígenas. Capacitar supervisores escolares através do exercício da monitoria no programa. Capacitar docentes para planejar, executar, acompanhar e avaliar as atividades educativas segundo a filosofia do programa. e proporcionar o acesso e desenvolver formas de conhecimento advindas de formações culturais diversas, tomando como base a sua própria cultura, para que os professores índios conheçam e controlem uma variedade de padrões culturais e de conhecimentos, ampliando a sua compreensão crítica da realidade e sua capacidade de atuação sobre ela. O oferecer aos professores índios condições de promover em suas salas de aula um processo educativo que, fundado nas culturas e formas de pensamentos indígenas, possa também estar orientado para a melhoria de suas atuais condições de vida, através da apropriação crítica de bens e recursos tecnológicos advindos de outras culturas (AMAZONAS, 1998, p. 11).

As turmas formadas para a oferta do curso podem ser interétnicas, ou seja, turmas formadas com mais de uma etnia, por isso, comumente as turmas são formadas por várias etnias que vivem em territórios próximos. É desenvolvido de forma modular, acontece nas férias dos professores (as), geralmente no mês de janeiro e julho. Dessa forma, a partir do olhar da política em si, o Pirayawara, tem por intuito formar professores (as) indígenas em nível de Magistério a partir das características étnicas da cultura tradicional, oferecendo subsídio para a formação na docência dentro dos aspectos tradicionais dos povos indígenas.

Sobre as etapas destacamos também,

O Programa está estruturado da seguinte forma: Etapas Letivas Intensivas e Etapas Letivas Intermediárias. Nas Etapas Letivas Intensivas, considera-se o Calendário Escolar e a realidade de cada região. Esta forma garante ao professor índio a possibilidade de estudar sem ausentar-se por longos períodos de seu posto de trabalho e assim, poder cumprir a legalidade do número de dias letivos de sua escola.. O conjunto de atividades a serem desenvolvidas devem ter a finalidade de ajudar os professores índios a assimilarem conteúdos considerados essenciais para o crescimento pessoal e para a atuação competente como professor de 1^a a 4^a série em escolas de aldeias indígenas (AMAZONAS, 1998, p.36-37).

Levando em consideração o contexto apresentado na citação acima, é necessário que se faça uma reflexão mais crítica, pois o Pirayawara ainda esta formando professores(as) para

atuarem em sala de aula somente até a antiga 4 série, contraditoriamente, na prática, esses professores (as) desenvolvem o exercício do magistério no fundamental I e II, em contextos até de salas de aulas multiseriadas, pois são poucas comunidades/aldeias que possuem um quantitativo de professores (as) suficientes para a demanda de alunos indígenas.

As secretarias municipais de educação condicionam a escolarização dos indígenas, à medida em que, não contratam professores(as) o suficiente para a não condição das salas multiseriadas, e também professores (as) formados em licenciaturas para a exercício da docência no Fundamental II. Essas secretarias não fazem cumprir as diretrizes para a educação escolar indígena.

Todavia, esses professore(as) s formados em magistério acabam cobrindo toda a escolarização do Fundamental I e II de forma ilegal. Este sistema de submissão e opressão elaborado pelas secretarias se caracteriza como colonidade do poder de acordo com Quijano (1992), porque, sobretudo, submete os professores(as) a condições de trabalho de forma imprópria, em alguma medida, fragmentado e alterando de forma negativa a educação escolar indígena. Sobre este aspectos das salas multiseriadas, o professor interlocutor P.04- Munduruku, diz

o Pirayawara não ajudou o bastante nessa questão da multissérie, mas a gente entende que não existe uma turma homogênia, por mais que você coloque uma turma de primeiro ano, mas ainda vai ter multissérie dentro do primeiro ano, cada aluno tem seu tempo.

Desse modo, o entendimento legal é o magistério, que habilita o professor a trabalhar no Fundamental I e não em salas multiseriadas, pois não há formação para este processo. O que há é uma realidade de precarização do trabalho do professor formado pelo magistério, imposto pela não seriedade e não compromisso das secretarias municipais de educação com a escolarização dos povos indígenas.

Portanto, essa conjuntura contraditória entre a formação que os professores (as) recebem e o exercício docente destes, são sistematicamente endossadas pela prática das colonialidades, no sentido de forçar uma conjuntura de ensino e aprendizagem fora daquilo que é justamente resguardado pela CF 1988 e LDB 9.394/1996, sobretudo é pontual dizer que a forma como esta organização ocorre é totalmente inadequado, posto que o professor não recebe formação pra exercer o magisterio em sala multisérie e nem para exercer a docência em sala de Fundamental II, no entanto, estes contextos existem e são perduráveis.

Este cenário revela sobretudo a falta de compromisso das secretarias municipais de

educação e a SEDUC/AM de não rever os sistemas de ensino.

Na perspectiva de compreender o alcance desta formação de professores (as) indígenas, ao longo destes 25 anos, apresentaremos a seguir, o quadro do censo de professores (as) indígenas formados pelo Pirayawara de acordo com GEEI/SEDUC/AM, organizado com os seguintes itens:

- Municípios;
- Ano inicial do curso;
- Quantitativo de matrícula inicial;
- Ano de conclusão;
- Quantitativos de professores (as) cursistas concludentes;
- Quantitativos de professores (as) cursistas não concludentes;
- Tempo de conclusão das turmas.

Quadro 7: TURMAS QUE CONCLUÍRAM O PIRAYAWARA COM BASE NAS INFORMAÇÕES DE GEEI

Municípios	Ano Início	Matrícula Inicial	Ano Conclusão	Concludentes	Não Concludentes	Cursando	T. de Conclusão
Maués	1998	48	2002	48	0	0	5
Autazes	1999	42	2003	42	0	0	5
Barreirinha	2000	42	2004	42	0	0	5
Borba (Manaquiri/Manicoré)	2000	60	2004	60	0	0	4
Eirunepé (Ipixuna, Carauari e Itamarati)	2000	60	2014	44	16	0	14
Lábrea	2001	46	2013	34	12	0	12
Atalaia do Norte	2001	37	2014	37	0	0	13
Tapauá	2002	47	2017	46	1	0	15
Maués	2003	58	2007	55	3	0	4
Jutaí	2003	71	2014	56	15	0	9
Manicoré	2004	54	2009	36	18	0	5
Barreirinha	2006	30	2010	30	0	0	4
Beruri (Manacapuru/Anamã)	2006	50	2017	36	14	0	11
Borba (Manicoré/Nova Olinda)	2006	57	2014	57	0	0	8

Coari	2006	56	2014	18	36	0	8
Manicoré	2006	41	2014	35	6	0	8
Nhamundá	2006	40	2019	11	29	0	13
Boca do Acre	2006	52	2019	11	41	0	13
Pauini	2006	35	2015	34	1	0	9
Alvarães, Maraã e Tefé	2006	50	2012	50	0	0	6
Santa Isabel do Rio Negro	2006	34	2013	34	0	0	7
Itacoatiara	2007	46	2018	14	32	0	11
Humaitá	2007	20	2011	16	14	0	4
Manaquiri (Careiro da Várzea)	2008	22	2014	18	4	0	6
Barreirinha	2011	82	2016	79	3	0	5
Parintins	2011	30	2019	19	11	0	8
Japurá	2011	53	2019	44	9	0	8
Anamã	2012	40	2017	20	20	0	5
Humaitá	2012	30	2019	22	8	0	7
Fonte Boa	2012	40	2019	29	11	0	7
Autazes	2013	42	2019	23	19	0	6
Total	30	1344		1044	308	0	-

Fonte: Gerencia de Educação escolar Indígena da SEDUC/AM

Conforme as informações concedidas pela GEEI, desde 1998, o Pirayawara atendeu cerca de trinta municípios do Amazonas. Dentre estes, Maués, Autazes, Barreirinha, Borba, Manaquiri, Manicoré, Eirunepé, Ipixuna, Carauari, Itamarati, Lábrea, Atalaia do Norte, Maués, Barreirinha, Manacapuru, Coari, Nova Olinda, Boca do Acre, Pauini, Maraã, Tefé, Santa Isabel do Rio Negro, Itacoatiara Humaitá, Careiro da Várzea, Barreirinha, Parintins, Japurá, Fonte Boa.

Outro ponto que nos chama atenção é a quantidade de turmas onde o curso se prolongou por mais de uma década, no total, oito turmas passaram por esta situação de descaso, à medida em curso, deveria se estender no prazo máximo de cinco anos. São inúmeras situações de descasos nestes aspectos, como podemos averiguar no quadro turmas que concluíram o Pirayawara.

A turma de Tapauá foi prorrogada por cerca de quinze anos, três vezes a mais o tempo

inicial que deveria ocorrer o curso e mesmo com este tempo estendido de curso, praticamente, todos os professores (as) se formaram e não desistiram, esta não desistência dos professores (as) corrobora com vital importância que a formação tem para estes, mesmo com todos implicadores existentes.

A descontinuidade das etapas do curso é uma limitação pertinente e muito frequente nas turmas, e por isso acaba fragmentando o processo formativo dos professores (as) em formação, esta questão precisa ser considerada e revista pelos gestores públicos. Pontuamos que a fragmentação no processo formativo apresentada pela descontinuidade das etapas pela não priorização de financiamento de fato é a materialização de umas das fragilidades desta política pública.

A partir de uma compreensão decolonial do que está posto, fica nítido a necessidade de haver uma reestruturação deste programa de formação, posto que o Pirayawara é uma política importante para o desenvolvimento da formação de professores (as) indígenas, contudo, detém inúmeras limitações e até contradições, deixando de cumprir questões pertinentes voltados para a formação docente indígena.

De acordo com as informações concedidas pela GEEL, o Pirayawara já formou cerca de 1.044 professores (as) indígenas de inúmeros grupos étnicos em todo o estado do Amazonas, de um total de 1344 que iniciaram, e 308 professores (as) não concluíram as etapas da formação.

A tabela a seguir vem particularizar as turmas que estão em algumas das etapas do curso, organizada com os seguintes itens:

- Municípios;
- Ano inicial do curso;
- Quantitativo de matrícula inicial;
- Ano de conclusão;
- Quantitativo de professores (as) cursistas concludentes;
- Quantitativo de professores (as) cursistas não concludentes;
- Quantitativo de professores (as) cursantes;

Quadro 8: TURMAS QUE ESTÃO EM ANDAMENTO E NÃO CONCLUÍRAM O CURSO PIRAYAWARA

Municípios	Ano de Início das turmas por municípios	Matrícula Inicial	Ano Conclusão	Concludentes	Não Concludentes	Cursando
Maués	2013	82	*	*	*	82
Juruá	2013	30	2021	16	*	17
Amaturá	2013	78	*	*	*	78
Santo Antônio do Içá	2013	80	*	*	*	55
São Paulo de Olivença	2013	62	*	*	*	50
Tonantins	2013	62	*	*	*	62
Nova Olinda do Norte	2014	20	*	*	*	20
Novo Airão	2019	40	*	*	*	40
Santa Isabel do Rio Negro	2019	51	*	*	*	51
Total	9	576	*	16	*	455

Fonte: Gerencia de Educação escolar Indígena da SEDUC/AM

A situação da expansão de tempo e o não término das turmas no período correto pode ser percebida no quadro acima, especialmente nas turmas de Maués, de Juruá, Amaturá, Santo Antônio do Içá, São Paulo de Olivença, e Tonantins, que foram iniciadas em 2013 e ainda não concluíram o curso. São turmas relativamente grandes com um significativo número de professores (as) cursitas, passando por esta descontinuidade sistêmica do curso, gerando uma série de transtornos diretos e indiretos que afeta o processo formativo, ao passo que a formação vai sendo fragmentada e interrompida pela própria questão do longo tempo de duração.

Neste entendimento o Pirayawara não sendo desenvolvido por perspectiva decolonial, posto que, não está ocorrendo o processo de escuta e diálogo coerente com os povos indígenas e nem com as organizações indígenas.

Desse modo, com base em todos as explicitações realizadas a respeito do Pirayawara compreendemos que há conflitos ideológicos e políticos em um contexto material e simbólicos entre os pressupostos que existem contra as colonialidades e as colonialidades intrínsecas ao processo desta formação, revelados nos aspectos estruturais com base no exposto.

Na medida em que este, não incorpora as novas discussões políticas, sociais e epistêmicas, deixando de contemplar processos que corroboram com a cultura, a etnicidade, a

territorialidade, ancestralidade, a regionalidade e a especificidade dos povos indígenas, limitando o desenvolvimento de práxis insurgentes e emancipadoras para os professores (as).

Do ponto de vista do processo formativo, percebe-se que vem sendo, de fato ignorado e menosprezado pelos agentes públicos. A falta de comprometimento político dos gestores municipais e do estado, dado a morosidade decorrente são perspectivas incutidas ao padrão colonial, neste sentido, a própria precarização do processo formativo faz parte da conjuntura operante que tenta invisibilizar os professores (as) indígenas, os direitos indígenas, a legalidade do processo de escolarização específica e diferenciada, posto que, indubitavelmente, a política não está sendo efetivadas como discorre a lei.

Ou seja, da forma como a política de formação vem se reverberando, significativamente ela está servindo para fixar o projeto ocidental colonial de poder, no sentido de não está aberta ao diálogo coerente com os povos indígenas, em um processo de deslegitimação das vozes das organizações e do movimento indígena.

Essas condições não retiram a importância e a relevância desta formação para os povos indígenas e para a educação escolar indígena como um todo, contudo, o engessamento das interlocuções e debates entre os municípios, a SEDUC/AM e os povos indígenas simbolizam uma reprodução colonizadora de hierquização entre a instituição SEDUC/AM e estes indígenas.

Levando em consideração os pressupostos decoloniais na interface deste curso de formação, elencamos algumas das limitações do Pirayawara:

- A Falta de reestruturação da matriz curricular que está defasada;
- A fragilidade do diálogo entre SEDUC/AM e o Municípios com as organizações e o movimento indígena para sanar as dificuldades;
- O descompromisso dos gestores públicos com o cumprimento dos deveres para a continuidade das etapas da formação dos professores (as) indígenas;
- A negação da SEDUC/AM acerca da discussão das novas abordagens da das orientações legais da formação de professores (as) e indígenas, especificamente mediante às demandas atuais da educação escolar indígena.
- A inexistência do debate institucional da SEDUC/AM sobre os pressupostos étnicos acerca das ciências, conhecimentos e saberes indígenas na perspectiva da formação, alinhados ao currículo oficial;
- Apagamento da interdisciplinaridade ou transculturalidade no currículo oficial do curso e no processo formativo enquanto dinâmica voltada e intrínseca aos

modos de vida dos professores (as) indígenas.

- Descontinuidade na abertura de novas turmas para formação de professores (as) indígenas (como mencionado pelo Cacique Tenharin)
- Financiamento- falta de coordenação sistemática para a composição das verbas do curso;
- Falta de parcerias institucionais e não institucionais (universidades/ organizações indígenas, movimento indígena);
- Construção de um Projeto Político Pedagógico-PPP diferenciado elaborado coletivamente pelas diretrizes dos próprios indígenas, consubstanciado pelo Conselho Estadual de Educação Escolar Indígena e pelo Fórum Estadual de Educação Escolar Indígena-FOREEIA. Uma vez que, o Pirayawara não possui PPP.
- Desenvolvimento epistêmico de um referencial bibliográfico pautado por autores (as) e professores (as) indígenas com base em abordagens ancestrais, étnicas, culturais e interculturais.
- A ausência da inter-relação dos princípios da interculturalidade, do comunitarismo e do bilinguismo com a currículo do curso, principalmente na organização das disciplinas, bem como conexão entre o processo metodológico com os preceitos da interdisciplinaridade-transdisciplinaridade.
- A reduzida e limitada estrutura das ementas e os objetivos destas, seus pressupostos epistêmicos, técnicos e processuais.

Tais indicadores sinalizados particularizam os desafios para a decolonialidade (Mignolo,2010) pondo em voga toda a estruturação, em certa medida, defasada deste curso. Está formação tão cara para os povos indígenas está associada a um cenário de contradições e dissidências nos aspectos políticos, estruturais, pedagógicos e curriculares, ao passo que as colonialidades do poder, do saber e do ser são materialmente fios condutores das limitações explicitadas

Todavia, em um contexto de não aceitação das limitações imposta pelo modelo vigente, compreendemos que é preciso construir caminhos de transgressão, pensadas juntamente com os povos originários, mediante às demandas destes, por pressupostos que abranjam a escolarização indígena específica e diferenciada (comunitária, intercultural, bilíngue, multilíngue), bem como que, estabeleça a autonomia, autogerência, a relação contínua das pluriversidades dos saberes e das epistemologias ancestrais no âmbito formativo.

Para que haja o rompimento com as limitações postas e que se possa pensar futuros possíveis, é urgente que se disponha mudanças nos pressupostos formativos e políticos, nas estruturas que orientam o PIRAYAWARA, para que se efetive ações que, de fato contribuam para decolonização interna e externa deste programa de formação, levando para os povos indígenas um processo de escolarização e formação que consolide a ruptura com os mecanismos colonizadores vigentes, descolonizando as relações e as mentes.

Desse modo, há uma necessidade urgente e insurgente de pautar uma reformulação do formato deste programa, priorizando as vozes dos povos indígenas, bem como suas epistêmes, ancestralidade, cultura, na interface das reivindicações reais dos professores(as) indígenas.

No intuito de repensar novas alternativas críticas, é primordial evidenciar a interseção do protagonismo do processo formativo e a potência dos professores (as) indígenas, como agentes de luta e resistência interlocutores das suas vivências e resistências,

Distanciandos da superficialidade, da neutralidade política, partindo da atitude praxiológica de esperar, propõe-se a seguir pautar sobre processos outros que podem potencializar a discussão e a estruturação da formação de professores (as) indígenas no Amazonas.

5.2 A FORMAÇÃO DE PROFESSORES(AS) INDÍGENAS: AS PEDAGOGIAS DECOLONIAIS E A INTERCULTURALIDADE CRÍTICA

Busca-se desenvolver algumas considerações com base na interlocução entre as determinações da interculturalidade crítica e das pedagogias decoloniais como forças que desenvolvem subsídios para a formação de professores (as) indígenas, enquanto concepções estratégicas de resistência epistêmico-política postuladas como transgressoras.

Partimos na construção desta coordenada insurgente voltada para o processo formativo de professor indígena, a partir de duas falas dos professores (as) interlocutores com base nas suas perspectivas e vivências.

A primeira fala é sobre resistência enquanto ideia força de não aceitação da opressão reverberada pelas colonialidades articulada pelo professor interlocutor P.02-M -Omagua-Kambeba, e a segunda elucida os aspectos mais amplos da interculturalidade crítica e os seus desdobramentos.

Nós, estamos resistindo! nós existimos, o que nós queremos, qual o nosso pensamento? Para o fortalecimento da população do nosso povo indígena do Brasil, eu acho que a grande fonte é educação, a grande fonte é o estudo, o conhecimento. Então acho que isso aí, buscando e respeitando, a nossa cultura. Porque eu vejo que é o nosso conhecimento, que nós viemos trabalhando está em consonância com a nossa realidade, porque eu acho que isso, tem que ser respeitado. Porque as pessoas

não conhecem, as pessoas não querem conhecer, parece! hoje nós temos na comunidade novos jovens formados para isso, já divulgando o trabalho que nós fazemos, sobre viver a comunidade, os rituais, nós temos a casa, nós moramos na beira do rio, mas nós trabalhamos desse jeito aqui, então acho que está sendo divulgado através da comunicação.

Sobre a interculturalidade, pelos princípios da ancestralidade, o interlocutor P.01-T-Omagua-Kambeba , enuncia

Nós temos e fazemos a interculturalidade todo o tempo na nossa comunidade. Só que a gente não sabia exatamente o significado da palavra, o que era isso. Então está aqui, a interculturalidade está aí, no nosso meio, está viva. Ela está na nossa assembleia, na nossa reunião, ela está no nosso planejamento como professor Pedagogicamente. Ela tá na elaboração do nosso currículo anual, no processo de vivência do cotidiano do dia a dia, ela tá nas histórias dos mais antigos, ela está nas histórias atuais hoje né? Ela está na nossa identidade, na cultura viva. A interculturalidade está no território porque sem território não existe educação, não existe vida, porque tem que ter um território lucrativo. Ela tá na dinâmica do território. Então é tudo isso, tudo que vai envolvendo a nossa vivência, ela faz parte. Ela está ali bem visível pra gente, né? E a gente como professor a gente tem esse aspecto do olhar, do olhar coletivo, né. Então eu vejo que a interculturalidade para nós, ela é uma vida, né? Porque eu começo a entender o processo de mim. O processo do outro. Eu começo a entender também o processo de disciplina que eu tô trabalhando. Eu consigo entender o processo econômico, tanto cultural quanto social, o que eu posso fazer com ela ou não, né? Eu posso trabalhar. Eu posso orientar os jovens sobre vida intercultural, a vivência atual. Na sociedade às vezes é cultural. Então, são várias formas de como trabalhar interculturalidade dentro do sistema da comunitário. Envolvendo justamente a escola.

Esses encaminhamentos dos professores (as) possuem uma potência ancestral insubmissa, no sentido da resistência, porque de fato, eles compreendem a importância do exercício da docência e amplitude dos processos decoloniais.

A primeira fala do Professor P.02-M -Omagua-Kambeba vem dispor sobre a comunidade, as vivências e ancestralidade, enquanto mecanismo de insurgência, bem como os novos encaminhamentos que estes fazem no cotidiano para que estabeleça uma comunicação mais direta entre os indígenas e os não indígenas, afim de que rompam os estereótipos que ainda se perpetuam na sociedade atual, no entanto, sabe-se que essa comunicação pode ter um impacto limitado, uma vez que o etnocentrismo faz parte da raiz cultural do Brasil não indígena.

Neste mesmo discurso, percebemos o processo de esperançar como atitude praxiológica decolonial, pois o professor Kambeba consegue enxergar de forma nítida, como ele diz “os aspectos que consolidam a resistência sobre viver a comunidade, os rituais, nós temos a casa, nós moramos na beira do rio” isso de fato é resistir e insurgir perante um sistema colonializador vigente.

Como está posto, esta fala que atravessa a vivência do professor Kambeba, pontuamos

que o Pirayawara, sim, em alguma medida colaborou com criação da prática pedagógica, que inter-relaciona o cotidiano do exercício docente do professor com os outros implicadores políticos, culturais e sociais, A escolarização tem um viés voltado para a realidade, enquanto compromisso do professor indígena.

A segunda interlocução, exposta pela fala do professor interlocutor P.01-T-Omagua-Kambeba, aborda vários elementos que substanciam a interculturalidade, enquanto forma de pensar os processos de vivências. O professor manifesta a não hierquização das experiências, pelo contrário, ele enfatiza a importância da identidade, da cultura, da relação dos saberes e a disposição da relação entre os mais velhos e os mais jovens como mecanismo de resistência e insubmissão aos padrões ocidentais. Ele explicita a importância do território, da coletividade e do viver conforme seus princípios e valores, como pressupostos interculturais e decoloniais. Logo, a interculturalidade perpassa a vida e o fazer docente destes professores (as), havendo de fato um engajamento entre os pressupostos da interculturalidade e do fazer docente destes.

Neste cenário, a partir de uma perspectiva crítica e analítica desses professores (as) e dos seus processos formativos, a partir do Pirayawara, podemos considerar que, mesmo com inúmeras contradições, e limitações, percebe-se que esta formação de alguma forma suscitou processos insurgentes.

Infere-se caso fosse melhor estruturado, organizado efetivamente pelos princípios e orientações legais, este processo de construção de insurgência poderia ser mais efetivo no sentido do fazer, na prática, explicando estas considerações de forma material, enfatizamos o livro e os materiais didáticos interculturais, que de fato não são produzidos pelos professores (as) porque o curso Pirayawara não potencializa este encaminhamento legal, nem as instituições, e as secretarias, logo, os professores (as) precisam rever o material didático não específico para poder desenvolver suas atividades.

O processo da formação em si está a quem dá interculturalidade crítica, posto que a interculturalidade funcional está consolidada nos documentos legais, porém, limita-se somente a este pressuposto.

Portanto, compreende-se que a formação dos professores (as) indígenas necessita passar por processos transformadores afim de romper com as fronteiras das colonialidades, em uma dinâmica descolonizadora, enquanto um “horizonte alternativo” (Segato, 2021, p.87)

O que o processo descolonial, em face da interculturalidade crítica, bem como das pedagogias decoloniais almejam desconstruir na formação de professores (as) indígenas, os entrepostos do paradigma ocidental e seus tentáculos impositivos, ao mesmo tempo desenvolver processos que reconheçam e validem as vozes dos povos indígenas em todas nuances sociais,

políticas, curriculares, pedagógica e sobretudo epistêmicas.

Logo, vislumbra-se estruturar os pressupostos e premissas de cunho epistêmico- teórico metodológico que orientam e organizam a formação de professores (as) indígenas com base na interculturalidade crítica e do pensamento decolonial. Levando em consideração, a princípio, os encaminhamentos que determinam o traslado e o movimento que é realizado pela perspectiva decolonial dentro do processo formativo.

Pauta-se por este raciocínio, processos que indicam as estratégias formativas cuja interculturalidade crítica é uma das âncoras para novas perspectivas e sociabilidades no desenvolvimento da formação de professores (as) indígenas no exercício da educação escolar indígena. “[...] o conceito de Interculturalidade assume significado relacionado a [...] resistência dos indígenas e dos negros, até suas construções de um projeto social, cultural, político, ético e epistêmico orientado em direção à descolonialização e à transformação” (Walsh,2019, p.09). Posto que, tanto a interculturalidade crítica quanto a perspectiva decolonial não tem por objetivo corroborar com a modernidade, e sim romper com as determinações desta estrutura.

Do ponto de vista da subversão e libertação, este construto é elementar, à medida que o trabalho docente do(a) professor(a) indígena egresso do Pirayawara também é de luta política, em virtude deste ser um intelectual capaz de colaborar com o seu povo/comunidade a resistir e insurgir contrapondo-se coletivamente diante das ideias colonizadoras que estão imbricadas nas relações sociais, políticas e epistêmicas, impostas pelo condição histórica e geopolítica operacionada pela modernidade desde o Séc. XVI até os dias atuais, principalmente na região amazônica.

Agregada a essa realidade, reverbera-se uma compreensão política, teórica e epistêmicades/decolonizadora que emerge das pluriversidades a serem materialmente validadas, credibilizando de forma socialmente estruturada aos professores (as) indígenas pela perspectiva da democracia e de justiça social e racial.

Para dar conta desta nuance, é importante ressaltar perante estes, o reconhecimento e a legitimidade de seus modos de pensar a vida em suas realidades político-pedagógicas a partir da ancestralidade, da cultura, das suas línguas maternas, dos seus aspectos sociais, da sua relação com o meio ambiente, uma vez que, a formação de professores (as) indígenas também é entremeada por tais princípios.

Isto justifica-se, como prática democrática que se fundamenta partir do lócus enunciativo, pelas realidades que estão justapostas, as contradições entre o paradigma ocidental e os conhecimentos- saberes indígenas.

[...] a ideia de saberes indígenas precisa ser resgatada a partir dos discursos que a consideram obsoleta em face da hegemonia da visão de mundo ocidentalista. Isto é importante porque a ideia de saberes indígenas poderia se tornar a base sobre a qual a produção de conhecimento pode ser democratizada na era em que as formas eurocêntricas de conhecimento já não são capazes de resolver os problemas criados por elas mesmas. No entanto, o processo de verdadeira democratização do conhecimento só acontecerá se os povos do mundo não ocidental continuarem em luta pela descolonização do conhecimento e, simultaneamente, pressionarem a Europa e América do Norte a participar na des-imperialização do conhecimento (Ndlovu, 2017,p.128).

Esta democratização só se materializa considerando a reconfiguração da geopolítica do tempo presente, em razão de que não há como refazer a história da colonização, todavia, mediante uma práxis insurgente pode-se transformar as configurações sociais, políticas e epistêmicas dos professores (as) indígenas por meio da redefinição e análise do lócus de enunciação destes sujeitos pela perspectiva do conhecimento fronteiriço. “A práxis contém as dimensões do conhecer (atividade teórica) e do transformar (atividade prática), ou seja, teoria e prática são indissociáveis” (Vazquez, 1968, p. 108). À vista disso,

O lócus de enunciação remete a um espaço sócio histórico de enunciação, a partir do qual os sujeitos subalternizados, no âmbito da colonialidade/modernidade, podem alcançar representatividade e, [...]instaurar uma perspectiva outra de conhecimento como enunciadores(Tiba Radis Baptista, 2019,p. 127).

Por esta concepção e elucidação dos lócus de enunciação, o pensamento decolonial juntamente com a interculturalidade crítica assumem um alinhamento que objetiva o movimento da reordenação epistêmica, de transgressão ou desobediência epistêmica (Mignolo, 2008) que contrapõem um modelo ocidental universal e monocultural.

Esta reordenação possui uma direção através dos “[...] direitos epistêmicos das comunidades[...] indígenas sobre os quais os projetos políticos e econômicos descoloniais estão sendo construídos e um tópico decolonial afirmado como diferença em similaridade humana” (Mignolo, 2008,p.299).

Logo, pauta-se pela consistência desta lógica insurgente, para que, seja possível o desenvolvimento de processos formativos alternativos que mostrem-se através das perspectivas insubmissas tecidas pela interculturalidade crítica, juntamente com as pedagogias decoloniais e suas disposições, onde os preceitos desocidentalizados são credibilizados.

Desse modo, o posicionamento decolonial para a formação se organiza por uma orientação específica no sentido de romper com as lógicas coloniais voltadas para o processo formativo, à medida em que transpassam o pragmatismo colonial/neoliberal para um processo

alternativo diverso, plural situado e voltado para as demandas dos próprios professores (as) indígenas, justapostas as diversas camadas que constituem o processo formativo

[...] el movimiento que caracteriza esta práctica teórica vade los problemas y especificidades de las formaciones socio- culturales, políticas y económicas propias[...], con miras a la producción de un campo reflexivo que, a su vez, retroalmente las transformaciones social esquese consideran imposter gables (Palermo,2010, p.179).

A especificidade da formação de professores (as) indígena é singularmente caracterizada, pois, perpassa a reflexão sobre as práticas em sala de aula, sobre os conhecimentos técnicos da profissão docente, dada a centralidade do contexto histórico político que estão situados os povos indígenas e os (as) professores (as) indígenas que cursou o Pirayawara.

Logo, a formação de professores (as) indígenas em regra diz a respeito das relações pertinentes de poder, sobre as ausências, o silenciamentos e condicionamentos. Que devem ser repelidas, questionadas e combatidas. Portanto,

No contexto dessas políticas, as relativas à formação de professores passam a reproduzir valores que foram forjados desde a colonização reforçando as exigências do capital, tornando o processo educacional brasileiro favorável à ordem no mercado mantendo-se as desigualdades e a exclusão social (Aood; Abreu; Dias, 2021, p.163).

Entretanto, opondo-se a estas lógicas, os princípios dos processos formativos de/descolonizadores de forma coordenada advêm de uma dimensão ideológica e epistêmica insurgente, estas enquanto linhas condutoras atravessam todos os aspectos do processo formativo.

Tal configuração antevem e adentra os direcionamentos da conjuntura que estabelece a formação como mostra o quadro sistemático mais a diante. Por isto, os encaminhamentos insurgentes e democráticos das pedagogias decoloniais e da interculturalidade crítica na formação de professores (as) indígenas se exprimem enquanto dinâmicas que se relacionam intrinsecamente com os elementos constitutivos na formação destes (as).

Para tal, elucidamos o diálogo descolonizador sobre os processos da formação de professores (as) indígenas e suas correlações insurgentes alinhadas a uma lógica que transgrida o diálogo monocultural e o racismo epistêmico deste processo. Mediante esta discussão, explica-se uma sistematização a partir de um organograma para expor a metodização da ***Orientação teórica epistêmo- política decolonial*** voltada para o processo formativo de professores (as) indígenas.

Em síntese, busca-se realçar nesta preposição a organização estrutural das concepções e correlações elaboradas pela perspectiva decolonial, o intuito é propor um modelo viável e alternativo de formação de professores (as) que rompa com a linealidade colonial, ou seja, que se organize em consonância com uma lógica outra, especialmente, que vislumbre as vozes destes (as) professores (as), a partir da prerrogativa dos lócus enunciativos.

O que se pretende evidenciar é circularidade dos encaminhamentos decoloniais, partindo de um compromisso político, estético e epistêmico, propondo trajetórias a ser realizadas no âmbito do processo formativo, para que os professores (as) de fato possam passar por processos que os emancipem e ensinem a desenvolver de forma nítida e técnica o ensino a partir do lócus contextual do seu povo-etnia, ou seja, para que efetivamente a interculturalidade e todos os princípios que regem a escolarização indígena sejam levadas em consideração na prática cotidiana do professor, com base e técnica insurgente.

Figura 8: Organograma pela autora com base na leitura dos textos decoloniais e de formação de professores(as) indígenas



Fonte: Elaborado pela pesquisadora

Fazendo uso do organograma apresentado, podemos inferir a priori que a interculturalidade crítica é um alicerce das pedagogias decoloniais, enquanto trajetória que protagoniza a circularidade dos saberes para a formação e práxis dos professores (as) indígenas. Pensa-se a estruturação de um modelo outro que se dá exatamente pela centralidade no processo de ouvir e desenvolver um diálogo horizontal pluri-epistêmicos a partir dos preceitos dos povos indígenas, fazendo valer os pensamentos, preceitos e concepções trazidas por estes povos para dentro do processo formativo como parte elementar das orientações que regem este processo.

Diante deste movimento, ao mesmo tempo reconhece-se e legitima-se os conhecimentos/ ciências/ epistêmes indígenas, e as suas concepções de mundo. Pensa-se políticas de acordo com demandas próprias dos povos originários, especialmente, políticas voltadas à educação formal e institucionalizadas, esses processos deveram ser precedidos pela orientação da interculturalidade crítica e pelas pedagogias decoloniais que dão o sustento epistêmico político e metodológico à dinâmica da formação.

Com efeito, o sentido central das proposições levantas neste quadro são as inferências da perspectiva decolonial, seus pressupostos, na lógica intercultural em que se constrói uma direção democrática voltada para a formação de professores (as) indígenas por meio das suas demandas, em virtude da sua real instância combativa diante do cenário contemporâneo.

O sentido insurgente desta formação é projetar uma reordenação das estruturas que alicerçam o processo formativo, dentro os quais: *Currículo, Didática, Orientação teórico-metodológica e a Ciência (bem viver, cosmovisões e ancestralidade)*.

Ou seja, o processo de/descolonizador por meio das pedagogias decoloniais e a interculturalidade crítica visam uma transformação libertadora fincada pela epistemologia ancestral do bem-viver, através de uma pedagogia humanizadora e situada, comprometida politicamente pela desobediência epistêmica combativa a modernidade, fazendo da formação um processo que discute e visibiliza o passado, enfrenta e reorganiza o presente para elaborar novos futuros, fazendo das relações formativas um campo de debate, como trajeto de insurgência e justiça epistêmica/ racial/ social.

Dizendo de outra forma, a intencionalidade da formação de professores(as) indígenas é desenvolver uma agenda que possibilite a articulação das perspectivas decoloniais em todas as camadas que estruturam e orientam o processo formativo desses(as) professores(as). Isto é, dialogando e reconstruindo cotidianamente a legitimação do conhecimento/saber e ciência dos povos indígenas além das questões locais e estruturais. Diante disso,

O desafio é garantir um processo de formação de professores voltado para a realidade local, de modo que, o professor tenha condições necessárias para desenvolver seu trabalho como sujeitos do processo de educação a partir de concepções e práticas históricas e geograficamente situadas(AOOD; ABREU, DIAS , 2021, p.170).

Logo, é importante destacar que a interculturalidade crítica, juntamente com as pedagogias decoloniais, são processos praxistas transgressores e insurgentes, político e epistêmico que se posicionam como caminho para reconstrução relacional e cotidiana de uma formação de professores (as) indígenas menos ocidentalizada, orientada pela perspectiva pluricultural, antirracista, que supere o etnocentrismo na educação escolar indígena, rompendo sistematicamente com o pragmatismo das colonialidades.

Este processo de formação, por sua vez, deve suscitar no professor autonomia e rigosidade para construir o processo de ensino pelos encaminhamentos da interculturalidade crítica e dos princípios da educação escolar indígena, objetivando transpor a disciplinaridade e os princípios ocidentais no processo de ensino e aprendizagem escolar, criando-se pelo fazer do cotidiano, os pressupostos pedagógicos na efetivação dos conhecimentos fronteiriços.

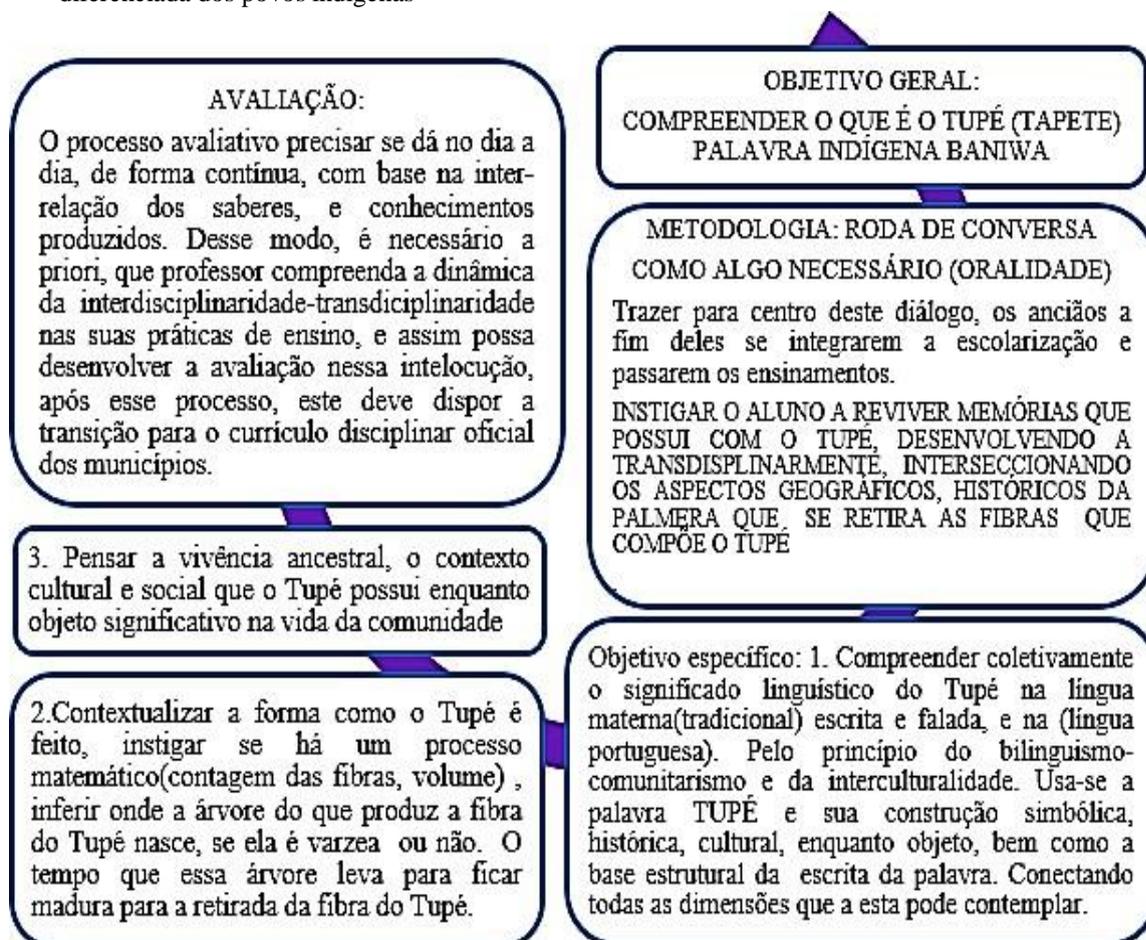
O que se almeja é demonstrar, mais a frente, de forma material, o processo do ensino e a escolarização cumprindo primeiramente os aspectos locais da vida dos alunos indígenas, para que o sistema de educação formal tenha um significado na vida dos alunos, devendo possibilitar a inter-relação dos conhecimentos, ciências e saberes ancestrais com os conhecimentos não indígenas.

Fazendo da decolonização uma praxiologia consubstanciada e viva nas experiências escolares. Nesta construção, material, os implicadores mais necessários são os princípios da educação escolar indígena e a intergração destes, nos encaminhamentos propostos, e assim, para que se fortaleça pela escolarização, os aspectos culturais, como a língua tradicional, a coletividade, as memórias, a integração entre os mais jovens e os mais velhos, a leitura e a escrita, da língua materna e do português.

Esta sistematização não é sistema engessado, pelo contrario, é uma alternativa, um encaminhamento alinhado aos pressupostos e concepções defendidas ao longo deste escrito, trazendo de forma didática e pedagógica, a tecitura de todos princípios das pedagogias decoloniais, da interculturalidade, como diz Wash (2008), é a fissura decolonizadora como ato de esperar no cotidiano do professor insurgente.

Neste enfoque, elaboramos uma estrutura do plano de aula ou sequência didática. Esta organização se daria sistematicamente como explicitaremos abaixo pelo organograma evidenciado.

Figura 9: Organograma- Processo de Ensino Decolonial – Na escolarização específica e diferenciada dos povos indígenas



Fonte: Elaborado pela autora

Em outras palavras, traz-se para os professores (as) meios pelos quais esses possam desenvolver aulas, de forma decolonial, e produzindo pedagogias decoloniais. Desse modo, esse pequeno exemplo de plano de aula, pode ser feito de acordo com os elementos tradicionais que os professores (as) reconhecem nas suas vivências, e pode ser organizado como plano de aula, ou bimestral ou semestral, dependendo da adaptação que o professor fará. Esse material se tornaria a resultância de um processo formativo alternativo e comprometido com os povos indígenas, que lutam por um projeto societário desocidentalizado, reordenando e centralizando os lócus dos povos marginalizados, a partir das fronteiras e do encontro com o outro, pelo princípio da alteridade.

Dáí o sentido de defendermos a interculturalidade crítica, as pedagogias decoloniais, sobretudo a decolonialidade como pressuposto importante para discutir a formação dos (as) professores (as) indígenas. Ou seja, uma educação “outra é possível, uma educação na qual todos os membros da comunidade escolar fazem parte do processo e estão comprometidos em romper os séculos de colonialidade, abuso e subalternização” (Araya; Fonseca, 2019, p.153),

como, de acordo com De Lima (2021), uma ação revolucionária, considerando que revolucionário significa tão somente as características do que se propõe a uma transformação do existente (p.89-90).

A partir da demonstração concreta do que defendemos enfere-se aqui os atravessamentos epistêmicos para uma transgressão no processo da formação e consequente na escolarização dos povos indígenas como algo que poder ser pensado, corroborado e realizado.

Dessa maneira, podemos reafirmar que tanto a interculturalidade crítica, quanto as pedagogias decoloniais, tendem a combater o paradigma do racismo epistêmico, em programas institucionalizados voltados para os povos indígenas. Todavia, precisamos também, considerar as contradições neste cenário, posto que muitas das vezes, no papel, as orientações e práticas, se caracterizam como decoloniais (leis, normas e as orientações), mas, estas ficam apenas no discurso, ganhando outros significados ou sendo em alguns casos, totalmente, desconsideradas em sua materialidade.

Nesse interim, advogamos discutir criticamente esses caminhos outros, como ponderamos no subtítulo deste trabalho, porque problematizar as pedagogias decoloniais consubstanciada pela interculturalidade, enxergamo-nas como práxis insurgentes.

A formação de professores (as) indígenas neste caso, exige o fortalecimento dos sentidos epistêmicos em consonância com as perspectivas insurgentes da autonomia, da autodeterminação cultural, ancestral e social que rompem com as ideias da hierquização do racismo, posionando estrategicamente o papel político e social, do professor indígena, para existência e resistência do seu povo e da sua comunidade. Desse modo, compreende-se que educadores indígenas precisam se dar conta dos

[...] complexos processos de desenvolvimento que vêm afetando a dinâmica dos povos indígenas, a necessidade de construir seus projetos de vida, a consolidação, defesa e gestão de seus territórios, o desenho de programas educacionais de acordo com sua vida social e visão de mundo, a proteção de seus legados culturais, interação com o mundo não indígena, implementação de programas de saúde, entre outros, exigem ampla e aprofundada formação de seus homens e mulheres, para que atendam a essas necessidades com responsabilidade e autonomia (Sierra, 2005, p.178).

A complexidade é maior quando a busca da formação, tem como horizonte a urgência em fortalecer um caminho de rebeldia à vista das normativas coloniais, atentos que na educação escolar, consequentemente na formação, existem “ disputas sobre os modos de conceber, produzir e transmitir conhecimento, que no projeto hegemônico da Modernidade/Colonialidade elevam a produção científica de base racionalista a conhecimento “neutro” e “universal”(Spyer, 2019, p. 52).

A rebelião dos povos ancestrais colonizados, particularmente na América Latina, questiona o pressuposto racista e o caráter monocultural dos Estados nacionais. Além disso, denuncia a violência latente e a ideologia neoliberal dominante, que favorecem a manutenção do controle e da concentração do poder econômico-político nas mãos dos setores capitalistas hegemônicos. Os povos originários reconhecem criticamente os processos de subalternização a que foram submetidos historicamente e assumem as lutas por fortalecer suas identidades e autogerenciar seus territórios. Grupos étnicos subalternizados se mobilizam na busca por reconstruir relações de justiça e equidade entre os diferentes grupos socioculturais na gestão da vida e do meio-ambiente, colocando em discussão as bases teórico-jurídicas dos projetos estatais nacionais de interculturalidade (Fleuri, 2022, p.35).

Esta rebeldia política-educacional, também cultural, concomitante às denúncias do não respeito as suas especificidades e diferenciações, obriga-os a formar uma força motriz capaz de romper com a matriz colonial de poder, antes de tudo, partindo da disposição do deslocamento do lócus de enunciação, e do fortalecimento do conhecimento fronteiriço capaz de desenvolver pressupostos e preceitos que articulam o giro decolonial na formação de professores (as) e na educação escola indígena.

Trata-se, então, de pensar sobre educação no espaço escolar e fora dele, sobre a participação da comunidade na educação, fortalecendo a própria cultura, que cuide e desenvolva o conhecimento do seu povo; “que combate o racismo, a exploração e ajude a enfrentar a ameaça neoliberal e as forças homogeneizadoras da globalização” (REBOLLO, 2020) pedagogias de luta constante contra qualquer forma de discriminação e dominação (Araya; Fonseca, 2019, p.151).

Com um posicionamento contrário ao pensamento neoliberal infiltrado na escolarização brasileira e amazônica, aposta-se em uma contraposição de ordem epistêmica e política onde a estrutura colonial seja enfraquecida e descontinuada por meio do processo de formação de professores(as) indígenas, “[...] Dando lugar à emergência de epistemologias fronteiriças, [...] Coloca-se assim em funcionamento a diferença epistemológica entre [o pensamento decolonial] e o conhecimento universalizante” (Spyer, 2019, p.54). Neste sentido entendemos que a contrapartida dos povos originários no âmbito educativo em alinhamento com a práxis intercultural crítica se efetiva como um

[...] exemplo óbvio do pensamento fronteiriço, sua aplicação epistêmica e sociopolítica na [...] qual o movimento designa como pluriversidade, em oposição a universidade, deixa bem clara a ideia de pensamento fronteiriço. Sua estrutura e organização partem de uma lógica tomada do conhecimento e da cosmovisão indígenas e o currículo os coloca em diálogo crítico com o conhecimento e com as formas de conhecimento tipicamente associadas ao mundo ocidental. Nesse processo, o conhecimento e o pensamento indígena não se encontram reificados, mas servem como base a partir da qual é possível “dialogar com”, revertendo a histórica subalternização e propondo uma incorporação diferente. [...] Essa reformulação e essa

perspectiva não implicam em simplesmente se colocar o conhecimento em diálogo, mas em se adotar um posicionamento crítico sobre esses conhecimentos em face dos objetivos do projeto de transformação. Nesses projetos, tem-se um pensamento crítico fronteiriço e um posicionamento que irrompe na universalidade de construtos, como conhecimento, Estado e poder, afirmando as perspectivas indígenas e trabalhando no limite das perspectivas indígenas e não indígenas, alimentando uma "interculturalização" (Walsh, 2019, p. 29).

Desse modo, assenta-se como uma ferramenta a mais, a centralidade dos arranjos pluri-epistêmicos advindos da ancestralidade, por serem epistemologias próprias dos povos em questão.

Assim, é possível insurgir diante dos enquadramentos coloniais, pelos atravessamentos intrínsecos à educação, bem como o da formação de professores (as) de indígenas robustecendo o que dá sentido aos discursos e práticas *outras* dos grupos subalternizados e marginalizados.

Assim, torna-se relevante, induzir e conduzir a interculturalidade crítica (Wash, 2008; 2012; 2019) como um movimento epistêmico e pedagógico de ação política que contextualiza e assume a prerrogativa de debater e contrapor o lócus de enunciação da modernidade, coma finalidade mediar o diálogo, e a escuta por uma racionalidade outra, que centraliza como fator determinante a condição histórica colonial. Como isso acontece?

Na medida em que, “a interculturalidade oferece um caminho para se pensar a partir da diferença e através da descolonização e da construção e constituição de uma sociedade radicalmente distinta. [...] que a visibilize e rearticule em novas políticas da subjetividade e de uma diferença lógica, [...]” (Walsh, 2019, p.27). [...] La interculturalidad se a sienta en la necesidad de una transformación radical delãs estructuras, instituciones y relaciones de la sociedad; por eso, es eje central de un proyecto histórico alternativo (Walsh, 2008, p.148).

De forma analítica, enfatiza-se a disposição de um cenário amplo de luta, de cunho político, ideológico, desigual e violento, entre a razão-lógica ocidental e a razão-lógica cultural ancestral dos povos indígenas, estabelecido historicamente pela colonização mediante todas ações conduzidas pela diferença colonial e a frente de combate encontrada pelos povos originários é a educação escolar indígena, com formação apropriada para os (as) professores (as). Isto posto, ressaltamos que,

A formação de professores necessita elevar a compreensão sobre as atividades do homens – indivíduos, grupos sociais ou sociedade inteira –enquanto atividade interessada e, por isso, sendo necessária para compreender-lá a partir dos interesses humanos se exprimem em certos objetivos, que por sua vez correspondem a certa situação objetiva , pois o carater dos interesses determina , por seu turno , a possibilidade ou impossibilidade de que a práxis que realizam-se possa transforma-se [...] a concepção de educação não pode ser traduzida em um espontaneismo do sujeito mas em uma concepção de que o trabalho educativo visa produzir em si elementos e recursos necessários à sua existência profícua em uma sociedade humana e

historicamente situada (Cordeiro da Silva, 2018, p.52).

De tal forma, a formação de professores(as) indígenas também deve ser um processo de construção de consciência e reflexão sobre as configurações contextuais em que está situada a sua praxiologia. Este(a) professor(a), “passa a possuir elementos na formação e nas condições objetivas na sua atividade de interpretar e interferir na própria prática intencionalmente e consciente, tornando-a objeto de reflexão e questionamento entre o que se explica e o que se faz” (Cordeiro da Silva, 2018, p.46).

E é neste “processo, a prática seria objeto de reflexão contínua a fim de torná-la uma prática social ética cujo objetivo, por meio do ensino, seria desenvolver a consciência crítica dos sujeitos sobre as diversas transformações sociais que ocorrem no meio” (Gasparelo; Schneckenberg, 2017, p. 1121).

Dizendo com outras palavras, o professor necessita compreender o processo histórico, social, político pelo qual está inserido juntamente com seu povo para poder desenvolver em seus cotidianos escolar e nas suas práxis, caminhos na contramão das colonialidades para a emancipação de si e do coletivo em que vive, essa emancipação também é pensada em conformidade pelas práticas do *bem viver*, envoltas de ancestralidade.

O processo formativo partindo da premissa da interculturalidade crítica pode e deve favorecer nos professores (as) uma atitude política de intelectuais que desempenham ações transformadoras, cujo objetivo é descolonizar o ensino, partindo de uma ação autônoma e reflexiva de práxis, decorrente de uma visão e consciência crítica humanizadora. “A consciência crítica é o nível mais elevado.

Nele, os fatos são apreendidos e explicados por suas relações causais, pelas determinações e pelos condicionamentos. A unidade constante entre a reflexão e ação é própria desse estágio” (Damke, 1995, p. 56).

Neste sentido a formação pauta-se a partir em um projeto político de insubmissão voltada para a realidade de seus povos. Desenvolve-se aí, estratégias formativas que emergem de uma perspectiva ampla e reflexiva, enfatizando a consciência coletiva e dispondo da autonomia e da práxis dos professores (as) indígenas em uma dinâmica e intencionalidade, que os faça entender suas realidades e agir, ou seja, empreender novos giros sobre,

La legitimidad del conocimiento, por lo tanto, se vincula a su localización, es decir, a su potencialidad para autolegitimarse. Se hace necesario entonces, pensar para abolir la diferencia generada por la modernidad, ubicándose 'en la frontera', en el lugar en el cual actúa y piensa el “otro” del europeo, en el que se despliega el conocimiento “otro”. Optar por una posición decolonial que ejerce resistencia ante ese estado de situación, implica localizarse en un lugar de indudable lucha intelectual

y significa también la imprescindible necesidad de debatir con otras maneras de concebir la resistencia a la dominación por el poder[...] (Palermo, 2010, p.50).

Assim, propõe-se outras perspectivas ‘de giros’, corroborando com o processo de insurgência pela superação da condição de subalternidade que os povos indígenas estão e são condicionados, enquanto representantes de culturas outras e como educadores outros. Somente o fato de se tornarem educadores, isso já conta como transgressão coletiva para romper com as concepções das verdades dogmáticas do universalismo ocidental.

Tal rompimento ou giro se concretiza diariamente em contexto político, pedagógico, filosófico, curricular, didático, entre outros, como pressuposto orientador na formação de professores (as) indígenas, sobretudo, quando a formação é pensada por outras instituições que não as suas. À vista disso, conforme Ocaña; Lopez; Conedo, 2018)

El giro decolonial se ha preocupado más por la cuestión ideopolítica, epistémica y epistemológica que por la problemática disciplinar (pedagógica, curricular y didáctica), y su ocupación en lo relacionado con la evaluación de los aprendizajes es casi nula[...]Es necesario decolonizar el sistema categorial de la pedagogía, el currículo y la didáctica. Urge hacer una lectura decolonial de la genealogía de las ciencias educativas. [...] Debemos desoccidentalizar las ciencias de la educación y develar la doctrinalidad de la educación y la formación, el proceso que oculta la pedagogía en su propuesta de la noción de formación, así como la contradicción entre formación y emancipación (p. 201).

A virada epistemológica expressada pelo giro decolonial, se entrecruza e se alicerça com os princípios da interculturalidade crítica, ou melhor dizendo, objetiva “*desoccidentalizar das ciências, da educação e da formação*” conforme as ideias propostas por Walsh (2009). Compreende-se também como uma dinâmica estruturada em favor do fortalecimento das diversidades epistêmicas de modo que “a prática da interculturalidade é proposta como uma possibilidade, onde outras epistemologias outros conhecimentos, outros modos de ser e entender o mundo entram em jogo [...]Propõe-se pensar a educação a partir de diferentes racionalidades [...]” (Araysa; Fonseca, 2019, p.151). Posto que, esta, volta-se também para

[...] pensar desde la “exterioridad” del discurso hegemónico que señale su diferencia con el otro oprimido, como mujer, como pobre, como racialmente marcado, como naturaleza, se constituye en una exigencia insoslayable. [...] Desde la opción decolonial, en cambio, noparece posible pensar críticamente la modernidad si no es desde la exterioridad de ese pensamiento (Palermo, 2010, p.53).

A ideia defendida, problematiza a lógica ocidental dada a própria funcionalidade e intencionalidade epistêmica da matriz colonial de poder, à medida que confronta e prevê ações insurgentes que integram e dispõem o deslocamento do lócus de enunciação, enquanto

referências explicativas das mediações sociopolíticas dos povos colonizados.

Por tal impacto, se descortina o processo histórico e se compreende as relações pelo ângulo do colonizado e essa reestruturação se dá através de um prisma que pauta uma elaboração praxiológica de insurgência voltadas para as relações sociais, políticas e epistêmicas a partir do giro decolonial.

Em síntese “o giro decolonial nada mais é do que uma virada na relocalização do sujeito em um novo plano histórico, emergindo de uma releitura do passado, que reconfigura o presente e tem como projeto uma produção democrática” (Segato, 2021, p.72) como exercício epistêmico que não impõe a lógica da neutralidade no contexto dos atravessamentos sociais, políticos e histórico do professor indígena.

Pelo contrário ela centraliza estes processos, a partir dos sentidos e significados explicitando os questionamentos afim de ampliar o debate subversivo do desprendimento e descontentamento dos povos indígenas, frente às colonialidades e seus padrões estigmatizantes, consubstanciados por meio da transgressão enquanto caminho para autonomia, liberdade autodeterminação.

O giro decolonial epistemologicamente é de 360 graus, mas não retorna ao mesmo ponto de onde girou, mas a um ponto paralelo, e continua avançando a partir de uma perspectiva configurativa, sistêmica, complexa e holística, com reconhecimento de outras abordagens e paradigmas existentes, mas argumentando, assumindo e sobretudo defendendo que existem também "outras" formas igualmente válidas, úteis e pertinentes no/do/pelo/para o contexto de onde provêm. [...] a necessidade de avançar para um processo descolonizador. Estabeleço a relação entre autodecolonialidade e conversação alterativa. [...] caracterizo o fazer decolonial como um processo descolonizador, desenvolvido através das ações e traços de contemplação comunitária, conversação alternativa e reflexão configurativa, que caracterizam a vocação decolonial (Ortiz Ocaña, 2022, p.02).

De fato, o entendimento da perspectiva decolonial citada acima correlaciona-se com as pedagogias decoloniais bem como a interculturalidade críticas pois tais concepções assumem uma circularidade na dinâmica do diálogo pluricultural. Isso quer dizer que, a descolonização é uma alternativa que tem muitas camadas dentre elas, as subjetivas e as coletivas, que favorecem legitimamente um processo de rompimento com as ideias hegemônicas e monoculturais.

Isto posto, tal concordância volta-se também para “o conceito de Interculturalidade [que] assume significado relacionado a geopolíticas de lugar e espaço, [...]em direção à descolonização e à transformação” (Walsh, 2019, p. 09).

Tal premissa parte da ideia de compreender e denunciar a conjuntura eurocêntrica hierarquizante que está consolidada através das colonialidades do poder, saber e ser incutidas

nas relações sociais vigentes. Consequentemente, “em relação ao projeto de formação de professores (as) crítica e emancipadora é necessário compreender os projetos de sociedade que estão em disputa ou, ao menos tentar analisar o nível de permeabilidade ou sensibilidade às questões sociais humanas (Cordeiro da Silva, 2018, p.47), no caso àquelas voltadas aos indígenas.

Levando em consideração o que fora dito, os pressupostos da interculturalidade crítica combatem a “dissimulada”, neutralidade do processo formativo, haja vista que, o cenário da formação de professores (as) indígenas no Brasil e no Amazonas estar condicionado as enfazepolíticas, ideológicas e epistêmicas do mundo moderno colonial.

E que em alguma medida estes processos invisibilizam os sujeitos marginalizados em uma propícia sistemática de silenciamentos, posto que, a formação não é neutra e nem está a parte da conjuntura da hegemonia ocidental historicamente fixada pelo projeto da modernidade.

Diante disso, não podemos fugir da contextualização histórica dos povos indígenas do Brasil e da América-latina, pois estes possuem em suas existências a marca da colonialidade e da diferença colonial fixada pelo projeto da modernidade ocidental.

Este processo diz a respeito da relação de poder que deu origem ao silenciamento e o apagamento dos povos indígenas desde o Séc.XVI pondo-os, na condição de não-Ser, limitando o pensamento social a partir do paradigma da hierarquização e da marginalização destes enquanto povos não ocidentais.

Partindo deste entendimento ressaltamos alguns encaminhamentos de cunho intercultural e decolonial que contrapõem as determinantes coloniais voltadas à educação e também a formação de professores (as) indígenas.

Posto que, é fundamental desenvolver elementos de uma formação que aprofunde a perspectiva do diálogo intercultural, para a superação do sistema da hierarquização dos saberes, dadas as dicotomias ocidentais/ coloniais de deslegitimação dos conhecimentos *outros*, em contrapartida elabora a elucidação e efetivação do diálogo das epistemologias outras bem como das pedagogias e ciências ancestrais, que transcendam continuamente o paradigma do não-ser e do racismo epistêmico.

Na medida em que, os pressupostos deliberativos sejam voltados a uma formação pelo caminho da pluralidade/diversidade dialógica e participante, concebida através das lógicas outras, que emancipe e reitere as perspectivas da autonomia, das experiências, da consciência crítica, dos modos de vida de uma racionalidade ancestral.

Tal lógica volta-se com base na insurgência e resistência dos povos indígenas, perante todos os silenciamentos e os estigmas sociais sofridos, assim rompendo com os determinismos

hegemônicos da atualidade, reivindicando o fortalecimento de perspectivas outras que reconheçam os conhecimentos diversos e os saberes plurais. Com base nesta perspectiva, compreende-se que,

A formação de professores, no âmbito da interculturalidade, implica um novo modelo de formação docente que leve em consideração as culturas e saberes decorrentes da diversidade e da diferença cultural. Por outro lado, uma formação para a interculturalidade supõe novas linguagens, novos conceitos e novos paradigmas na construção do conhecimento e novas estratégias pedagógicas e didáticas (Tavares; Gomes, 2018 p. 56).

Não há como pensar processos formativos para professores (as) indígenas sem considerar esses atravessamentos, posto que há materialmente uma lógica relacional e estrutural que forja os objetivos e os sentidos da formação. Neste propósito, de acordo com (Aood; Abreu; Dias, 2021) concordamos que,

É latente a necessidade de uma formação que atenda às especificidades regionais, como por exemplo, a pedagogia intercultural, que ao mesmo tempo sendo uma proposta metodológica de ensino e para aprendizagem, caminha em uma perspectiva decolonial.[...] Nesse sentido é possível uma “educação outra” –que garanta uma prática libertadora propoe Paulo Freire(2011), na sua “Pedagogia do Oprimido”, que tem como foco a libertação dos oprimidos frente aos opressores , a partir de uma pedagogia que transforma um ser passivo em um ser reflexivo, que transforma a sua realidade e a realidade dos outros, a pedagogia que faz com que um sercompreenda a sua importância para a humanidade (p.165).

Ou seja, é preciso construir caminhos de transgressão pensada para os povos originários, mediante as demandas destes, que sustentam a escolarização indígena específica e diferenciada (comunitária, intercultural, bilíngue, multilíngue) bem como que, estabeleça a autonomia, autogerência, a relação contínua das pluriversidades dos saberes e das epistemologias ancestrais. Caso contrário, darão seguimento ao que assistimos como

[...] uma colonização expressa, por vezes sutil, que reprime todas as formas e modos de produção do conhecimento, irredutíveis ao paradigma dominante, de etiologia e caráter eurocêntricos e que sedimenta, na mente dos povos colonizados, um imaginário colonial. À subalternização epistemológica corresponde uma subalternidade ontológica, no sentido em que, se os saberes e memórias culturais diferentes são reduzidos a meros etnosaberes, saberes primitivos, sem legitimidade epistemológica, os povos que os possuem são, também, subalternizados, considerados primitivos ou selvagens, afinal, como não-existentes (Tavares; Gomes, 2018,p.48).

Dizendo de outra maneira, a formação de professores(as) indígenas concebida pela perspectiva intercultural crítica objetiva transpor a orientação ideológica da modernidade colonial, a medida que põe em voga a disposição colonial historicamente instituída. Haja vista

esta reflexão, tal concepção crítica repensa, discute, desenvolve formas e processos outros para que se possibilitem reconfigurar o caráter epistêmico e político da formação enquanto chave que rompe com a matriz colonial fixada no projeto de sociedade vigente.

Nesta conjuntura, a interculturalidade crítica em sua concepção insubmissa contextualiza as lógicas pelas quais estão postas esses pressupostos da formação, mediando assim o desprendimento dos posicionamentos desobedientes. “La batalla es cruel y en total desventaja. Debemos configurar un nuevo análisis sistémico social. Hoy persiste la necesidad de una nueva visión epistemológica emancipatoria, liberadora y decolonizante.” (Alexander, 2018, p. 34).

Em face desta exposição é urgente inferir que,

Existem projetos de dominação que são globais, entretanto, somente se realizam através de práticas específicas que são o seu modo próprio de ser. Por isso, mostra Dussel, que quando o discurso Libertador não está ligado à emancipação nos níveis concretos onde a dominação é real perde o seu sentido (Damke, 1995, p.141).

Portanto, “la Epistemología Intercultural, por cuanto ésta nos permite interculturalizar, decolonizar y reconfigurar. A partir de esta configuración trídica surgen las nociones de Interculturalidad Decolonial y Decolonialidad Reconfigurativa” (Alexander, 2018, p. 35). Em síntese, as concepções da interculturalidade decolonial e decolonialidade reconfigurativa mencionadas por Alexander (2018) são conceitos que elucidam a práxis intercultural e sua intencionalidade que é a princípio, o próprio rompimento com as colonialidades e suas determinações.

Afinal de contas, o processo da interculturalidade crítica se efetiva pela reconfiguração epistêmica mediante a ação descolonizadora, estabelecida na perspectiva, da legitimidade das epistemologias outras, através da alteridade, da autonomia, e da práxis, direcionadas para o processo formativo de professores (as) indígenas do Amazonas, é o que defendemos como importante nesta discussão. No entanto, essa ação descolonizadora não se limita no contexto da formação de professores (as), volta-se também para os diversos campos, espaços sociais, locais, e regionais, da educação como um todo.

É válido reiterar que, a perspectiva decolonial se produz enquanto um movimento vívido de transgressão que busca interpelar as colonialidades dentro e fora dos espaços institucionais partindo de uma ideologia política não colonizadora. Isso quer dizer que, tal movimento instigado pela interculturalidade crítica, e pelas pedagogias decoloniais, enquanto pressupostos estão relacionados a um projeto societário, que centraliza a justiça epistêmica,

social e racial, em todos os âmbitos relativos a organização da sociedade. Em virtude desta compreensão tal perspectiva nos é cara, quando voltada para o processo de formação de professores (as) indígenas, especificamente na região Amazônica. Dizendo com outras palavras, tanto a interculturalidade decolonial quanto a decolonialidade reconfigurativa, enquanto concepções relativas a atitudes da interculturalidade crítica corroboram com o fortalecimento da autodeterminação e da identidade étnica dos povos indígenas, para a efetiva emancipação destes em razão do movimento descolonizador que permite repensar novas lógicas sobre a produção do conhecimento.

Portanto, de forma concisa podemos frisar que, conforme a configuração descolonizadora da interculturalidade crítica, os processos da formação de professores (as) indígenas posicionam-se contra as colonialidades, e suas as verdades absolutas e hierquizantes nos campos sociais, nos construtos educacionais, e políticos. A medida em que, a interculturalidade crítica se une como força que desperta e se traduz enquanto um antissistema que tem a finalidade de desenvolver perspectivas para a superação das lógicas coloniais de subalternização.

Ao passo que se vislumbra o contexto dos processos históricos e contemporâneos, de dominação, exclusão, desigualdade, causada por efeito do domínio colonial na América-latina como um todo, que se mostrou um instrumento contínuo para o desenvolvimento de uma sistemática distinção e desprezo pelos modos de vida e epistemologias produzidas pelos povos indígenas.

Infelizmente, esta distinção ainda continua sendo estabelecida nos espaços sociais, político se institucionais em pleno século XXI, entretanto, contra tal exercício reforçamos de forma urgente e insurgente os estreitamentos da interculturalidade crítica como princípio para o diálogo epistêmico em prol da pluriversidade, da ecologia dos saberes, da legitimidade dos conhecimentos outros, na perspectiva de romper o viés hegemônico a medida que se produz uma reordenação dos discursos coloniais, na sociedade e na formação de professores(as) indígenas.

5.3 PRESSUPOSTOS DA INTERCULTURALIDADE CRÍTICA, ANCESTRALIDADE E A CONSCIÊNCIA CRÍTICA NO PROCESSO FORMATIVO: POR UMA DINÂMICA DE TRANSGRESSÃO

Partindo da compreensão que o (a) professor (a) indígena vive em consonância com sua ancestralidade não há como pensar a formação de professores (as) indígenas sem esta dinâmica. Levando em deferência tal entendimento, estreita-se nesta discussão as concepções de interculturalidade crítica em face a ancestralidade, alinhadas em decorrência da consciência

crítica.

Todos os processos aqui discutidos estão intrínsecos aos processos conduzidos pela interculturalidade crítica, que fortalecem as alternativas outras direcionadas à formação de professores (as) indígenas dentro de uma proposta ideológica, política, curricular e pedagógica descolonizadora, o que se evidencia são encaminhamentos reflexivos sobre uma dimensão praxista insurgente na e para a formação de professores (as), enquanto compromisso político do que visa descolonizar o processo formativo. Assim, dispõe-se as seguintes perspectivas a serem pensadas.

- A interculturalidade crítica incorporada aos aspectos ancestrais da etnicidade associada a afirmação da consciência crítica e da emancipação como elemento formativo a partir de uma pedagogia da transgressão e do diálogo.
- A Interculturalidade crítica como princípio na formação do professor indígena para o fortalecimento da cultura, no encorajamento de formar o(a) professor(a) crítico(a), que pensa suas práticas contextualizadas na existência e permanência do seu povo e da sua comunidade pela transdisciplinaridade. “Trandisciplinaridade e Educação Intercultural são categorias que se justapõem quando se trata de estudar a educação nos domínios sociais indígenas” (De Pinho; De Almeida; Albuquerque, 2013, p.806).

Levando em consideração tais ideias, eis o questionamento que robustece a nossa análise, mas o que é a ancestralidade? e o que ela representa? a priori respondemos pelas vozes o que dizem os indígenas. “Ancestralidade não é só passado, mas memória. A junção disso tudo pode ser resumida em uma palavra: Pertencimento. Perante a perspectiva cultural e ancestral dos povos indígenas pertencimento é uma atitude, mudança paradigmática. Pois, “pertencer é gerar sementes. É ser mente” (Munduruku, p.215, 2018).

À vista desta análise, a ancestralidade tem em sua configuração uma expressão de insurreição, forjada pelo pertencimento, haja vista, a perspectiva do mundo da vida e das relações, oposta ao modelo ocidental. Com afirma Oliveira Jr. (2020, p.18) “Os saberes ancestrais não provêm [...] das vidas que nós ocidentais pensamos serem humanas. [...] Vida que se faz como chão, como ar, como sonho, como rede”.

Diante desse pressuposto, as compreensões produzidas pelos conhecimentos ancestrais, são entendidas enquanto processo crítico, de uma consciência crítica, não colonial, esta coerência se dá, como se houvesse uma linha que conectasse a ancestralidade e a consciência

crítica. Sobre tal afirmação, Campos e Krenak (2021) dispõem “A ancestralidade é a casa da sabedoria” (p.63).

Na medida em que, a ancestralidade é uma referência consubstancial que direciona a própria construção da consciência crítica sobre o mundo e sobre as relações que se dão no cotidiano, sendo elas político-social e educacional enquanto processo humano constituído pelos povos indígenas.

Por consequência desta relação dinâmica entre a ancestralidade e consciência crítica, compreende-se que a consciência crítica na formação de professores (as) indígenas se apresenta enquanto direcionamento que emerge também ancestralidade.

Em razão de que, “a consciência só se volta para algo ou algo lhe parece, quando compreendemos que “serve para” e projetamos utilizá-lo como mediação. [...] Ser sujeito implica na tomada de decisões. [...]. Isso faz com que a liberdade seja sempre possível”. (Damke,1995, p.105).

O trajeto em busca dessa consciência se encontra a liberdade como compreensão que cada povo indígena pode viver de acordo com seus preceitos, suas crenças, em seus modos próprios de vida, quando adentram na estrutura das instituições porque liberdade também é uma razão ontológica, gnosiológica e epistêmica.

Isso quer dizer que, liberdade também é sujeito indígena ter acesso aos espaços institucionais sem passar pelo olhar hierarquizante do não-indígena, sendo silenciado e menosprezado.

Desse modo, tal concepção de liberdade também esta inclinada em consonância com o sistema de transgressão ao racismo e ao etnocentrismo, pela possibilidade de poder viver em uma sociedade menos desigual e descolonizada, portanto ,por esta lógica a liberdade está intrinsecamente ligada aos processo de fissura, no exercício da transformação em virtude de uma ação revolucionária.

[...] neste sentido, mais do que uma transformação das estruturas econômicas, políticas e sociais, a revolução tem de estar presente na própria elaboração da “ontologia” (teoria do ser), da “gnosiologia” (produção do conhecimento) e da “epistemologia” (teoria do conhecimento), ou seja, na ciência do ser humano, nas elaborações e representações humanas a respeito dos seres, dos fenômenos e dos processos e na que analisa as formas de produção do próprio conhecimento humano (Gadotti; Romão, 2012, p.15-16).

Podemos dizer que no cenário das relações sociais, a libertada de une-se a razão, e ação enquanto atitude corroborada pela consciência crítica. A “razão se torna revolucionária quando ela assume um compromisso incondicional com democracia cognitiva, do reconhecimento de

todos os conhecimentos desenvolvidos [...] pelas formações e pelos grupos oprimidos (GADOTTI; ROMÃO 2012, p.24).

Uma vez que, para Freire (1999) “A consciência crítica é a representação das coisas e dos fatos como se dão na existência empírica. Nas suas correlações causais e circunstanciais [...] é próprio da consciência crítica a sua integração com a realidade [...]. (p.105).

Nesta perspectiva, as concepções produzidas por Freire, vem corroborar com a consciência crítica e a formação de professores (as) indígenas a partir da interculturalidade crítica pois a “a teoria e a práxis de Paulo Freire cruzaram as fronteiras [...] a educação como prática da liberdade– suas abordagens transbordaram-se para outros campos [...], fortalecendo teorias e práticas [...] num exercício de pensamento transdisciplinar [...] necessário” (Barbosa, 2016, p.91). A medida que,

[...] el pensamiento de Freire ha sido muy útil para “pedagogizar” de manera más explícita la decolonialidad y para engendrar, nombrar y pensar con/desde las pedagogías decoloniales de resistencia y re- existencia. La colonialidad no solo influyó en lo epistémico y en lo ontológico, lo hizo también desde el ámbito educativo, ya que se constituyó solo como un ente que correspondía a los intereses del momento histórico por el cual atravesaba, desmeritando la producción libre y espontánea, exacerbados de negativo oponente, dispositivo de moldeamiento, que irrumpe con toda autonomía del r y del saber (Alexander , 2018 , p.50).

Desse modo, “a possibilidade crescente que tem o homem de, [...] nas suas relações com o mundo, transformá-lo cada vez mais [...] só tem sentido na medida em que contribuir para a humanização do homem. Na medida em que se inscrever na direção da sua libertação” (Freire 1999, p 130).

À vista destas relações, defendemos a síntese que há um pressuposto que intersecciona os elementos da consciência crítica e da libertação por meio da ação educativa, esta concepção foi devolvida por Freire em seus escritos, e dialoga de forma objetiva com o processo descolonização.

Essas concepções também convergem com categorias discutidas por Dussel (1977; 1988; 1995) pela sistemática da exterioridade/totalidade/analética /libertação. Para o autor a consciência crítica é construída por um processo que permite a libertação. Sendo que, a “última categoria de Dussel é a da libertação¹. E é na libertação que tratamos da possibilidade de consciência do sujeito de sua condição exterior, do reconhecimento do outro, como vítima e da emancipação dos oprimidos. ” (Couto; Carrieri, 2018, p.06).

Dussel, evoca uma nova análise sobre o processo de libertação, e este encaminhamento se dá por consequência de uma virada filosófica que pensa a diferença/distinção do outro e põe

em voga a própria elaboração da modernidade, que tem como intuito estabelecer limites e hierarquização sobre a produção do ser e do conhecimento. A consciência crítica e a libertação para o autor estão exatamente no trajeto que transpassa os limites da modernidade.

Para dizer o essencial, tais correlações pensadas por Dussel, e por Freire, sobre a consciência crítica voltadas para a formação de professores (as) indígenas, ajudam a corroborar para a abertura de “gretas” afim de desconstruir com a condição de subalternidade, à medida em que transcendem e centralizam o protagonismo indígena.

Logo, “fazer a transição do silêncio à fala é para o oprimido, o colonizado, o explorado, [...], um gesto de desafio que cura, que possibilita uma vida nova e um novo crescimento (Hooks,2019, p.30).

Desse modo, podemos inferir que a consciência crítica é uma concepção insurgente decolonial voltada para o desprendimento e ruptura perante as colonialidades, dentro da perspectiva dos povos indígenas, a mesma emerge da ancestralidade enquanto força da cosmovisão étnica destes povos. Este entendimento sustenta nossa linha de pensamento decolonial voltada para a formação de professores (as) indígenas, uma vez que, há uma circularidade entre a interculturalidade crítica, ancestralidade, consciência crítica e autonomia.

Por tal possibilidade, entende-se que a ancestralidade transversalmente determina e forja a construção do ser indígena como aspecto ontológico, bem como do professor indígena como aspecto cultural, político, e social, por seus pressupostos epistêmicos, seus valores, princípios, e crenças, como também na mediação do processo formativo da consciência crítica diante de tais preceitos, sobre as relações sociais, políticas e ideológicas estabelecidas.

De modo particular, os povos originários revelam e ativam, no presente, a potência das suas culturas, das cosmovisões e dos modos ancestrais de viver em plenitude. Há milênios, vêm desenvolvendo culturas que conduzem as relações entre os seres humanos e todos os seres da natureza, de forma a garantir o equilíbrio que sustente a vida(Fleuri, 2022, p. 29).

Fazendo uso desta compreensão, tecemos nesta uma perspectiva cuja orientação se dá pelo exercício epistêmico que coordena a circularidade dos princípios do pensamento ancestral, corroborado em consonância com a consciência crítica, a decolonialidade e a interculturalidade crítica enquanto orientação para a formação de professores (as) indígenas. Partindo dessa instância, podemos assentar que o pensamento ancestral produz uma construção cultural-social-política-estética-ética no âmbito coletivo dos povos indígenas, desse modo, a ancestralidade configura de forma profunda o processo de ideação do ser indígena, significa que é o preceito orientador destes povos.

Rufino (2019) faz a seguinte síntese “A ancestralidade é a vida enquanto possibilidade, de modo que ser vivo é estar em condição de encanto, de pujança de reivindicação da presença como algo credível” (p.11). Desse modo, os autores dispõem,

A dimensão ancestral esta imbricada à imanência do ser, fundamenta tanto uma ontogênese, como também uma ontologia. A natureza elementar dos seres ,como as suas potencias , converte-se em ações de transgressão dos limites da colonialidade (Rufino, 2019, p.13).

Nesta elaboração, pensa-se que a ancestralidade consubstancia a visão de mundo e para o mundo, pelas referências criadas pelos povos indígenas, possuindo princípios e significados específicos, emergindo das relações sociais, étnicas e cosmológicas entre o ser indígena e o que está em volta, com relação ao seu ver e sentir por suas experiências e crenças. Sobre a relevante relação entre os povos originários e a ancestralidade. Cabe dispor,

A conexão com a ancestralidade, com os espíritos das florestas traz ao ser indígena essa ciência. O pajé, o curandeiro, a benzedeira, os nossos anciãos são os guardiões e o semeador para que essa ciência dissemine por todas as gerações. A terra nos traz a cura espiritual, a física, a mental; ela é o que nos sustenta, é a vida. As raízes, as folhas, os frutos, a casca do tronco de uma árvore, têm imensa potencialidade medicinal. Mas para curar tem que acreditar, conhecer a planta, respeitá-la, tem que saber que ela é vida. Elas têm a cura para diversos tipos de doenças, cada uma com sua ciência de cura, com sua especificidade(Tupinambá; Tupinikim, 2021, p. 98).

Diante disso, os pressupostos ancestrais são principalmente sobre o que os povos indígenas produzem em coletividades, cooperação, seus modos de viver, suas ciências e/ou etnociências, suas conexões com a floresta, os animais os rios.

De tal modo, ancestralidade se efetiva como uma epistemologia própria dos povos indígenas sendo configurada distintamente a partir de cada povo que a constitui. Ela é reconhecida e vivenciada por estes em seus *modus vivendi e pelo bem viver*, uma lógica outra de ver e viver as relações, que parte de uma construção externa à modernidade ocidental/colonial. Mediante tais considerações, cabe dispor que a ancestralidade enquanto epistêmes dos povos indígenas ao longo da história colonial foi objetivamente deslegitimada, e silenciada a partir das metodologias de dominação que estabeleceram um processo contínuo de apagamentos, e epistemicídios sofridos pelas práticas de violências.

A configuração histórica colonial fortemente deslegitimou tentando silenciar as realidades não ocidentais, atacando e tentando desconstruir e destruir as epistêmes ancestrais dos povos indígenas, seus modos de vida, suas línguas tradicionais, seus saberes, ciências e configurações sociais, porém mesmo com tantas violências, por meio de processos colonizadores, a modernidade ocidental não conseguiu apagar o pensamento ancestral e nem

extinguir os povos originários. Mediante esta conjuntura fica explícito que há uma sociabilidade entre o projeto da modernidade, a colonialidade e os epistemicídios ocorridos contra os povos indígenas.

Nessa dinâmica, entende-se que a colonialidade produz um processos de marginalização impostas pelo mecanismo de violências, ocultamentos e silenciamentos, dentre estas a violência simbólica sob o aspecto da cultura, das organizações sociais destes, no sentido de produção da vida dos povos indígenas, que por muitos momentos foram condicionados como incapazes intelectualmente, impositivamente ocultados, reprimidos e oprimidos dentro desta sistemática do apagamento das ancestralidades indígenas, marginalizados como inábeis. Nesta conjuntura, Alfred (2021) esclarece,

Por muitas gerações, nós indígenas estivemos envolvidos em uma luta impiedosa de vida e morte por nossa sobrevivência, pelo respeito à nossa humanidade, pela restauração de nossa nação original, e pelo reconhecimento de nossos direitos. Durante todo esse tempo, um constante pulsar de memória ancestral que flui em nossas veias nos deu força, nos reanimou e nos fez fortes com tenacidade, raiva, paciência e amor, para que nosso povo possa continuar a existir e para que as gerações que ainda não saíram da terra possam se conhecer, elas mesmas, como o verdadeiro povo de sua terra. As vozes de nossos antepassados continuam a nos chamar, para nos dizer que é tudo sobre a terra; que sempre foi e sempre será (p.19).

O autor elucida que, apesar da conjuntura de opressão, apagamentos e subalternização ocorrerem por centenas de anos em meio a inúmeras lutas, os povos originários por mecanismos próprios resistiram e sobreviveram como sua ancestralidade.

Assim como estes povos mantiveram-se, as suas epistemologias também se reverberam até os dias de hoje, se estabelecendo e restabelecendo pelas vozes destes povos, e seus intelectuais como *Ainton Krenak*, *o Xamã Davi Kopenawa*, *Daniel Munduruku* entre outros que escrevem e refletem sobre suas concepções de mundo. Em virtude da luta e resistência dos povos indígenas, acentuamos o que Meneses (2019, p.31) dispõe,

As comunidades camponesas, indígenas tem sobrevivido aos processo de colonização e à violência dos projetos[...] que procuram assimilá-los ou mesmo eliminá-los territorial, física, epistêmica, cultural e linguisticamente. Resistindo tenazmente aos persistentes episódios de violências, os saberes destes grupos têm sido fundamentais para recuperar e assegurar a sobrevivência do mundo. Estes saberes apoiam-se em pedagogias coletivas[...] Assumindo o movimento e a relação de reciprocidade como categoria ontológica e epistemologia fundamental, a existência é entendida como ser-sendo importância e assemelham-se às gretas que surgem no solo e que, com isso, dão oportunidade à vida, pois “desafiam, transgridem, interrompem e deslocam o sistema dominante” (Walsh, 2019, p. 106). Gretas representam a resistência de sobreviver em terrenos inóspitos e mostrama capacidade de fazer germinar apesar das adversidades. Gretas e gritos unem-se na busca pela energia necessária para alimentar e dar fôlego ao organismo vivo. Faz-se necessário “gritar” para que a vibração dessa voz se mescle a outras sonoridades, assim, multiplicando a resistência

pela vida (Walsh, 2019)(Oliveira; Liberali, 2023, p. 07).

Partindo da concepção de resistência e ancestralidade, reafirma-se que os povos originários não sucumbiram as diversas violências estabelecidas historicamente e de alguma forma transgrediram ancestralmente e transpuseram os moldes coloniais. Neste sentido, pela força oriunda da ancestralidade, esta, também traduz processos de insubmissão enquanto prática epistêmica que pode ser relacionada e fortalecida pela interculturalidade crítica nos processos da educação escolar indígena e da formação de professores (as), enquanto uma conjuntura de força política, epistêmico-praxistas.

Com efeito, compreende-se que intersecções entre interculturalidade crítica e ancestralidade se justificam principalmente por meio da ideia que o processo da educação possui em transformar os transpor os apagamentos e silenciamentos para uma construção dada a libertação. Dessa maneira, podemos considerar que, à medida em que a interculturalidade crítica conduz a prática transformadora que contraria a modernidade, se fortalece o reconhecimento da cultura tradicional indígena e da ancestralidade como uma perspectiva outra e central para pensar a formação de professores (as) indígenas dentro do contexto da pluriversidade do fazer sociocultural dos povos indígenas.

Portanto, nesta conjuntura é evidenciada uma alternativa política teórica-epistêmica de subversão ao que está posto nos modelos educacionais convencionais. Esta perspectiva tem como base o diálogo pluri-epistêmicos, que dá sentido à uma transformação emancipatória oriunda das próprias orientações ancestrais a partir autogerência da educação escolar indígena e da formação de professores (as) da Amazônia pelos próprios povos indígenas em sua condução política, pedagógica curricular e didática.

Isso porque, a interculturalidade crítica, enquanto concepção crítica decolonial praxista, conecta-se ao pressuposto epistêmico da ancestralidade como chave para uma transposição das coordenadas coloniais ainda estabelecidas, uma vez que, a ancestralidade é a base que configura e orienta os povos indígenas sob todas as óticas.

Em síntese a ancestralidade em conjunto com os pressupostos da interculturalidade crítica são premissas des/decoloniais que consubstanciam os processos da formação de professores (as) indígenas bem como a práxis destes. Essa condição não colonial é corroborada pela epistemologia decolonial que rompe e desvencilha politicamente a retórica de uma epistemologia universalista, filosófica ocidental de visão única enquanto sistema cartesiano de pensar a vida, as relações, bem como desenvolver os processos referentes à educação. Logo,

Na perspectiva da decolonialidade, Walsh (2019) afirma que o ato de resistir está ligado a uma construção ética, crítica e digna contra o autoritarismo. Essa resistência se imbrica na discussão sobre diversidade, [...] Cada sujeito, constituído de diferenças, pode colaborar para a reflexão sobre a riqueza da pluralidade. Assim, a educação abre gretas (Walsh, 2019) que podem ser alargadas por um processo educacional para a reconstrução de uma sociedade que valorize o pensamento livre e crítico (Oliveira; Liberali, 2023, p. 03).

A respeito de uma sociedade que considere o pensamento plural, tal configuração materializa-se pela perspectiva da diversidade e do diálogo pluri-epistêmicos, uma vez que, seja urgentemente construído processos educacionais institucionalizados transformadores, sustentados por pressupostos teóricos e práticos mediados pelas orientações da interculturalidade crítica, assumindo assim a decolonialidade como uma concepção epistêmica prática subversiva.

Sob o ponto de vista da educação institucional transformadora, tal concepção volta-se enquanto processo que favorece e legitima a pluralidade e o diálogo pluri-epistêmicos, estes pressupostos se instauram pelo questionamento e rompimento com a lógica moderna-colonial em sua identificação monolítica de verdades canônicas “inquestionáveis”. Neste exercício, a interculturalidade enquanto processo descolonizador promove uma mudança na forma com que os valores e pressupostos educacionais se estabelecem, juntamente com ancestralidade que fortalece o sentido oriundo da matriz cultural dos povos indígenas, primordiais dentro da formação de professores (as) indígenas amazônicos e da educação escolar indígena.

A efetiva importância da interculturalidade crítica, e da pedagogia decolonial como pressupostos orientadores dos processos formais da educação escolar indígena e da formação de professores (as) indígenas está especialmente no desenvolvimento do diálogo pluricultural, e pluri-epistêmicos que buscar revisitar a construção da diversidade pelos lócus dos povos subalternizados. Mediando questionamentos e encaminhamentos que subjazem a tecitura ontológica, política e epistêmica articulada pelo lócus de enunciação, desenvolvendo assim, um fazer praxiológica reforçando os parâmetros do conhecimento fronteiriço enquanto trajeto transformador que valida a real importância da epistemologia ancestral.

A potencialização dessa dimensão estética da educação se torna um fator importante para se redefinir a tarefa de educar, bem como reorientar os processos de formação dos professores e das professoras. A decolonialização do viver demanda o entendimento e valorização da relação holística tecida pelas cosmovisões dos povos ancestrais,[...](Fleuri, 2022, p.37).

Em virtude da vivacidade do diálogo pluricultural e pluri-epistêmicos, pelo prisma da desocidentalização, a interculturalidade crítica se uni a formação intercultural de

professores (as) indígenas como também media a reafirmação do conhecimento fronteiriço como mecanismo descolonizar que refuta a diferença colonial e os processos de opressão e violência epistêmica da modernidade ocidental. Este encaminhamento é corroborado a partir do protagonismo dos conhecimentos produzidos nas fronteiras, onde se efetiva a ação decolonial/descolonial.

O conhecimento fronteiriço enunciado nesta discussão é produzido pelos povos fronteiriços que são os povos indígenas, afro-brasileiros, africanos, mestiços e ciganos, além de ribeirinhos, caboclos amazônicos, todos os povos e culturas que foram marginalizados pelo processo de colonização.

Desse modo, a perspectiva decolonial rebati a paradigma da modernidade, uma vez que a modernidade desqualifica as produções epistêmicas, científicas e teóricas destes povos, e por esta mesma lógica a perspectiva decolonial visibiliza e fortalece o conhecimento fronteiriço enquanto chave de mudança social, pois os sujeitos fronteiriços, produzem conhecimentos e ciências, em um processo dinâmico externo a modernidade, caracterizado sob uma lógica outra, orientado por epistêmes plurais, para além dos condicionamentos e validações da modernidade.

Em virtude desta atitude subversiva, a interculturalidade crítica abre “brechas” para que haja o puritanismo epistêmico diverso legitimado socialmente, em todas as instâncias, sendo elas, educacionais, políticas e sociais.

Nesta conjuntura, é necessário dizer que a interculturalidade crítica referida nesta reflexão se produz de acordo análise filosófica, epistêmica e ontológica enunciada por Dussel (1977;1995). Que em síntese explicita o processo de desobjetificação do outro, enquanto povos marginalizados por conta da ação colonial, povos fronteiriços, para que assim, realize-se o rompimento das diferenças relativas a construção do ser e estes povos tenham suas configurações epistêmicas, políticas, culturais e sociais validadas socialmente, em uma reflexão/ação que propõe a libertação, a partir do processo analético e que se posiciona pela superação da razão colonial.

[...] Dussel, (1995) define o termo analético como aquilo que explode o mundo e vai além do mundo. O ponto zero do método provocado por Dussel (1995) seria o de questionar o oprimido sobre sua história, sobre o seu local, usando a alteridade como ferramenta para interpretação possibilitando a escuta sensível. A perspectiva analética envolve três dimensões, a) no primeiro momento exige-nos a compreensão da realidade, em seguida, b) a partir desse primeiro momento, impele-nos para a negação crítica do fenômeno da apreensão para, c) finalmente, buscar uma propositura de novos parâmetros sociais não opressivos (Costa; Pereira; Silva, 2021, p. 83-84).

De forma prática, compreende-se que processo de insurgência assumido pela interculturalidade crítica e pelas pedagogias decoloniais no desenvolvimento da formação de

professores (as) indígenas estão associadas ao pressuposto ontológico Dusseliano, uma vez que, a contextualização histórica e a desocultação da metodologia colonial da negação dos povos indígenas, é um pressuposto importante para que ocorra a descontinuação de tais processos coloniais em uma condução descolonial/decolonial.

Neste entendimento, a interculturalidade crítica se apresenta enquanto atitude por meio das pedagogias decoloniais, que são ações pedagógicas insurgentes, transformadoras e protagonizadoras da pluriversidade social e o diálogo pluri-epistêmicos, também voltadas para a formação de professores (as) indígenas.

A medida em que, as pedagogias decoloniais enfatizam as produções dos povos fronteiriços e seus conhecimentos, epistêmes, nas relações políticas e sociais e educativas. A vista desta sistematização, explicita-se que,

O conceito de decolonial, ligado à pedagogia, revela, em primeiro lugar, um horizonte de esperança nas mudanças necessárias a realizar no sistema educativo e nas relações pedagógicas; em segundo lugar, a relação entre os dois conceitos sugere resistência, insurgência e transgressão relativamente a um sistema educativo e seu correspondente pedagógico de caráter monocultural, patriarcal, antropocêntrico e colonial. Ao sistema colonial global, uniformizante, que adota uma pedagogia da crueldade para subsistir e se expandir, deve corresponder uma pedagogia da resistência e da insurgência, uma pedagogia da esperança (Gomes; Tavares, 2018, p. 60).

Levando em consideração o posicionamento praxista insurgente aqui discutido, compreem-se que as pedagogias decoloniais são como um conjunto de ações, institucionalizadas ou não, estas desenvolvem procedimentos e metodologias que transgridam com a colonialidade no decorrer do processo da educação escolar indígena e da formação de professores(as) indígenas enquanto orientação formativa de/descolonizadora, estabelecendo mecanismos significativos que se efetivam pela orientação da interculturalidade crítica. Sobre esta disposição Melo e Ribeiro (2019) reiteram,

A pedagogia, a educação [...], fazem parte de um amplo processo de libertação; não estão limitadas ao espaço escolar, afinal estão presentes nas aprendizagens que ocorrem nos próprios movimentos sociais, grupos e comunidades que se organizam por melhores condições e seus direitos. Fazem parte de um processo longo a ser construído para decolonizar a sociedade, apontam para um processo de transformação radical, já que partem da interculturalidade crítica (WALSH, 2007) (Melo; Ribeiro, 2019, p.19-20).

Com isso, podemos considerar as pedagogias decoloniais, principalmente como um posicionamento político praxista estabelecido em prol das minorias e dos marginalizados, essas pedagogias são a sistematização material e epistêmica de denúncia, e desobediência social para uma desalienação do pragmatismo colonial. Conforme esta consideração de Walsh (2009, p. 66)

que diz, *“posicionar y procrear pedagogías que apuntan el pensar “desde” y “con”, prácticas “praxísticas” de teorización —del pensar-hacer— e interculturalización que radicalmente desafían las pretensiones teórico-conceptuales.*

Que se produz em virtude do sentido coletivo de afirmação da emancipação social, oportunamente dada a atuação não colonial de existência cultural, epistêmica, política orientada pelo lócus da realidade dos povos marginalizados.

Portanto, de acordo com Walsh (2013), as pedagogias decoloniais emergem do pensamento coletivo para o coletivo, pela abertura do diálogo entre as pluriversidades epistêmicas existentes, todavia, as pedagogias decoloniais não necessariamente precisam existir somente no espaço escolar, e da formação de professores(as), elas estão abertas e também são oriundas dos movimentos sociais, estes movimentos também se configuram socialmente como um espaço formativo. Neste sentido,

Pedagogías que se esfuerzan por abrir grietas y provocar aprendizajes, desaprendizajes y reaprendizajes desprendimientos y nuevos ensanchamientos; pedagogías que pretenden plantar semillas no dogmas o doctrinas, aclarar y en-redar caminos, y hacer andar horizontes de teorizar, pensar, hacer, ser, estar, sentir, mirar y escuchar —de modo individual y colectivo— hacia lo decolonial (Walsh, 2009, p.66- 67).

De fato, as pedagogias decoloniais propiciam a reelaboração de perspectivas outras para fragmentar a hostilidade do discurso ocidental, desenvolvendo o diálogo, no exercício da alteridade beneficiando os interesses coletivos. Desse modo, as pedagogias aqui evidenciadas operam uma virada decolonial, na formação de professores (as) indígenas, na medida em que estas corroboram no processo que desenvolve criticidade, autonomia e práxis desses sujeitos em formação.

Estas pedagogias também auxiliam enquanto colaboradoras do trajeto insurgente que fundamenta a epistemologia da práxis formativa, explicitando principalmente os pressupostos pedagógicos da diversidade, alteridade, cooperação, pluralidade em virtude da atuação praxista e política dos professores(as) indígenas, que potencializam a resistência em suas ações docentes no chão da escola, a fim de transcender a perversidade que é a manutenção das colonialidades ainda em vigência na educação escolar indígena. Por isso, explicita-se que de acordo com Curado,

Quando se procura construir elementos que subsidiem a epistemologia da práxis, toma-se o professor como um sujeito histórico-social. Este, como trabalhador da educação, necessita ter elementos teórico-metodológicos para realizar sua atividade de forma crítica e politizada, levando em consideração as relações de poder desde o espaço da escola até o contexto mais amplo, a fim de interferir na realidade. Para esse movimento, faz-se necessário identificar uma fundamentação consistente, tanto

teórica quanto epistemológica, que possa conferir ao professor a capacidade de compreender e atuar na dimensão técnica, estética, política e didática na concretização de uma educação para a emancipação e autonomia do ser humano [...] A práxis tanto é objetivação do homem e domínio da natureza como realização da liberdade humana e, portanto, possibilidade da emancipação (2017, p. 132-133).

Em síntese, a formação de professores (as) indígenas descolonizadora fortalecida pelas pedagogias decoloniais oportunizam a este desenvolvimento da autonomia que dá legitimidade as práxis libertadoras. Em razão de que, a formação é um espaço pertinente de construção e reconstrução do debate político- epistêmico haja vista, a importância dos professores (as) indígenas, para a sociedade.

Em consideração a este contexto, para que ocorra o processo de rompimento com os preceitos coloniais na educação escolar indígena o professor necessita atuar autonomamente para elaborar práxis alternativas respaldadas por suas demandas políticas, epistêmicas e socioculturais.

Ou seja, compreendemos que no campo da educação escolar indígena, a autonomia docente do professor indígena é elementar em virtude do desenvolvimento do processo escolar, esta materializa-se pela autogerência em virtude da organização do ensino em sala de aula, no exercício da sistematização dos pressupostos e dos processos que vão do planejamento à didática, passando pela elaboração prática da interculturalidade como determinante no diálogo pluri-epistêmicos.

Contudo, a autonomia docente não se relaciona somente com a competência técnica do professor indígena, está se estabelece de forma essencial também no compromisso político social de transpor os preceitos coloniais que ainda estão presentes na educação escolar indígena. Portanto, reafirma-se que a autonomia do professor, especialmente no professor indígena determina os processos de práxis do fazer docente frente às contradições inerentes ao desenvolvimento da educação escolar indígena, isso significa que é a partir da autonomia docente que se encontra os caminhos do posicionamento insurgente na prática do cotidiano escolar.

Com efeito, levando em consideração o processo formativo descolonizador e não colonial que orienta o professor indígena demonstra-se a relevância das pedagogias decoloniais e da interculturalidade crítica, enquanto uma estética política alternativa, que fortalece e consubstancia, a autonomia, e as práxis de professores (as) indígenas, bem como legitimar as pluralidades e das diversidades pluri-epistêmicos sem um plano de igualdade.

Esta nova orientação para a formação de professores(as) decolonial, particularmente propicia a humanização das relações no decorrer do processo formativo em uma sistemática

alteridade epistêmica e social dada a relevância do desprendimento e rompimento com a lógica do racismo epistêmico no desenvolvimento das intersubjetividades, através da oportunização do diálogo em virtude da diversidade pela produção do conhecimento -saber -ciência do outro ou seja dos povos indígenas, pela multiplicidade de perspectivas outras no processo da formação de professores(as) que inadmita a hierarquização dos grupos sociais, das epistêmes produzidas pelas lógicas ocidentais.

Na prática, a orientação da formação de professores (as) de/descolonizadora se produz também pelos princípios da transdisciplinaridade e transculturalidade como sistemas elaborados dentro de pressupostos que orientam a formação na relação do diálogo dos conhecimentos e das epistêmes produzidas através das culturas ancestrais.

A Transdisciplinaridade enquanto concepção discutida e defendida por Castro-Gomez (2007). É a princípio um questionamento que põe em voga a intenção da disciplinaridade, pois na concepção do autor, mune-se dá colonialidade do poder, do saber e do ser, mediante a fragmentação e enquadramento dos campos do conhecimento, isto posto, pode-se dizer que, a transdisciplinaridade é antagônica a disciplinaridade, e esta por sua vez é fundamentada na epistemologia colonial moderna, ou seja, exclui e silencia os processos epistêmicos ancestrais. Na medida em que, a transdisciplinaridade é uma alternativa que prevê a superação da disciplinaridade do conhecimento e a hierarquização do conhecimento, ao mesmo tempo abre-se a inter-relação em um plano de igualdade as produções epistêmicas dos grupos silenciados pela modernidade ocidental.

Com efeito, Castro-Gómez, (2007, p.80) dispõe, “Me referiré concretamente a la transdisciplinariedad y el pensamiento complejo, como modelos emergentes desde los cuales podríamos empezar a tender puentes hacia un diálogo transcultural de saberes”.

La transdisciplinariedad busca cambiar esta lógica exclusiva (“esto o aquello”) por una lógica inclusiva (“esto y aquello”). Decolonizar[...] significa, por ello, luchar contra la babelización y la departamentalización del conocimiento, firmes aliados de la lógica mercantil, a la cual se ha plegado la ciencia en el actual capitalismo cognitivo” (Castro-gómez, 2007, p.90).

A partir do posicionamento decolonial, a concepção de Transdisciplinaridade volta-se para o desenvolvimento da transculturalidade, que é a legitimidade do diálogo, da conexão das culturas extraeuropeias e dos conhecimentos produzidos por estas, sem a condição do paradigma da hierarquização das epistêmes e dos apagamentos das produções destas, “empiecen a ganar legitimidad y puedan ser tenidos como pares iguales en un diálogo de saberes”(Castro-gómez, 2007, p.89). Sobre a Transdisciplinaridade e a transculturalidade.

A transdisciplinaridade e a transculturalidade de que fala Castro-Gómez (2007) são vivenciadas não apenas como resultado disso, mas também em consonância com a cosmovisão indígena. O princípio do terceiro incluído nessa cosmovisão advém do princípio da complementaridade[...] indígenas, sem a separação entre corpo e mente, feminino e masculino, sujeito e objeto (De melo; Ribeiro, 2019, p.18).

Efetivamente a intenção é desenvolver articulações epistêmicas e políticas transdisciplinares e transculturais enquanto coordenadas descolonizadoras na formação de professores(as) indígenas, voltadas para as políticas educacionais, para o currículo, didática, e nos processos de ensino como um todo, dispostos a materializar processos alternativos que legitimem o protagonismo das epistemologias indígenas, da ciência, do saber ancestral dos povos originários, especialmente dos(as) professores(as) indígenas amazônicos.

Na medida em que, a transdisciplinaridade e transculturalidade determinantemente desobedecem às diferenças coloniais impostas nas estruturas da formação de professores (as). Visto que, ainda em alguma medida estes processos formativos ainda são disciplinares e não reconhecem o diálogo pluri-epistêmicos, nos encaminhamentos que orientam a formação de professores (as) indígenas.

Desse modo, compreende-se a relevância desses pressupostos descolonizadores, tanto da transdisciplinaridade quanto a transculturalidade para que se materialize a ecologia dos saberes, dada a própria permanência cultural, e ancestral dos *modus vivendis* dos professores (as) indígenas, especialmente, para que, seja reforçada a resistência dos povos indígenas, diante das ideias forjadas pelo projeto da modernidade.

Uma vez que, o intuito do processo de formação de professores (as) indígenas pensado pelos pressupostos decoloniais, é a princípio desocultar as imposições das premissas coloniais que ainda prevalecem na dinâmica das colonialidades, para que assim, se possa pensar a articulação entre formação e as práticas destes (as) professores (as) indígenas por uma pedagogia crítica intercultural humanizadora e situada que dê vazão a diversidade pluricultural existente.

Diante das considerações postuladas sobre os trajetos alternativos e insurgentes para a formação de professores (as) indígenas, é importante explicitar que estes encaminhamentos já estão materializados em outros lugares fora do Amazonas e do Brasil todavia, estes processos estão presentes na América-Latina, especialmente na *Universidad Amawtay Wasi*, do Equador para indígenas, dando vazão a manifestação epistêmica de/descolonizadora e insurgente, na formação de professores(as) indígenas.

Em virtude da materialização dessa universidade enquanto modelo intercultural

específico de orientação política decolonial, ressaltamos que, tal encaminhamento é possível e concretizável.

Desse modo, é válido dizer que, de fato há como pôr em vigência as prerrogativas da interculturalidade crítica, e das pedagogias decoloniais, haja vista o processo permanente de luta do movimento social indígena, para que ocorra um comprometimento político e ético dos que produzem políticas públicas no sentido de realizar o desenvolvendo da virada decolonial na formação de professores(as) indígenas, assim dando novos significados a relações entre os povos indígenas, o estado e a sociedade de forma geral, para que as diversidades culturais ultrapassem o paradigma das diferenças coloniais tão fortemente engessadas na subjetividade coletiva, e na essência das relações sociais.

Sob essa perspectiva Walsh (2002, p. 120). Elucida.

Las diferencias étnico-culturales no son naturales ni parten de la etnicidad en sí, son fenómenos construidos y reproducidos como parte de la subjetividad y locus de enunciación definidos por la experiencia de colonización y subalternización social, política y cultural, tanto del pasado como del presente. Esta diferencia colonial, como la llama Walter Dignolo (2000a), rara vez asume el lugar central en las discusiones y debates públicos sobre la interculturalidad. Discusiones y debates que más bien acentúan la diversidad cultural, la relación y el conflicto étnico como algo que se puede superar con mejores procesos y prácticas de comunicación. [...] Para el movimiento indígena, la interculturalidad ha sido un término clave para interpelar la diferencia colonial y transformar la, tanto en los campos social y político como, más recientemente, en el campo académico [...]. Lo que está en juego es el cuestionamiento radical de las bases estructurales de la supuesta democracia, la ruptura irreversible con las concepciones monoculturales y excluyentes, y el sembrado estratégico de perspectivas, desde lo indígena, que interpelan y articulan a los sectores de la sociedad.

Em razão de que, a interculturalidade crítica na formação desenvolve uma perspectiva construtiva que mostra os trajetos fixados pelo colonialismo/colonialidade, na mesma linha propicia um conjunto de ideias que discute procedimentos e práticas que confrontam as lógicas coloniais. Dizendo de outra forma, é pensar a formação de professores (as) indígenas emergindo da enunciação dos próprios povos indígenas, enquanto pressuposto do antidiscurso colonial por uma configuração de subversão, dada a ação que rompe com os padrões da hegemonia ocidental.

De fato, é urgente desenvolver processos formativos que produzam modelos alternativos, antissistêmicos haja vista a importância do professor indígena para a sua comunidade, e para o seu povo como um todo, posto que, estes também possuem uma atuação política indígena que visam fortalecer a cultura, os preceitos ancestrais das suas cosmovisões, e seus valores perpassados de gerações em gerações, dentro e fora do espaço escolar.

Dessa maneira, é pontualmente imprescindível dizer que os professores (as) indígenas

especialmente professoras indígenas da região amazônica, precisam formar-se pela perspectiva da interculturalidade crítica e das pedagogias decoloniais enquanto alternativas outra que vislumbra fortalecer práticas que consolidam a cultura, a ancestralidade e a etnicidade¹⁶ de seu povo/comunidade.

Em síntese, a formação enquanto um pressuposto orientador requer passar por um reordenamento que fuja dos valores predominantemente ocidentais do mundo moderno colonial para uma perspectiva alternativa democrática que dê vazão as demandas dos povos indígenas, em prol da justiça social, política e epistêmica que supere os silenciamentos estabelecidos pelo paradigma da modernidade.

Almeja-se assim constituir processos formativos transgressores que se voltem de forma geral para fortalecimento, e a resistência dos povos indígenas, resguardando, o *bem viver*, os seus *modus vivendi* destes.

Sobre as perspectivas do *bem viver*, dos seus *modus vivendi*, Krenak (2020), dispõe, “O Bem Viver são corpos vivos em uma terra viva” (p. 19-20). Ou seja, o bem viver é uma concepção dos indígenas, originalmente uma construção ancestral que conecta os preceitos e pensamentos indígenas com a natureza, dando vazão a comunhão estabelecida no processo de vivência destes povos. De fato, para ele, é a junção entre o homem e natureza.

Portanto, o *bem viver* é o processo que os povos indígenas possuem de deleitar-se com a mãe terra, com efeito, Krenak, assegura (2020, p. 16) “A vida não é só no Planeta Terra. A vida é para além do Planeta Terra, mas para os humanos a Terra é a nossa ecologia! Esse maravilhoso organismo da Terra é a ecologia que existe em nós, no nosso corpo.”. Em uma elaboração “mundo-aldeia” (Segato, 2021, p.95). Enquanto composição, biológica, ancestral, física, filosófica e social que forma a subjetividade e a identidade dos povos indígenas. Os *modus vivendi* nesta perspectiva, são a elaboração prática do bem viver, ou seja, são os mecanismos que auxiliam este processo do bem viver.

Diante desse processo, pode-se afirmar que a interculturalidade crítica, volta-se enquanto epistemologia crítica insurgente e situada para consolidação do *bem viver*, mediante os pressupostos da vida dos povos indígenas, com base na perspectiva decolonial em seus pilares, transgressores enquanto caminho para a autorreflexão, em virtude da emancipação cooperativa e coletiva dos povos indígenas.

¹⁶ Acreditamos que as organizações desempenham um importante papel na libertação[...] primeiramente um esforço científico de identificação de um conhecimento ontológico; em seguida, um esforço dialético para a contraposição da condição daqueles que são silenciados; logo depois, um esforço analético para que nos posicionemos junto às vítimas; uma análise das práticas em que se perpetuam as exterioridades; e, por fim, uma poiesis (uma capacidade tecnológica ou um design organizativo) que permita a efetiva libertação.

Partindo deste encaminhamento epistêmico de desprendimento e contestação dos valores da modernidade, consideramos que é importante explicitar as diretrizes que compõem as perspectivas de aldear, o processo formativo do professor indígena, estas se estabelecem por parâmetros voltados para as questões políticas, sociais e epistêmicas das comunidades indígenas.

Aldear¹⁷ neste contexto significa reafirmar os valores associados à etnicidade e ancestralidade, voltados as demandas indígenas. De forma epistemo-política é centralizar e integrar os princípios da cultura tradicional dos povos indígenas com o propósito da formação de professores (as) indígenas para a reafirmação da consciência crítica, autonomia e das práxis destes (as) perante as perspectivas do mundo moderno colonial capitalista neoliberal.

Desse modo, para que, a formação que venha subsidiar as práxis de professores (as) em meio a educação escolar, sendo estes processos intencionalmente pensados para a consolidação da cultura e da ancestralidade e na mesma disposição possam formar escolarmente os jovens e crianças, para que estes assumam espaços nas estruturas sociais dentro e fora das suas comunidades.

Assenta-se que o termo aldear primeiramente foi um termo colonizador, e tinha por perspectiva condicionar os povos indígenas a um processo de fetichização, mecanismo onde os colonizadores fixaram socialmente a diminuição do ser indígena.

Este processo ocorreu de forma ontológica- onde historicamente a colonialidade do ser emerge como determinante ideológica, quando os colonizadores impuseram padrões de deslocamento e fragmentação de identidades, de subjetividade, e de reconfigurações de consciência aos povos tradicionais a partir da diferença colonial exercendo assim controle para a produção de subjetividades sob a lógica da modernidade.

¹⁷O termo aldear se apresenta em consonância com uma ideia de subversão partindo dos processos políticos indígenas de reivindicação e lutado movimento do indígena...No Acampamento Terra Livre (ATL) é um evento anual que reúne mais de 8 mil lideranças indígenas e 200 povos do Brasil, na capital dopaís, reconhecido como o maior encontro indígena do mundo. É convocado pela APIB- Articulação dos Povos Indígenas do Brasil e suas regionais, que propõem eixos de ações políticas. [...] Em 2004, ocorreu sua 1ª edição; em 2022, a 18ª, cada qual com seu tema contestatório. No ATL-2022, o mote foi “Retomando o Brasil: demarcar território e aldear a política”.Dentre as reivindicações, estão a autonomia dos povos e a necessidade de uma “política justa e fiel às demandas indígenas e ambientais” no Brasil. O ATL-2022 apresenta 5 eixos emancipatórios; o primeiro –Direitos Territoriais Indígenas – Demarcação e Proteção aos Territórios Indígenas, Já! – expressa a preocupação em garantir e executar, imediatamente, o processo de identificação, declaração, demarcação e homologação de todos os territórios indígenas (Da Costa; Sobreiro Filho, 2022, p.532).

Em um pressuposto de ocidentalização da vida dos povos indígenas, ou seja, pelo exercício de força e conflitos em virtude da desumanização e o esvaziamento de sentidos da vida dos povos tradicionais, como mais uma dimensão dos padrões de silenciamentos, racialização e dominação, tutelando e condicionado estes povos pelos mecanismos coloniais.

Entretanto, o termo aldear foi se resignificando ao longo dos últimos anos, e nos dias de hoje, a presente concepção evidencia levar os pressupostos que subjazem a estrutura estética da cultura ancestral dos povos indígenas para outros espaços enquanto sistema de insubmissão aos processos coloniais existentes, mediante todo o processo de luta e resistência contínua dos povos indígenas, termo presente nos discursos do movimento indígena.

Por este motivo aldear o processo formativo de professores (as) indígenas significa com base na enunciação epistêmica insurgente e política o encontro com a diversidade social pela filosofia da alteridade, ou seja, alcança trajetórias que dão sentidos as reflexões dentro das relações políticas, e sociais principalmente na perspectiva dos pressupostos da educação escolar indígena, que lute por uma sociedade mais justa e plural.

Desse modo, efetivamente a insurgência da interculturalidade crítica e das pedagogias decoloniais propiciam fluidez na ação de aldear o processo formativo em virtude dos princípios alternativos enunciados pela decolonialidade.

Sendo assim, a relação entre o pedagógico e o decolonial ultrapassa o domínio cultural e intercultural para recuar à dimensão biológica onde, inexoravelmente, começa por se exercer a colonialidade. O desafio da decolonialidade exige permanentes teorizações, reflexões, individuais e coletivas, a partir das práticas políticas, sociais e educativas e ensaiar novos caminhos pedagógicos de dimensão decolonial, constitui, não apenas o resultado de uma teoria da decolonialidade, mas exige uma prática comprometida (Tavares; Gomes, 2018, p.64).

Em virtude da afirmação de Tavares e Gomes (2018) podemos dizer que aldear os pressupostos da formação de professores (as) indígenas, simbolicamente é refutar as raízes que sustentam as colonialidades do poder, e saber e ser, e que em alguma medida ainda estão inseridas nos parâmetros que constituem a vida social, a estrutura das políticas vigentes bem a formação de professores (as) indígenas.

É trazer como pilar deste processo formativo concepções que fazem parte dos sentidos da vida ancestral e cultural para dentro deste processo formativo à medida que desenvolve a reciprocidade, a alteridade, a coletividade, a relação com a floresta com o espaço em que se vive, priorizando no sujeito social a autodeterminação, a reflexão e a emancipação.

Assim, de forma conjunta e comunitária construir trajetórias que formem atuantes sujeitos políticos, de resistência dentro e fora de suas comunidades, que vislumbre projetos outros de

sociedade em consonância com a alteridade pela abertura do diálogo dada a dinâmica da pluriversidade cultural que há na sociedade.

Neste sentido, os encaminhamentos do processo formativo do (a) professor (de) indígena em conformidade com a interculturalidade crítica não pode ser uma ilha desassociada da realidade social porque se comunica através das relações estabelecidas, todavia tal formação está configurada através dos princípios decoloniais e não partir do discurso e do imaginário ocidental colonial. Mediante tais preceitos configurativos, tal processo formativo aponta uma direção desocidentalizada, onde

O conhecimento[...] , não pode ser elaborado em instituições enclausuradas, mas em contato com as pessoas, a vida, a mãe natureza. Afinal, daí ele deve partir e para esse mesmo fim deve retornar. Ou seja, só tem sentido quando pode transformar a realidade, ajudar as pessoas. Sua construção é coletiva, no sentido de que todas as pessoas são entendidas como produtoras de saberes, as quais em sua heterogeneidade podem somar forças e indicar melhores caminhos. [...] A pedagogia, a educação [...], fazem parte de um amplo processo de libertação; não estão limitadas ao espaço escolar, afinal estão presentes nas aprendizagens que ocorrem nos próprios movimentos sociais, grupos e comunidades que se organizam por melhores condições e seus direitos. Fazem parte de um processo longo a ser construído para decolonizar a sociedade, apontam para um processo de transformação radical, já que partem da interculturalidade crítica (WALSH, 2007).[...] Com todas as suas lutas, pensamento e práticas de transformação e autonomia, os movimentos sociais constroem, cotidianamente, uma sociedade intercultural não só na educação, mas também caminha para a interculturalidade no sentido amplo, nos diversos âmbitos da sociedade. Uma educação decolonial e decolonizadora aponta para a construção de outras alternativas, outros conhecimentos e experiências, trabalha para uma sociedade com equidade e pela decolonização da colonialidade do poder, ser e saber (De Melo; Ribeiro, 2019, p.19-20).

Nesta perspectiva, assenta-se em termos mais práticos que, aldear a formação representa desenvolver referências epistemológicas, políticas, filosóficas, metodológicas e curriculares que objetivem evidenciar perspectivas insurgentes nas práxis e na autonomia do ser professor frente os problemas provenientes das injustiças coloniais. Pelo fato que, os mecanismos da interculturalidade decolonial lutam contra injustiças sociais institucionalizadas ou não, vivenciadas pelos povos indígenas, para que haja um caminho de ampliação e consolidação das potencialidades estéticas ancoradas pelos pressupostos indígenas enquanto trajeto de insurreição que referencia as lutas cotidianas destes.

Definitivamente explicita-se que, aldear representa desenvolver uma construção pedagógica, didática, curricular e especialmente política a partir de uma pedagogia crítica insurgente e situada também pela perspectiva da interculturalidade crítica enquanto epistemologia que luta contra os tentáculos que ainda invisibilizam e calam os povos indígenas. Consequentemente, ressalta-se que a interlocução entre formação de professores (as)

indígenas e a interculturalidade crítica na prática propõe-se em sua conjuntura epistêmica visibilizar processos e pedagogias que fortaleçam as subjetividades dos povos indígenas, atravessa da pela construção histórica de uma ancestralidade que resiste cotidianamente pelas práticas de insurgências pensada pela alteridade, diversidades em prol da coletividade dos povos indígenas e suas das pluralidades. Definitivamente explicita-se que, aldear representa desenvolver uma construção pedagógica, didática, curricular e especialmente política a partir de uma pedagogia crítica insurgente e situada também pela perspectiva da interculturalidade crítica enquanto epistemologia que luta contra os tentáculos que ainda invisibilizam e calam os povos indígenas.

Consequentemente, ressalta-se que a interlocução entre formação de professores indígenas e a interculturalidade crítica na prática propõe-se em sua conjuntura epistêmica visibilizar processos e pedagogias que fortaleçam as subjetividades dos povos indígenas, atravessada pela construção histórica de uma ancestralidade que resiste cotidianamente pelas práticas de insurgências pensada pela alteridade, diversidades em prol da coletividade dos povos indígenas e suas das pluralidades.

Para isso (Krenak, 2020, p. 48), afirma “Temos de parar de vender o amanhã”. Esses movimentos dão sustento para as pedagogias decoloniais enquanto ação de mudança/ruptura da produção hegemônica de condicionamentos universais da modernidade e do capitalismo antropocêntrico. Em suma, tomando referência os autores decoloniais, citados no decorrer desta discussão, podemos afirmar que o giro decolonial enquanto concepção que transgridem o modelo moderno colonial, desvela as práticas coloniais na mesma lógica que constrói caminhos outros, onde consolidam a alteridade na relação dos múltiplos pertencimentos no pensar e existir.

Reconhecendo o diálogo constante e coletivo entre as culturas como uma ação insurgente capaz de ressignificar os processos sociais, rompendo com as imposições coloniais. Haja vista este contexto, é possível dizer que,

O giro da decolonial não é um movimento restaurador, mas uma recuperação das pistas abandonadas rumo a uma história diferente, um trabalho nas brechas e fraturas da realidade social existente, dos restos de um naufrágio geral dos povos que mal sobreviveram a um massacre material e simbólico contínuo ao longo de quinhentos anos de colonialidade de esquerda e de direita. [...] O giro da decolonial fala dessa esperança e desse caminho nas fendas do que sobreviveu sobre o domínio injusto de colonizadores ultramarinos e governantes republicanos (Segato, 2021, p.72).

Pensar a formação de professores indígenas a partir desta construção insubmissa é como abrir uma porta que abre muitas outras. Na medida em que, a interculturalidade crítica enquanto um movimento epistêmico de praxiologia social é uma sistemática que precisa agir de forma

coletiva e cooperativa, sem a medicação da ideia da modernidade como algo a ser alcançado e sim, repeli as concepções difundida pela modernidade, como fissuras a serem ressignificadas com bases na luta e o nas práticas teóricas de pensar o mundo e a vida (Walsh, 2013). Desse modo, define (Piúba, 2022, p.177-178).

Resta-nos “reexistir”, essa condensação de existir e resistir como um só verbo, movimento político capaz de nos dar forças para sustentar o céu e adiar o fim do mundo, como nos propõem Kopenawa e Krenak. Os povos indígenas e afro-brasileiros sempre estiveram em estado de resistência. A cura para os males do Brasil está no pensamento e ativismo da cosmologia política-filosófica dos povos indígenas e negros. Não há mais alternativa viável que não venha dessas matrizes. Fora delas, estamos perdidos. “Reexistir” é nadar contra a corrente, pois quem nada a favor da correnteza é peixe morto.[..]. “Reexistir” é lutar contra os dispositivos etnocidas armados nas florestas e nas periferias, para que nossas crianças e nossos jovens possam compor suas histórias com autonomia, liberdade, criatividade e empoderamento. “Reexistir” é ficar atento e forte na defesa da democracia e da liberdade de expressão em tempos sombrios. Nessa jornada, a Cultura e a educação são “reexistências”. A Natureza é “reexistência”. A solidariedade é “reexistência”. As artes são “reexistências”. A amizade e o amor são “reexistências”.

O processo de formação do professor indígena enquanto razão epistêmica-política de/descolonizadora dar ênfase a um projeto de transformação cuja a emancipação e a autonomia destes sujeitos são algo central, daí a importância de pensar com base na prerrogativa da interculturalidade crítica, pois os pressupostos da interculturalidade crítica visam desenvolver trajetórias onde o objetivo é também transformar a formação em um princípio de emancipação.

Neste sentido a partir de uma virada epistêmica decolonial o processo formativo dos professores indígenas foca em desenvolver uma formação crítica e situada, por uma pedagogia humanizadora que integra a questão indígena, a reflexão sobre o exercício da docência com outras questões que coexistem concomitantemente como a resistência e a reivindicação pelo território e pela saúde indígena justamente pela práxis deste professor indígena que também é articulador político atuante na sociedade/ comunidade que está inserido.

Para que seja possível que os povos indígenas aprendam e dominem também os pressupostos ocidentais, mas não percam os sentidos das suas epistemologias de vida ancestral. Ou seja, o professor e sua comunidade podem constituir processos que desenvolvam uma consciência mais crítica fundamentada na própria valorização cultural do que si é. Entendemos que precisa-se postular uma epistemologia política para autorreflexão do lócus enunciativo que compreenda a intencionalidade da formação e da prática docente, dessa forma, é de vital importância pensar processos formativos que levem a uma maior reflexão para o desenvolvimento de práxis que consigam em alguma medida transgredir, os pragmatismos coloniais tão impetrados na sociedade ocidental.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao longo desta discussão, defendemos que é fundamental e imprescindível pensar e construir uma virada epistêmica acerca da formação de professores(as) indígenas no contexto Amazônico. A partir deste entendimento, a presente pesquisa se encerra, porém não se finda, porque, de fato, compreendemos que é só o início de um trajeto de debate que leva a sério a insurgência das vozes dos povos indígenas. Tais linhas foram escritas não em um parâmetro utópico, de pensar futuros não alcançáveis, pelo contrário, o que desejamos é fortalecer de alguma forma a resistência, para viver uma (re)existência, como diz Walsh (2019).

Neste cenário, faz-se do esperar a força da atitude decolonial, necessária em todos os atravessamentos apresentados, posto que, a decolonialidade em particular é uma chave interpretativa que possibilita o posicionamento de uma coordenação que visualiza o sujeito colonial, e também uma força que pode consubstanciar o processo de romper os mecanismos coloniais estabelecidos em todas as dimensões do processo formativo do professor(a) indígena. Buscando a resposta enquanto caminho de reordenamento das relações, da vida, das epistêmes e da formação de professores(as) indígenas, uma vez que, é por esta dinâmica que se faz valorização dos sentidos ancestrais, tal como a forma como a vida humana se relaciona com os futuros possíveis, que rompam com centenas de anos de um pragmatismo autoritário, estabelecido como verdade única e inatingível, a modernidade, o antropocentrismo, o colonialismo e a colonialidade.

Desse modo, de forma conclusa, corroboramos que decolonizar é preciso, e é urgente, devido toda a conjuntura que evidenciamos, injustiças e violências que corroboram com a imposição da gramática colonial pelo discurso da cartografia e da geopolítica do conhecimento, processo estabelecido contra os povos indígenas, explicitado pelo determinismo que situa o local/global, pactuado pela epistemologia ocidental, dado o padrão universal/ monocultural/ unilateral-ocidental das propriedades do saber/conhecimento, dos métodos, e da ciência, enquanto parâmetro hierarquizante, instituído como pilar sistematizador do lócus de enunciação e imposição da modernidade, posto que, a configuração da política da educação escolar indígena e da formação de professores(as) indígenas perpassa todos esses processos.

Em contrapartida a tais mecanismos, destacamos que foi fundamental suscitar o debate, de forma resistente e insubmissa, para que fosse explicitado o porquê do silenciamento e do ocultamentos dos saberes, dos conhecimentos e até mesmo da etnociência dos povos que foram e ainda são submetidos às forças conservadoras do etnocentrismo, tal como o processo da marginalização da ancestralidade, da cosmologia, da cultura, e, especialmente, das vozes dos

povos indígenas que foram, e ainda são, soterrados pelo imaginário ocidental, dentro e fora dos espaços institucionais que são organizados em grande parte ainda, pela perspectiva ocidental colonial, para que tais engessamentos sejam refutados e coletivamente transgredidos.

A transgressão corroborada, nesta, elucida um levante epistêmico e social, que une a insubmissão dos marginalizados a coragem de defender pensamentos outros, que emancipe e rompa com as raízes colonizadoras estalebecidas forçadamente. Esse processo de insubmissão, protagoniza a luta dos sujeitos e suas resistências, re (existentes), **que cotidianamente** insurgem ao sistema, contra a colonialidade e suas interfaces, nesta confluência de “rebeldia”, o ensejo epistemológico decolonial aponta as possibilidades para a formação de professores(as), além de questionar os estreitamentos que este possui como efeito da colonialidade.

Portanto, a formação de professores (as) indígena por uma pedagogia de/descolonizadora e emancipatória centraliza a cultural ancestral que também é de resistência na medida em que pensar e propõe subsídios que contrapõem as colonialidades. É essencialmente um ato político de “resistência” de uma não conveniência com a prática da marginalização epistêmica realizada nas ações que ainda estruturam a formação de professores(as), tendo em vista que, os pressupostos dos silenciamentos e da hierarquização do ser, saber advém do paradigma moderno colonial.

Uma das principais possibilidades desta reflexão foi a acentuar as narrativas, os posicionamentos, e os conhecimentos dos professores(as) indígenas, como sujeitos que possuem uma identidade e suas significações, a partir do estreitamento do diálogo articulado, não fixado em apenas um parâmetro da formação mas, sim, em permanentes processos cujo objetivo é trazer a perspectiva do lugar do conhecimento fronteiriço corporificado no dinamismo da resistência, da história, da práxis, nas lutas e nos desafios dos processos formativos da interculturalidade, das identidade docente e das necessidades formativas.

Ao passo que , os povos indígenas são os protagonistas das discussões levantadas, com suas vozes, suas vivências, seus anseios, e desejos, o que pensam sobre os seus processos formativos a partir do projeto Pirayawara, os limites destes processos, as intercorrências, desafios, acertos, possibilidades, e as mudanças necessárias, a partir dos aspectos epistemopolítico e do fazer praxiológico que dá sentido aos caminhos a serem trilhados.

Tendo em vista tudo que foi desvelado, pelo contexto histórico do processo colonial, bem como pelo levante do movimento indígena, e toda a luta para a construção da CF de 1988, e das políticas da educação escolar indígena, e da formação de professores(as) indígenas, é possível constatar que há um processo social alimentado por forças antagônicas, por um lado, a modernidade, o neoliberalismo, e o distancimento dos sujeitos, e por outro, a força da

coletividade, da ancestralidade, da luta e do bem viver para além, do que se faz imposto nas estruturas materiais e simbólicas não indígenas.

Ler policamente, tais encruzilhadas, nos faz atravessar o arranjo social, suscitando o mecanismo que fissa a lógica das impossibilidades, porque é possível reconduzir os processos, a partir da analética, melhor dizendo, é realizável transformar os distancimentos, em alteridade, fazendo das alternativas outros encaminhamentos significativos, e libertadores, desse modo, reinteramos que é vital fortalecer e estabelecer novos percursos, mas, para que de fato isso aconteça, é urgente ressignificar o processo realizado até aqui, pactuando socialmente as demandas dos povos indígenas e suas especificidades, a curto e a longo prazo.

A fim de que, o direito constitucional seja verdadeiramente alcançado, e para isso é urgente um compromisso descolonizador, antirracista, justo e democrático dos gestores, das instituições, dos agentes políticos, e da sociedade. O que se espera, não é o mínimo para a sobrevivência, e sim uma reconfiguração nos espaços e nas relações, no entendimento que se tem, sobre o acesso ao direito, que todos têm perante a CF de 1988, tal como pelas políticas instituídas.

A formação de professores(as) indígenas é um direito, contudo, este direito não está sendo atendido de acordo com as determinações dos marcadores legais e nem conforme o anseio dos povos indígenas e suas reais necessidades, a medida em que, há inúmeras limitações, fragilidades e contradições, estas condições fazem do Pirayawara uma política pouco comprometida com os princípios que regem a formação de professores(as) indígenas. Com efeito, este processo formativo, de certa forma não aproxima-se dos pressupostos decoloniais, dada as imposições colonizadoras vigentes no interior dessa formação. Portanto, afirmamos que o curso de formação em magistério Pirayawara não vindo sendo realizado pelos pressupostos decoloniais em consonância com as necessidades formativas dos professores(as) indígenas do Amazonas.

Nesta estruturação, não confirmamos a Tese, pois apesar do Pirayawara, ser estabelecido como um programa de formação de professores(as) indígenas específico e diferenciado, este não desenvolve integralmente essas particularidades na organização da sua estrutura, deixando de potencializar tecituras interculturais, bem como todos os outros princípios da escolarização indígena, em várias nuances da composição dinâmica dos seus encaminhamentos, não ficando explícito no programa, as formas existenciais de se contemplar a intencionalidade pedagógica, metodológica, epistemológica na elaboração das suas diretrizes interculturais, dispostos pelo movimento da diversidade e do pertencimento cultural dos povos indígenas, todavia esses processos não retiram a valia e a deferência desta formação para os povos indígenas, porque

apesar de todos os limites encontrados, esse curso formou uma grande parte das lideranças indígenas no estado do Amazonas. Assim, em síntese compreendemos que, o Pirayawara efetivamente é um curso com grande potencial, que pode e deve ser ressignificado, e reconduzido coletivamente, haja vista a sua força, a partir da transgressão política engajada, em razão de que, é pelas relações sociais que se pode determinar a reconfiguração dos padrões de pensamentos, linguagens e estruturas opressoras, para que assim, socialmente possa se superar as diferenças que distanciam os povos, e suas lógicas.

REFERÊNCIAS

- AGUIAR, J. D. N. Teoria pós-colonial, estudos subalternos e América Latina: uma guinada epistemológica? *Estudos de Sociologia, [S. l.]*, v. 21, n. 41, 2016. Disponível em: <https://periodicos.fclar.unesp.br/estudos/article/view/8659>. Acesso em: 14 jan. 2022
- ALEXANDER, O. O. et al. Decolonialidade da educação. *Emergência/Urgênciade umapedagogiadecolonial.editorialunimadalena*, 2018.
- ALBUQUERQUE, Leonízia Santiago de. *Educação para diversidade e cidadania*. Recife, 2017.
- ALMEIDA, A. C. Aspectos das políticas indigenistas no Brasil. *Interações (Campo Grande)*, v. 19, p. 611-626, 2018.
- AMAPÁ. Turé- Programa de Formação de Professores Indígenas do Amapá para o Magistério de 1º ao 4º Série do Ensino Fundamental. 2000.
- AMAZONAS. Constituição Política do Estado do Amazonas. Promulgada em 05 de outubro de 1989. Disponível em: <http://www.ale.am.gov.br/wp-content/uploads/2017/03/Constituicao-do-Amazonas-Atualizada-2017.pdf>. Acesso em: 09 jul. 2022.
- AMAZONAS. Diretrizes para a Educação Indígena no Estado do Amazonas. Manaus, IER-AM, 1991.
- AMAZONAS. Projeto Pirayawara. Programa de Formação de Professores Indígenas do Estado do Amazonas. Secretaria de Estado da Educação d Qualidade de Ensino, Manaus, 1998.
- ANJOS, J. E. P. dos et al. A exterioridade metafísica do “outro” na filosofia dalibertação de Enrique Dussel. SEMOC-Semana de Mobilização Científica-Alteridade, Direitos Fundamentais e Educação, 2018
- ARAMBULO, E. Perguntas e horizontes. Da dependência histórico-estrutural à colonialidade/descolonialidade do poder. Hannibal Quijano. *Antologia Essencial*. 2020.
- ARAUJO, M. M. V.; DE JESUS PINTO, K.; DE OLIVEIRA MENDES, F. A Usina de Belo Monte e os impactos nas terras indígenas. *Planeta Amazônia: Revista Internacional de Direito Ambiental e Políticas Públicas*, n. 6, p. 43-51, 2015.
- ATROARI, POVO WAIMIRI. Ie’xime Arynatypy Nypykwatypy Waimiri Atroari Behe Taka Protocolo de Consulta aos Povos Waimiri Atroari. Rede de Cooperação Amazônica, Roraima, 2018.
- BALESTRIN, L. A virada decolonial e a América Latina. *Revista Brasileira de Ciência Política*, n. 11, pág. 89-117, 2013.
- BANIWA, G. L. Movimentos e políticas indígenas no Brasil contemporâneo. *Tellus*, p. 127-146, 2007.
- BARBOSA, Z. M.; DE SOUSA MESQUITA, U. J. Movimentos sociais indígenas em

transformação: a estruturação política das lutas étnicas e suas organizações na Amazônia maranhense. *Revista Brasileira de Sociologia*, v. 5, n. 9, p. 59-86, 2017.

BARBOSA, Z. M.; DE SOUSA MESQUITA, U. J. Movimentos sociais indígenas em transformação: a estruturação política das lutas étnicas e suas organizações na Amazônia maranhense. *Revista Brasileira de Sociologia*, v. 5, n. 9, p. 59-86, 2017.

BARBOSA, V. L. E. Modernidade, descolonialidade e educação popular: perspectivas da pedagogia da esperança de Paulo Freire. *Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação*, v.11, n.1, p. 81-94, 2016.

BARÉ, S. Território, luta e resistência: uma abordagem a partir da ciência dos povos indígenas. In: ZELIC, M.; ZEMA, A. C.; MOREIRA, E. (Orgs.). *Genocídio indígena e políticas integracionistas: demarcando a escrita no campo da memória*. 1. ed. São Paulo: Instituto de Pesquisas Relacionais, 2021(54-77).

BASTOS, C. M. C. B.; JOSÉ DA SILVA, G. Formação de professores no Amapá e norte do Pará, Brasil: vivências em uma licenciatura intercultural indígena. *INTERFACES DA EDUCAÇÃO, [S. l.]*, v. 12, n. 34, p. 653–678, 2021. DOI: 10.26514/inter.v12i34.5398. Disponível em: <https://periodicosonline.uems.br/index.php/interfaces/article/view/5398>. Acesso em: 3 abr. 2023.

BICALHO, P. S. dos S. “ Nem tudo eram flores” os indígenas, a Ditadura e o decreto de emancipação de 1978. In: BRIGHENTI, C. A.; HECK, E. D. *O Movimento Indígena no Brasil: Da Tutela ao Protagonismo (1974-1988)*. Foz do Iguaçu – PR, EDULINA.2021(238- 249).

BRASIL, MEC/SECADI. Portaria Interministerial n. 559, de 16 de abril de 1991. Sobre a educação escolar para as populações indígenas. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, 17 abr.1991. n. 73, Seção 1, p. 7084-7085.

BRASIL. Constituição da República Federativa do Brasil: promulgada em 5 de outubro de 1988. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm.

BRASIL. Diretrizes para a Política Nacional de Educação Escolar. Elaborado pelo comitê de Educação Escolar Indígena. – 2a ed. Brasília: MEC/ SEF/DPEF, 1994. 24 p. (Cadernos de Educação Básica. Série Institucional; 2)

BRASIL. Lei nº 9394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, 1996. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm Acesso em: 15 maio 2023.

BRASIL. MEC. PARECER N.º 14/99 - Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Escolar Indígena. Conselho Nacional de Educação. Brasília, 1999.

BRASIL. MEC. Referencial Curricular Nacional para as Escolas Indígenas. MEC/SEF, Brasília, 1998.

BRASIL. Referencial curricular nacional para as escolas indígenas/Ministério da Educação e do Desporto, Secretaria de Educação Fundamental. - Brasília: MEC/SEF, 1998. Disponível em: http://www.dominiopublico.gov.br/pesquisa/DetalheObraForm.do?select_action=&co

_obra=26700. Acesso em: 11 nov. 2022.

BRASIL. 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: chromeextension://efaidnbmnnnibpcajpcglclefindmkaj/http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rceb_03_99.pdf. Acesso em 20 mai. 2023.

BRIGHENTI, Clovis Antonio; HECK, Egon Dionisio. Documentos e memória Fragmentos dos documentos finais de algumas das primeiras assembleias indígenas e outras manifestações. *In*: BRIGHENTI, Clovis Antonio; HECK, Egon Dionisio. O Movimento Indígena no Brasil: Da Tutela ao Protagonismo (1974-1988). Foz do Iguaçu – PR, EDULINA.2021(108-134).

BRIGHENTI, Clovis Antonio; HECK, Egon Dionisio. O Movimento Indígena no Brasil: da Tutela ao Protagonismo (1974-1988). 2021.

BRIGHENTI, Clovis Antonio; HECK, Egon Dionisio. O Movimento Indígena no Brasil: Da Tutela ao Protagonismo (1974-1988). Foz do Iguaçu – PR, EDULINA.2021.

CARNEIRO, Aparecida Sueli. A Construção do Outro como Não-Ser como fundamento do Ser. Feusp, 2005. (Tese de doutorado).

CASTRO-GOMEZ, Santiago. Descolonizar a universidade. A arrogância do ponto zero e o diálogo do saber. A virada decolonial. Reflexões para uma diversidade epistêmica além do capitalismo global, p. 79-91, 2007.

CASTRO-GÓMEZ, Santiago; GROSGOUEL, Ramon (Orgs.) El giro decolonial: reflexiones para una diversidad epistémicas más allá del capitalismo global. Bogotá: Siglo del Hombre Editores. 2007

CHAVEZ, Victor Hugo Pacheco. Perguntas e horizontes. Antologia essencial: Da independência histórico-estrutural à colonialidade/descolonialidade do poder. Hannibal Quijano. Seleção e Prólogo de Danilo Assis Clímaco. Arquivos: Journal of Philosophy, n. 9, pág. 507-514, 2014.

COHN, Sérgio (organizador). Ailton Krenak. Série Encontros. Rio de Janeiro:Azougue, 2015.

COLARES, A. A. Afirmação étnica e educação escolar indígena do povo Munduruku de Marituba (Belterra-Pará). UFOPA. Revista HISTEDBR On-line, Campinas, nº 50 (especial), p. 99-122, maio 2013 - ISSN: 1676-258 99.

Colonialidade e Pedagogia Decolonial: Para Pensar uma Educação Outra. Education Policy Analysis Archives, v. 26, 2018.

Colonialidade e Pedagogia Decolonial: Para Pensar uma Educação Outra. Education Policy Analysis Archives, v. 26, 2018.

CORRÊA, Sérgio Roberto Moraes; HAGE, Salomão Antônio Mufarrej. Amazônia: a urgência e necessidade da construção de políticas e práticas educacionais inter/multiculturais. Revista Nera, n. 18, p. 79-105, 2012.

COURTIS, Christian. Anotações sobre a aplicação da Convenção 169 da OIT sobre povos indígenas por tribunais da América Latina. Sur. Revista Internacional de Direitos Humanos, v. 6, p. 52-81, 2009.

COUTO, Felipe Fróes; CARRIERI, Alexandre de Pádua. Enrique Dussel e a filosofia da libertação nos estudos organizacionais. Cadernos EBAPE. BR, v. 16, p. 631-641, 2018.

COUTO, Felipe Fróes; CARRIERI, Alexandre de Pádua. Enrique Dussel e a filosofia da libertação nos estudos organizacionais. Cadernos EBAPE. BR, v. 16, p. 631-641, 2018.

CPI-ACRE - COMISSÃO PRÓ-INDÍO DO ACRE. Disponível em: <https://cpiacre.org.br/centro-de-formacao-dos-povos-da-floresta/> Acesso em: 13 fev. 2017.

CPI-ACRE - COMISSÃO PRÓ-INDÍO DO ACRE. Disponível em: <https://cpiacre.org.br/centro-de-formacao-dos-povos-da-floresta/> Acesso em 09 mai. 2017

CULTURAS: um estudo segundo Catherine Walsh. Revista Pedagógica, v. 24, p. 1- 17, 2022.

CURADO, Kátia Augusta Curado Pinheiro Cordeiro et al. Epistemologia da práxis na formação de professores: perspectiva crítico emancipadora. Revista de Ciências Humanas, v. 18, n. 02, p. 121-135, 2017.

DA COSTA, Everaldo Batista; SOBREIRO FILHO, José. Direito indígena ao uso do território e utopismos patrimoniais no Acampamento Terra Livre, Brasília. Revista da ANPEGE, v.18, n.36, 2022.

DE BRITO, Larisse Miranda. UNIVERSIDADE NO BRASIL, COLONIALIDADE DO SABER E DECOLONIZAÇÃO: OUTRAS PERSPECTIVAS PARA A EDUCAÇÃO NACIONAL? Humanidades & Inovação, v. 6, n. 2, p. 57-68, 2019.

DE LIMA, Emilson Frota. Educação escolar indígena e cultura: uma etnografia das práticas pedagógicas nas escolas dos anos iniciais Munduruku na terra indígena Kwatá-Laranjal (AM). 2022. 91f. Dissertação (Mestrado em Antropologia Social). Universidade Federal do Amazonas, Manaus (AM), 2022.

DE OLIVEIRA JR. Wenceslao Machado. *In: Sonhos em rede: encontros com uma Universidade porvir.* OLIVEIRA JR., Wenceslao; WUNDER, Alik (Org.). Casa dos Saberes Ancestrais: diálogos com sabedorias indígenas (recurso eletrônico). Campinas, SP: BCCL/UNICAMP, 2020. (25).

DE OLIVEIRA, João Pacheco. Narrativas e imagens sobre povos indígenas e Amazônia: uma perspectiva processual da fronteira. Indiana, v. 27, p. 19-46, 2010.

DE OLIVEIRA, Lucas Amaral. Teoria social e desafios epistemológicos na geopolítica do conhecimento. Revista Brasileira de História & Ciências Sociais, v. 12, n. 24, p. 448-476, 2020.

DE PINHO, Maria José; DE ALMEIDA, Severina Alves; ALBUQUERQUE, Francisco Edviges. Transdisciplinaridade e educação intercultural: a formação do professor indígena Apinayé em perspectiva. Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação, v. 8, n. 4, p. 804-825, 2013. Disponível em: <https://www.redalyc.org/pdf/6198/619866413004.pdf> Acesso

em 09 mai. 2017

DE SOUSA SANTOS, Boaventura. O fim do império cognitivo: a afirmação das epistemologias do Sul. Autêntica, 2019.

DEZAN, Júlio. Ética, direitos e justiça. Fundação Konrad-Adenauer Uruguai, 2004. Disponível em: <https://etica.uazuay.edu.ec/sites/etica.uazuay.edu.ec/files/public/23356.pdf> Acesso em 09 mai. 2017

DO AMARAL VIEIRA, Flávia. Movimento Xingu Vivo Para Sempre: luta e resistência contra Belo Monte. Revista Insurgência. Brasília, ano 3. p. 458-483. UnB. 2017.

DOS SANTOS, Emilly Silva; DE SANTANA, Ygor Santos. Colonialidade do poder. In: Ferreira, Aparecida de Jesus. Letramento Racial Crítico. Dentro: Doris Cristina Vicente da Silva Matos e Cristiane Maria Campelo Lopes Landulfo de Sousa (Org.). *Suleando conceitos e linguagens: decolonialidades e epistemologias outras*. Campinas, SP: Pontes Editores, 2022. Disponível em https://www.academia.edu/72616429/Ferreira_Aparecida_de_Jesus_Letramento_Racial_Cr%C3%ADtico_In_Doris_Cristina_Vicente_da_Silva_Matos_e_Cristiane_Maria_Campelo_Lopes_Landulfo_de_Sousa_Org_Suleando_conceitos_e_linguagens_decolonialidades_e_epistemologias_outras_Campinas_SP_Pontes_Editores_2022_p_207_214. Acesso em: 13 junh. 2022.

DUSSEL, E. D. 1492: o encobrimento do outro, Petrópolis: Vozes, 1993.

DUSSEL, E. D. Filosofia da libertação: crítica à ideologia da exclusão. São Paulo: Paulus, 1995.

DUSSEL, E. D. Filosofia na América Latina: filosofia da libertação. São Paulo: Loyola, 1977.

DUSSEL, E. D. Introducción a la filosofía de la liberación. Bogotá: Nueva América, 1988.

DUSSEL, Enrique. 1492. O encobrimento do outro. A origem do mito a modernidade. São Paulo: Vozes, 1992.

DUSSEL, Enrique. Ética da libertação na idade da globalização e da exclusão. Petrópolis: Vozes, 2007.

DUSSEL, Enrique. Filosofia da libertação na América Latina. Tradução: Luiz João Gaio. 2. ed. São Paulo: Loyola; Piracicaba- SP: UNIMEP, 1977 c. (Coleção Reflexão Latino- americana, Filosofia da Libertação, vol. 3, tomo I).

DUSSEL, Enrique. Filosofia da libertação: crítica à ideologia da exclusão. Trad. de George I. Maissiat. São Paulo: Paulus, 1995.

DUSSEL, Enrique. Transmodernidade e interculturalidade: interpretação a partir da filosofia da libertação. Sociedade e Estado, v. 31, p. 51-73, 2016.

Epistemologias do Sul. Edições Almedina. COIMBRA.

ESCOBAR, Artur. Mundos e conhecimento de outra forma. O programa de pesquisa da modernidade/colonialidade latino-americana. Tábula rasa, n. 1 p. 51-86, 2003. Estudos Culturais, v. 8, n. 15, 2016.

FANON, Frantz. Os condenados da Terra. Editorial: Civilização Brasileira, Rio de Janeiro, 1968.

FERNANDES, Ana Paula Diniz. A REESTRUTURAÇÃO CURRICULAR DO MAGISTÉRIO INDÍGENA DO PROJETO PIRAYAWARA: dissonâncias com os princípios da especificidade, diferença, interculturalidade, bi/multilinguismo e comunitarismo. 2023. 169 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal da Grande Dourados, Dourados, 2023.

FERREIRA, José Ângelo Almeida. Magistério indígena tamî'kan: Centro Estadual de Formação dos Profissionais da Educação de Roraima – Ceffor uma Análise de Conteúdo. Dissertação Mestrado em Educação Boa Vista/RR, Fevereiro de 2020.

FLEURI, R. M. Conversidade, Decolonialidade e Bem Viver ressignificam as práticas de extensão universitária. Revista de Educação Popular, Uberlândia, MG, p. 23–40, 2022. DOI: 10.14393/REP-2022-67295.

FREIRE, P. Pedagogia da esperança: um reencontro com a Pedagogia do oprimido. São Paulo: Paz e Terra, 2008.

FREIRE, Paulo. Educação como prática da liberdade. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1999. FREIRE, Paulo. Pedagogia do oprimido. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2003.

GADOTTI, Moacir; ROMÃO, José Eustáquio. Paulo Freire e Amílcar Cabral: adescolonização das mentes. Editora e livraria: Instituto Paulo Freire. Versão digital. 2012. Disponível em: http://acervo.paulofreire.org:8080/xmlui/bitstream/handle/7891/3591/FPF_PTPF_12_094.pdf;3

GASPARELO, Rayane Regina Scheidt; SCHNECKENBERG, Marisa. Formação continuada de professores: racionalidade técnica versus desenvolvimento profissional. Revista on line de Política e Gestão Educacional, p. 1119-1134, 2017.

GERMANA, César. O pensamento de Aníbal Quijano: o longo projeto de subversão do poder. GIL, A. C. Como elaborar projetos de pesquisa. São Paulo: Atlas, 2002.

GROSGOUEL, Ramón. Bogotá, Colombia: Siglo del Hombre Editores.

GROSGOUEL, Ramón. In: In: SANTOS, Boaventura de Sousa, MENESES, Maria Paula (org.). Epistemologias ao Sul. São Paulo: Cortez, 2010. p. 455-491: Para descolonizar os estudos de economia política e os estudos pós-coloniais: transmodernidade, pensamento de fronteira e colonialidade global.

GROSGOUEL, 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, p. 115-147, 2008.

GRUPIONI, Luís Donisete Benzi. Programa Parâmetros em Ação--Educação Escolar Indígena. Ministério da Educação, Secretaria de Educação Fundamental, 2002.

GRUPO DE ESTUDIOS PARA LA LIBERACIÓN (G.E.L). (2010, 29 de mayo). Breve Introducción al pensamiento descolonial. Andén Parada Obligada em la Comprensión de la

Realidad. Recuperado de: <file:///C:/Users/lucia/Downloads/pensamientodescolonial.pdf>

GUARANI, Vilmar M. Desafios e perspectivas para a construção e o exercício da cidadania indígena. In: ARAÚJO, Ana Valéria et al. Povos indígenas e a lei dos “brancos”: direito à diferença. Brasília: MEC/ Secadi/Museu do Índio, 2006.

HEBECHE, Luiz Alberto. Ontologia I. 2ed. — Florianópolis: Filosofia/EAD/UFSC, 2012. Disponível em: <https://revistas.pedagogica.edu.co/index.php/RCE/article/view/7722>. Acesso em: 12 out. 2022

KARAJÁ, mairu hakuwi kuady. Perspectiva integracionista e o avanço dos direitos constitucionais dos povos indígenas no Brasil. In: ZELIC, Marcelo; ZEMA, Ana Catarina; MOREIRA, Elaine (Orgs.). Genocídio indígena e políticas integracionistas: demarcando a escrita no campo da memória. 1. ed. São Paulo: Instituto de Pesquisas Relacionais, 2021(34- 53).

KAYAPÓ, Edson. A diversidade sociocultural dos povos indígenas no Brasil: o que a escola tem a ver com isso. SESC. Departamento Nacional de Culturas indígenas, diversidade e educação. Rio de Janeiro: Sesc, 2019.

KOPENAWA, Davi; ALBERT, Bruce (2019). *A queda do céu: palavras de um xamã Yanomami*. Editora Companhia das Letras.

KRENAK, Ailton. Ailton Krenak. Rio de Janeiro: Azougue, 2017.

KRENAK, Ailton. Caminhos para a Cultura do Bem Viver.[SI: sn], 2020. Livro Digital. Disponível em: <http://www.culturadobemviver.org/> Acesso em, v. 12, 2021.

KRENAK, Ailton. Ideias para adiar o fim do mundo (Nova edição). Editora Companhia das Letras, 2019.

LACERDA, Rosane Freire; FEITOSA; Saulo Ferreira. Os povos indígenas e a assembleia nacional constituinte. In: BRIGHENTI, Clovis Antonio; HECK, Egon Dionisio. O Movimento Indígena no Brasil: Da Tutela ao Protagonismo (1974-1988). Foz do Iguaçu – PR, EDULINA. 2021 (254-261).

LANDER, Edgardo (org). A colonialidade do saber: eurocentrismo e ciências sociais. Perspectivas latinoamericanas. Colección Sur Sur, CLACSO, Ciudad Autónoma de Buenos Aires, Argentina. setembro 2005.

LUCIANO, G. O índio brasileiro: o que você precisa saber sobre povos indígenas no Brasil de hoje, Brasília, MEC/SECAD; LACED/Museu Nacional. 2006.

LUCIANO, Gersem dos Santos. O Índio Brasileiro: o que você precisa saber sobre os povos indígenas no Brasil de hoje. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade; LACED/Museu Nacional, 2006. Disponível em: http://www.educadores.diaadia.pr.gov.br/arquivos/File/pdf/indio_brasileiro.pdf Acesso em: 13 fev. 2017.

MACHADO, Luiz Toledo. A teoria da dependência na América Latina. Estudos avançados, v. 13, p. 199-215, 1999.

MALDONADO-TORRES, Nelson (2007). Sobre a colonialidade do ser: contribuição para o desenvolvimento de um conceito. *Estudos Culturais*, v. 21, n. 2-3, pp. 240-270.

MALDONADO-TORRES, Nelson (2008). Uma topologia do Ser é a geopolítica do conhecimento. Modernidade, império e colonialidade. *Revisão crítica das ciências sociais*, n. 80, pp. 71-114.

MALDONADO-TORRES, Nelson. Sobre la colonialidad del ser: contribuciones al desarrollo de un concepto. *El giro decolonial. Reflexiones para una diversidad epistémica más allá del capitalismo global*, p. 127-167, 2007.

Mandagará; Pedro; krenak, Ainton. *INVOCAÇÃO À TERRA* Discurso de Ailton Krenak na Constituinte. Cadernos SELVAGEM publicação digital da Dantes Editora Biosfera, 2021

MASO, Tchella Fernandes; YATIM, Leila. A (de) colonialidade do saber: uma análise a partir da Universidade Federal da Integração Latino-Americana (Unila). Paidéia, 2014.

MELO, Alessandro de; RIBEIRO, Débora. Construção do conhecimento e eurocentrismo nas Universidades: apontamentos para uma pluriversidade. *Revista Educação em Questão*, v.57, n.51, 2019.

MENESES, Gerson Galo Ledezma. NOVOS OLHARES SOBRE A HISTÓRIA DE ABYAYALA (AMÉRICA LATINA): A CONSTRUÇÃO DOS “OUTROS”, A COLONIALIDADE DO SER E A RELAÇÃO COM A NATUREZA. In: *NARRATIVAS INSURGENTES*.

MENESES, Maria Paula. Os desafios do Sul: traduções interculturais e interpolíticas entre saberes multi-locais para ampliar a descolonização na educação. In: MONTEIRO, Bruno A. P.; DUTRA, Débora S. A.; CASSIANI, Suzani. Et al. *Decolonialidades na Educação em Ciências*. 1ª Ed. Editora Livraria da Física. São Paulo, 2019.

MIGNOLO, Walter (2008). Desobediência epistêmica: a opção descolonial e o significado de identidade em política. *Cadernos de Letras da UFF*, Dossiê: literatura, língua e identidade, n. 34, pp. 287-324.

MIGNOLO, Walter (2010). Desobediencia epistémica: retórica de la modernidad, lógica de la colonialidad y gramática de la descolonialidad. Ediciones Del signo.

MIGNOLO, Walter D (2007). El pensamiento decolonial: desprendimiento y apertura. Un manifiesto. CASTRO-GÓMEZ, Santiago; GROSFUGUEL, Ramon (Orgs.) In: *El giro decolonial: reflexiones para una diversidad epistémica más allá del capitalismo global*. Bogotá: Siglo del Hombre Editores.

MIGNOLO, Walter D. A geopolítica do conhecimento e a diferença colonial. *Revista lusófona de educação*, v. 48, n. 48, 2020.

MIGNOLO, Walter D. A opção descolonial: desapego e abertura. Um manifesto e um caso. *Tábula rasa*, n. 8, pág. 243-282, 2008.

MIGNOLO, Walter D. Habitar a fronteira: sentir e pensar a decolonialidade (antologia, 1999-2004). *Habitar a Fronteira*, p. 1-513, 2015.

MIGNOLO, Walter. A colonialidade de cabo a rabo: o hemisfério ocidental no horizonte

conceitual da modernidade. A colonialidade do saber: eurocentrismo e ciências sociais. Perspectivas latino-americanas. Buenos Aires: Clacso, p. 71-103, 2005.

MIGNOLO, Walter. Colonialidade: o lado mais escuro da modernidade. Rev. bras. Ci. Soc., São Paulo, v. 32. n. 94, p. 01-17, 2017

MIGNOLO, Walter. Desobediência epistêmica: a opção descolonial e o significado de identidade em política. Cadernos de Letras da UFF. Dossiê Literatura, língua e identidade, nº 34, p. 287-324, 2008

MIGNOLO, Walter. Desobediencia epistémica: retórica de la modernidad, lógica de la colonialidad y gramática de la descolonialidad. Buenos Aires: Ediciones Del signo, 2010

MIGNOLO, Walter. Histórias locais/projetos globais: colonialidade, saberes subalternos e pensamento liminar. Trad. de Solange Ribeiro de Oliveira. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2020.

MIGNOLO, Walter. Habitar la frontera: sentir y pensar la descolonialidad (antología, 1999- 2014) Barcelona: CIDOB, 2015.

MORAES, Nelson Russo; DE CASTRO CAMPOS, Alexandre; QUIQUETO, Ana Maria Barbosa. A sociabilidade em Ferdinand Tönnies e o modus vivendi de comunidades tradicionais de geraizeiros: aproximações possíveis a partir dos estudos da Comunidade Tradicional da Matinha (Guaraí/Tocantis). Patrimônio e Memória, v. 17, n. 1, p. 117-133, 2021.

MORTARI, Claudia; WITTMANN, Luisa Tombini, Decolonizando conhecimentos e entrelaçando mundos. Coleção AYA v. 1 Florianópolis, SC Rocha Gráfica e Editora Ltda. 2020.

MUNDURUKU, Daniel. O caráter educativo do movimento indígena brasileiro(1970- 1990). São Paulo: Paulinas, 2012.

MUNDURUKU, Daniel. O que vem a ser uma Casa dos Saberes Ancestrais? In: Casa dos Saberes Ancestrais : diálogos com sabedorias indígenas (recurso eletrônico). OLIVEIRA JR., Wenceslao; WUNDER, Alik (Org.). Campinas, SP: BCCL/UNICAMP, 2020.

NACIONAL?. Humanidades & Inovação, v. 6, n. 2, p. 57-68, 2019.

NDLOVU, Morgan. Porque saberes indígenas no século XXI? –uma guinada decolonial. Revista Epistemologias do Sul, v.1, n.1, p.127-144, 2017.

NOLASCO, Edgar César. A (des) ordem epistemológica do discurso fronteiriço. Cadernos de Estudos Culturais, v.8, n.15, 2016.

OCAÑA, Alexander Ortiz. Descolonizando as ciências sociais: altersofia e fazendo decolonial. Utopia e práxis latino-americana , v. 27, não. 98, 2022. Disponível em : <https://www.redalyc.org/journal/279/27971621013/27971621013.pdf> Acesso em: 03 jul. 2018

OCAÑA, Alexander Ortiz; ARIAS, María Isabel; CONEDO, Zaira Esther Pedrozo. Decolonialidad de la educación Emergencia: urgencia de una pedagogía decolonial. Colección: Ciencias Sociales Serie Educación y Pedagogía. Editorial UNIMAGDALENA. Colômbia, 2018.

OCAÑA, Alexander Ortiz; LOPEZ, Maria Isabel Arias; CONEDO, Zaira Esther Pedrozo. *Pedagogia descolonial: rumo à configuração de uma biopraxis pedagógica descolonizadora*. *Ensaio Pedagógico*, v.13, p. 201-233, 2018.

OLIVEIRA, Everton Pessoa de; LIBERALI, Fernanda Coelho. *Práticas translíngues como instrumento decolonial para alargar gretas*. *DELTA: Documentação de Estudos em Linguística Teórica e Aplicada*, v. 39, 2023.

OLIVEIRA, João Pacheco de; FREIRE, Carlos Augusto da Rocha. *A Presença Indígena na Formação do Brasil*. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade; LACED/Museu Nacional, 2006. Disponível em: <http://www.dominiopublico.gov.br/download/texto/me004372.pdf> Acesso em: 22 mar. 2018.

OLIVEIRA, Luiz Antonio de; NASCIMENTO, Rita Gomes do. *Roteiro para uma história da educação escolar indígena: notas sobre a relação entre política indigenista e educacional*. *Educação & Sociedade*, v. 33, p. 765-781, 2012.

OLIVEIRA, Luiz Fernandes de; CANDAU, Vera Maria Ferrão. *Pedagogia decolonial e educação antirracista e intercultural no Brasil*. *Educação em Revista: Belo Horizonte*. 2010. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/edur/v26n1/02.pdf> Acesso 30/mar.2017 Acesso em: 20 abr. 2019

ORTIZ OCAÑA, A. (2022). *Decolonizar las ciencias sociales: altersofía y hacer decolonial: Decolonizing social sciences: othersophy and do decolonial*. *Utopía Y Praxis Latin o americana*, 27 (98), e 6615732. Disponível em: <https://produccioncientificaluz.org/index.php/utopia/article/view/e6615732> Acesso em: 06 junh. 2019

ORTIZ OCAÑA, A. (2022). *Decolonizar las ciencias sociales: altersofía y hacer decolonial: Decolonizing social sciences: othersophy and do decolonial*. *Utopía Y Praxis Latin o americana*, 27 (98), e 6615732.

PALERMO, Z. *A teoria como projeto político. Outras Memórias, "Outras Narrativas"*. De Sinais e Sentidos, [S. l.], v. 1, não. 11, pág. 177–192, 2010. DOI:10.14409/ss. v1i11.4064. Disponível em: <https://bibliotecavirtual.unl.edu.ar/publicaciones/index.php/DeSignosySentidos/article/view/4064>. Acesso em: 18 mai. 2023.

PALERMO, Z.; QUINTERO, P. (Org.) *Aníbal Quijano: textos de fundación*. Buenos Aires: Del Signo, 2014.

PALERMO, Zulma. *A Universidade Latino-Americana na encruzilhada decolonial. Outros logotipos*, v.1 pág.43-69, 2010. PARA LA LIBERACIÓN, Grupo de Estudios. *Breve introdução ao pensamento decolonial*.

PEREIRA, Andreia Maria; ISIDORO, Edineia Aparecida; DE PAULA, Jania Maria. *Projeto Açáí: uma experiência de educação escolar indígena em Rondônia*. 2009.

PIÚBA, Fabiano. *Dança cósmica para adiar o fim do mundo de ailton krenak – com cantiga e tessitura poética*. In: *Desnaturada: cultura e natureza*. KRENAK, Ailton; PIÚBA, Fabiano. Fortaleza: Secult/ Ce, 2022.

QUIJANO, Anibal. “Raza”, “etnia” y “nación” en Mariátegui. In: Cuestiones y horizontes: de la dependencia histórico-estructural a la colonialidad/descolonialidad del poder - Eje 3. Buenos Aires: CLACSO, 2014, p. 757-776. ISBN 978-987-722-018-6.

QUIJANO, Aníbal. 'Bem para viver': entre o 'desenvolvimento' e a descolonialidade do poder. Descolonialidade e viver bem: um novo debate na América Latina , p. 19-34, 2014.

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

QUIJANO, Aníbal. Colonialidad del poder y clasificación social. In: CASTRO -GÓMEZ, S.; GROSFOGUEL, R. (Orgs.). El giro decolonial. Reflexiones para una diversidad epistémica más allá del capitalismo global. Bogotá: Universidad Javeriana-Instituto Pensar Universidad Central-IESCO, Siglo del Hombre Editores, 2007. p. 93-126.

QUIJANO, Aníbal. Colonialidad del poder, eurocentrismo y América Latina. La Colonialidad del poder: eurocentrismo y ciencias sociales. Perspectivas Latino-americanas. Buenos Aires, FLACSO, 2000.

QUIJANO, Aníbal. Colonialidad y modernidad-razionalidad. Heraclio Bonilla (comp.) Los conquistados, 1492 y la población indígena de las Américas, CLACSO, Ediciones Libro Mundi, 1992.

QUIJANO, Aníbal. Colonialidade de poder e subjetividade na América Latina. Contextualizações latino-americanas , n. 5, 2011

QUIJANO, Aníbal. Cuestiones y horizontes: de la dependencia histórico-estructural a la colonialidad/descolonialidad del poder / Aníbal Quijano, - 1ª edición especial. 2020.

QUIJANO, Aníbal. La colonialidad del poder y la experiencia cultural latinoamericana. In: BRICEÑO-LEÓN, Roberto; SONNTAG, Heinz R. (orgs.). Pueblo, época y desarrollo: la sociología de América Latina. Caracas: Nueva Sociedad, 139-155. 1998.

QUIJANO, Anibal. Colonialidad y modernidad-razionalidad. In: BONILLA, H. (Ed.). Los conquistados: 1492 y la población indígena de las Américas. Quito: Flacso-Tercer Mundo, 1992

QUIJANO, Hannibal. Questões e horizontes: da dependência histórico-estrutural à colonialidade/descolonialidade do poder: uma antologia essencial. Clássico, 2014.

RAIMUNDO, J. A.; FAGUNDES, M. C. A epistemologia das práxis como fenômeno formador do/a docente: um caminho possível? Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação, Araraquara, v. 13, p.1935-1951, 2018. DOI:10.21723/riaee.unesp.v13.iesp3.dez.2018.10891. Disponível em: <https://periodicos.fclar.unesp.br/iberoamericana/article/view/10891>. Acesso em: 9 de mai. 2023.

RÊGO, P. de PEREIRA, M. R. de S. Educação indígena no Acre: uma experiência diferenciada. Ramal de Ideias: revista eletrônica. Disponível em Acesso em: 12 nov. 2014

RÊGO, P. de PEREIRA, M. R. de S. Educação indígena no Acre: uma experiência diferenciada. Ramal de Ideias: revista eletrônica. Disponível em Acesso em: 12 nov. 2014

RIBEIRO, D.; DE MELO, A. Construção do conhecimento e eurocentrismo nas universidades: apontamentos para uma Pluriversidade. *Revista Educação em Questão, [S. l.]*, v. 57, n. 51, 2019. DOI: 10.21680/1981-1802.2019v57n51ID15551. Disponível em: <https://periodicos.ufrn.br/educacaoemquestao/article/view/15551>. Acesso em: 29 Mar. 2023.

RUFINO, Luiz. *Pedagogia das encruzilhadas*. Mórula Editorial, 2019.

SANTOS, Boaventura de Sousa; MENESES, Maria Paula (2010). *Epistemologias do sul*. In: *Epistemologias do Sul*. Edições Almedina. COIMBRA, 2010.

SANTOS, Jonise Nunes. *Políticas Linguísticas e Docência Indígena no estado do Amazonas*. 2021. Tese (Doutorado) - Programa de Pós-Graduação em Letras. Universidade Federal do Pará, Belém, 2021.

SEDUC, Projeto Pirayawara- programa de Formação de professores Indígenas do Estado do Amazonas. Manaus, 1998. Disponível em: <https://acervo.socioambiental.org/sites/default/files/documents/F3D00002.pdf> Acesso em: 25 jan. 2019

SEGATO, Rita Laura. Gênero e colonialidade: em busca de chaves de leitura e de um vocabulário estratégico descolonial. *E-cadernos ces*, n. 18, 2012.

SEGATO, Rita. *Crítica da colonialidade em oito ensaios: e uma antropologia por demanda*. Bazar do Tempo, 2021.

SEKI, Lucy. Línguas indígenas do Brasil no limiar do século XXI. *Revista Impulso*, v. 27, p. 233-256, 2000. http://www.muitaslinguas.ufscar.br/wp-content/uploads/2018/12/seki_2000-linguas-indigenas-do-brasil.pdf Acesso em: 25 jan. 2019

SIERRA, Z. Resenhas de pesquisa Estudantes indígenas na universidade: que modelo educacional caracteriza sua formação? *Revista Colombiana de Educação, [S. l.]*, não.48,2005. DOI: 10.17227/01203916.7722.

SILVA, Maria do Socorro Pimentel da; PECHINCHA, Mônica Thereza Soares. *A experiência da ancestralidade na base da educação escolar* Iny. 2018. Disponível em: [file:///C:/Users/LUCIANE/Downloads/admin,+355-373%20\(1\).pdf](file:///C:/Users/LUCIANE/Downloads/admin,+355-373%20(1).pdf) Acesso em: 25 jan. 2019

SILVA, RENAN MOTA et al. A POSSIBILIDADE DE DIÁLOGO ENTRE AS CULTURAS: um estudo segundo Catherine Walsh. *Revista Pedagógica*, v. 24, p. 1- 17,2022.

SILVEIRA, Missifany. *A implantação de hidrelétricas na Amazônia brasileira, impactos socioambientais e à saúde com as transformações no território: o caso da UHE de Belo Monte*.2016. Sistema de monitoramento do garimpo ilegal da ti yanomami (dados de 2021).

SOBRINHO, Roberto Sanches Mubarac; DE SOUZA, Adria Simone Duarte; BETIOL, Celia Aparecida. *A educação escolar indígena no Brasil: uma análise crítica a partir da conjuntura dos 20 anos de LDB*. *Poiésis-Revista do Programa de Pós-Graduação em Educação*, v. 11, n. 19, p. 58-75, 2017.

SOUZA SANTOS, Boaventura de. *A crítica da razão indolente: contra o desperdício da experiência*. São Paulo, 2000.

SOUZA, Marcio. História da Amazônia: do período pré-colombiano aos desafios do século XXI. Editora Record, 2019.

SPYER, Tereza et al. Zulma Palermo: a opção decolonial como um lugar-outro de pensamento. Revista Epistemologias do Sul, v. 3, n. 2, p. 44-56, 2019.

TAVARES, Manuel; GOMES, Sandra Rosa. Multiculturalismo, interculturalismo e decolonialidade: prolegômenos a uma pedagogia decolonial. Dialogia, n. 29, p. 47-68, 2018.
Disponível em : <<https://periodicos.uninove.br/dialogia/article/view/8646/4949>> Acesso em 08 jan. 2019

TIBA RADIS BAPTISTA, L. M. (DE) COLONIALIDADE DA LINGUAGEM, LOCUS ENUNCIATIVO E CONSTITUIÇÃO IDENTITÁRIA EM GLORIA ANZALDÚA UMA “NEW MESTIZA”. Polifonia, [S. l.], v. 26, n. 44, p. 123-145, 2019. Disponível em: <<https://periodicoscientificos.ufmt.br/ojs/index.php/polifonia/article/view/8974>> Acesso em: 17 mai. 2023.

TUXÁ, Felipe. Negacionismo histórico e genocídio indígena no Brasil. In: ZELIC, Marcelo; ZEMA, Ana Catarina; MOREIRA, Elaine (Orgs.). Genocídio indígena e políticas integracionistas: demarcando a escrita no campo da memória. 1. ed. São Paulo: Instituto de Pesquisas Relacionais, 2021(22-33).

RAMOS, José Ademir Gomes. PROFORMAR – Educação Indígena. UEA Edições, 2017.

VAZQUEZ, A. S. Filosofia da práxis. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1968.

VENERE, Mario Roberto. Projeto Açaí: uma contribuição à formação dos professores indígenas no Estado de Rondônia. Editora: Cultura Academica, São Paulo, 2018.

VIEIRA, Alva Rosa Lana. Política dos territórios etnoeducacionais no Amazonas: perspectiva para efetivação da Educação Escolar Indígena. 2023. 185 f. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Federal do Amazonas, Manaus (AM), 2023.

VIEIRA, Flávia do Amaral; LUNELLI, Isabella Cristina. Aportes sobre História Econômica, Direitos Humanos e Povos Indígenas no Brasil. 2015. p.100-118 In: Direitos Territoriais de Povos e Comunidades Tradicionais em Situação de Conflitos Socioambientais. MILÉO, Bruno Almerto Para campo; MOREIRA, Érika Macedo; QUINTANS, Mariana Trotta Dallalana. Brasília: IPDMS, 2015.

WALSH, C., Oliveira, L. F., & Candau, V. M. (2018). Colonialidade e pedagogia decolonial: Para pensar uma educação outra. Arquivos Analíticos de Políticas educativas, 26(83). Disponível em : < <http://dx.doi.org/10.14507/epaa.26.3874>> Acesso em 03 mai. 2022

WALSH, Catarina. Entrelaçando o pedagógico e o decolonial: lutas, caminhos e sementes de reflexão-ação para resistir, (re)existir e (re)viver. Alter/Nativos, 2017.

WALSH, Catherine (Ed.). Pedagogías decoloniales: prácticas insurgentes de resistir, (re)existir y (re)vivir. Tomo I. Quito, Ecuador: Ediciones Abya-Yala, 2013.

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

WALSH, Catherine. Interculturalidad y colonialidad del poder. Un pensamiento y posicionamiento "otro" desde la diferencia colonial. 2007. p. 47-62 In: Reflexiones para una diversidad epistémica más allá del capitalismo global. CASTRO-GÓMEZ, Santiago;

WALSH, Catherine. Interculturalidad, estado, sociedad luchas (de) coloniales de nuestra época. Primera edición: Universidad Andina Simón Bolívar / Ediciones Abya-Yala, Quito, 2009

WALSH, Catherine. Interculturalidad, estado, sociedad luchas (de) coloniales de nuestra época. Primera edición: Universidad Andina Simón Bolívar / Ediciones Abya-Yala, Quito. 2009.

WALSH, Catherine. Interculturalidad, Plurinacionalidad y Decolonialidad: Las Insurgencias político-epistémicas de refundar el Estado. *Tábula Rasa* 9, julio-diciembre, 131-152. Bogotá. 2008.

WALSH, Catherine. Interculturalidade crítica e pedagogia descolonial: apostas (des) do emergir, re-existir e reviver. *Revista UMSA (entre palavras)*, v. 3, não. 30, pág. 1-29, 2009.

WALSH, Catherine. Interculturalidade e decolonialidade do poder: um pensamento e posicionamento "outro" a partir da diferença colonial. *Revista Eletrônica da Faculdade de Direito de Pelotas*, v.5, n.1, 2019.

WALSH, Catherine. Interculturalidade e decolonialidade do poder: um pensamento e posicionamento "outro" a partir da diferença colonial. *Revista Eletrônica da Faculdade de Direito de Pelotas*, v. 5, n. 1, 2019. Disponível em: <https://periodicos.ufpel.edu.br/ojs2/index.php/revistadireito/article/view/15002>. Acesso em 26 Jan. 2021.

WALSH, Catherine. *Pedagogías Decoloniales: prácticas insurgentes de resistir, (re) existir y (re) vivir*. Tomo I. Quito, Ecuador: Ediciones Abya-Yala, 2013.

WALSH, Catherine; FERNANDES DE OLIVEIRA, Luiz; MARIA CANDAU, Vera. Yanomami sob ataque garimpo ilegal na terra indígena Yanomami e propostas para combatê-lo. REALIZAÇÃO: Hutukara Associação Yanomami. Associação: Wanasseduume Ye'kwana ASSESSORIA TÉCNICA: Instituto Socioambiental, FOTOGRAFIAS: Bruno Kelly, DESIGN GRÁFICO: Julia Valiengo. Ano Abril, 2022.

ZELIC, Marcelo; ZEMA, Ana Catarina; MOREIRA, Elaine (Orgs.). *Genocídio indígena e políticas integracionistas: demarcando a escrita no campo da memória*. 1. ed. São Paulo: Instituto de Pesquisas Relacionais, 2021. 176 p. Disponível: <https://ds.saudeindigena.icict.fiocruz.br/handle/bvs/4968>. Acesso em: 05 set. 2022

ZELIC, Marcelo; ZEMA, Ana Catarina; MOREIRA, Elaine (Orgs.). *Genocídio indígena e políticas integracionistas: demarcando a escrita no campo da memória*. 1. ed. São Paulo: Instituto de Pesquisas Relacionais, 2021.

APÊNDICES

APÊNDICE I- TCLE



UNIVERSIDADE FEDERAL DO AMAZONAS

FACULDADE DE EDUCAÇÃO

PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO – PPGE

**TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE ESCLARECIDO –TCLE**

O (a) Sr. (a) está sendo convidado (a) a participar do projeto de pesquisa, do estudo de doutoramento, intitulado **“FORMAÇÃO INTERCULTURAL DO PROFESSOR INDÍGENA NO AMAZONAS: UMA OLHAR DECOLONIAL** sobre o **PROJETO PIRAYAWARA”**,

vinculada ao curso de Doutorado do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Amazonas. A investigação é realizada pela pesquisadora **Luciane Rocha Paes** e orientada pela Profa. **Dra. Valéria Cerqueira de Medeiros Weigel**.

O objetivo geral é: Analisar tendo como base a decolonialidade e as pedagogias decoloniais à formação intercultural do professor indígena no Amazonas a partir do programa Pirayawara.

Objetivos Específicos; I-Considerar os pressupostos das teorias epistêmicas decoloniais e suas perspectivas como relação às questões dos povos indígena no Amazonas para (re) pensar novas trajetórias em condições plurais; II-Compreender como se desenvolve as interlocuções entre a decolonialidade e interculturalidade crítica na e para a formação de professores indígenas a partir da autonomia e das práxis interculturais; III-Especificar quais são os avanços e quais são os principais desafios para a formação de professores indígenas no contexto Amazônico, e qual é o impacto do Pirayawara ao longo do seu processo de efetivação; IV-Analisar como se institui a Interrelação do currículo com a formação de professores no Brasil, com relação aos aspectos políticos dos currículos na formação de professores indígenas nas Amazonas.

As entrevistas serão combinadas previamente e ocorrerá por meio do *google meet* ou quaisquer outros aplicativos de maior comodidade para o senhor (a). É muito importante o senhor saber que todos os dados serão coletados e tratados com total nível de sigilo e respeito, de modo que sua identidade seja preservada, por isso, a entrevista, seguirá procedimentos que assegurem sua confidencialidade e a privacidade.

Ressaltamos que, O (A) Sr. (a) tem de plena liberdade de recusar-se a participar ou retirar seu consentimento, em qualquer fase da pesquisa, sem penalização alguma para o

tratamento que recebe neste serviço, o qual por medida de segurança devido a pandemia da Covid-19, ocorrerá virtualmente de forma remota.

Caso aceite participar, sua participação ocorrerá em duas etapas, a primeira consistirá em responder perguntas de um questionário elaborado no *google forms*, para fins de identificação, que o senhor (a) poderá receber via e-mail ou aplicativos de mensagens eletrônicas como, Whatsapp

ou Telegram, conforme sua preferência ou comodidade. A segunda etapa diz respeito a entrevista online, com a finalidade de captar sua percepção acerca de seus processos formativos, demandas e desafios da formação do professor indígena pelo programa de formação Pirayawara. **A entrevista será combinada previamente e ocorrerá por meio do *google meet* ou quaisquer outros aplicativos de maior comodidade para o senhor (a).**

É muito importante o senhor saber que todos os dados serão coletados e tratados com total nível de sigilo e respeito, de modo que sua identidade seja preservada, por isso, tanto o questionário, quanto a entrevista, seguirão procedimentos que assegurem sua confidencialidade e a privacidade. Toda pesquisa com seres humanos envolve riscos aos participantes.

Nesta pesquisa, os riscos para o(a) Sr.(a) são possíveis desconfortos emocionais, pois serão abordados conteúdos internos relacionados ao fato de como se sentem para exercer atividades laborais em meio ao período da pandemia da Covid-19, evocando assim à memória, lembranças nem sempre agradáveis.

A respeito de possíveis riscos em função das tecnologias a serem utilizadas (ambiente virtual e meios eletrônicos) diz respeito: à possibilidade de vazamento de informações, porém, para evitar tal intercorrência, nos comprometemos a tomar as seguintes medidas: **utilizar dispositivos com antivírus, bem como seguir protocolos de segurança e responsabilidade de download seguro e armazenamento de dados adequados em dispositivo local – computador ou Hard Disc. (HD externo) para que suas informações não fiquem disponíveis em qualquer plataforma virtual ou nuvem de dados.**

Como se trata de uma pesquisa na área das ciências humanas, em que haverá como instrumento de coleta de dados a entrevista, existe alguns riscos durante sua execução. Assim, os riscos que podem ocorrer durante a pesquisa são: o sujeito participante se sentir incomodado por uma pergunta; não se sentir à vontade para responder qualquer pergunta; sentir-se agredido por uma pergunta; que as perguntas possam, de algum modo trazer à memória fatos desagradáveis ao participante; sentir-se invadido em sua privacidade. Apesar dos cuidados a serem tomados, não há como evitar que tais riscos ocorram em se tratando de uma pesquisa com seres humanos.

Nesse caso, algumas medidas serão adotadas para minimizá-los: garantir um local reservado para

que o entrevistado não se sinta constrangido em responder as questões; atentar para possíveis sinais de desconforto por parte do entrevistado; garantir a confidencialidade e privacidade de que as informações não serão utilizadas em prejuízo dos entrevistados; garantir que a entrevista será suspensa de imediato de se perceber quaisquer riscos para o entrevistado(a).

Apesar dos riscos, a presente pesquisa trará benefícios como contribuir para conhecimento educacional e científico, promovendo uma reflexão crítica acerca da realidade na qual a pesquisa será desenvolvida, além de apontar a perspectiva dos docentes sobre sua formação docente e suas necessidades formativas.

Este projeto foi desenvolvido com base nas Diretrizes e Normas Regulamentadoras de Pesquisa Envolvendo Seres Humanos, do Conselho Nacional de Saúde, Resolução 466/12, e a RESOLUÇÃO Nº 510, DE 07 DE ABRIL DE 2016 e todas as considerações, atenderá as exigências éticas e científicas fundamentais: Comitê de Ética e Pesquisa, TCLE, confidencialidade e a privacidade dos dados. Para tanto, caso ocorra constrangimento ou desconforto durante o desenvolvimento da pesquisa aos participantes, os pesquisadores suspenderão a aplicação dos instrumentos de coleta de dados para prestar-lhe o acompanhamento psicológico necessário, visando seu bem estar. De acordo com a Resolução CNS nº 510 de 2016, Artigo 3º. Elucidamos que, a assistência é garantida por meio de parceria e compromisso, como CENTRO DE ATENDIMENTO DE PSICOLOGIA APLICADA-FAPSI. Logo, os participantes poderão ser encaminhados (a) para o CENTRO DE ATENDIMENTO DE PSICOLOGIA APLICADA-FAPSI. LOCALIZADO EM: Av. General Rodrigo Otávio, 6200 - Bairro Coroado I Campus Universitário, Setor Sul, Bloco X - Telefone: (92) (92) 3305-1181 / Ramal 2583 CEP 69080-900 Manaus/AM - cspa.fapsi@ufam.edu.br.

Ressaltamos que o estudo em questão leva em consideração o respeito a visão de mundo, os costumes, atitudes estéticas, crenças religiosas, organização social, filosofias. Cumpre esclarecer que a pesquisa, através da instituição que a acolhe, garantirá indenização aos participantes (cobertura material), em reparação a danos imediato ou tardio, que comprometa o indivíduo ou a coletividade, sendo o dano de dimensão física, psíquica, moral, intelectual, social, cultural ou espiritual do ser humano e jamais será exigida dos participantes, sob qualquer argumento, renúncia ao direito à indenização por dano.

Dos riscos, esclarecemos que, diante das normas vigentes se houver algum dano decorrente da pesquisa, o participante da pesquisa terá direito a solicitar indenização através das vias judiciais, Código Civil, Lei 10.406 de 2002, Artigos 927 a 954 e Resolução CNS nº 510 de 2016, Artigo 19. **Não admitindo a exploração física, mental, psicológica ou intelectual e social dos indígenas; não admitindo situações que coloquem em risco a integridade e o bem-estar físico,**

mental e social, conforme prescreve a RESOLUÇÃO Nº 304 DE 09 DE agosto DE 2000; INSTRUÇÃO NORMATIVA No 01/PRESI, DE 29/ novembro/1995; PORTARIA n.177/PRES, de 16 de

fevereiro de 2006. Também são esperados os seguintes benefícios com esta pesquisa: divulgação e apresentação dos resultados em eventos científicos, na própria instituição da Seduc/AM. Proposituras de novas demandas das necessidades formativas elucidadas pelas vozes dos participantes desta pesquisa. Se julgar necessário, o (a) Sr. (a) dispõe de tempo para que possa refletir sobre sua participação, consultando, se necessário, seus familiares ou outras pessoas que possam ajudá-los na tomada de decisão livre e esclarecida. Garantimos ao(à) Sr. (a), o ressarcimento das despesas devido sua participação na pesquisa, ainda que não previstas inicialmente, tais como gastos com internet, tanto para responder o questionário online, como para participar da entrevista online.

Também estão assegurados ao(à) Sr. (a) o direito a pedir indenizações e a cobertura material para reparação a dano causado pela pesquisa ao participante da pesquisa. Asseguramos ao(à) Sr. (a) o direito de assistência integral gratuita devido a danos diretos/índiretos e imediatos/tardios, decorrentes da participação no estudo ao participante, pelo tempo que for necessário. Garantimos ao (à) Sr. (a) a manutenção do sigilo e da privacidade de sua participação e de seus dados durante todas as fases da pesquisa e posteriormente na divulgação científica.

Resolução CNS nº 510 de 2016, Artigo 3º, Inciso IV- DOS PRINCÍPIOS ÉTICOS DAS PESQUISAS EM CIÊNCIAS HUMANAS E SOCIAIS. Art. 3º São princípios éticos das pesquisas em Ciências Humanas e Sociais: IV - empenho na ampliação e consolidação da democracia por meio da socialização da produção de conhecimento resultante da pesquisa, inclusive em formato acessível ao grupo ou população que foi pesquisada. De acordo com essa resolução a socialização será feita em comum acordo com os professores que participarão da pesquisa.

O(A) Sr. (a) pode entrar em contato a qualquer tempo para informação adicional com o pesquisador responsável, Luciane Rocha Paes, pelo telefone (97) 98116-2337 /e-mail: lucianerochapaes23@gmail.com, ou no endereço institucional, Av. General Rodrigo Octávio Jordão Ramos, nº 3.000, Campus Universitário - Coroado – I, Manaus- AM, Tel. (92) 3305- 4559, email:lucianerochapaes23@gmail.com.

De acordo com a Resolução CNS nº 510 de 2016, Artigo 17, Inciso IX e X. **O (A) Sr. (a). Também pode entrar em contato com o Comitê de Ética em Pesquisa com Seres Humanos da Universidade Federal do Amazonas (CEP/UFAM) e com a Comissão Nacional de Ética em Pesquisa (CONEP), quando pertinente. O CONEP, localiza-se no Ministério da Saúde - Esplanada dos Ministérios Edifício Anexo Bl. G Ala B Sl. 13-B Cep: 70.058-900 Brasília – DF Telefone: (61)**

3315-2951 (61) 33155877, Telefax: (61) 3226-6453. E-mail: conep@saude.gov.br O CEP/UFAM fica na Escola de Enfermagem de Manaus (EEM/UFAM) - Sala 07, Rua Teresina, 495 – Adrianópolis – Manaus – AM, Fone: (92) 3305-1181 Ramal 2004, E-mail: cep@ufam.edu.br. O CEP/UFAM é um colegiado multi e transdisciplinar, independente, criado para defender os interesses dos participantes da pesquisa em sua integridade e dignidade e para contribuir no desenvolvimento da pesquisa dentro de padrões éticos. Este termo também está disponível para download em formato PDF, para que o Sr. (a) possa imprimi-lo como comprovante do mesmo. EM:

<https://forms.gle/j5ZbUGGAf7kCTyd29>

Se o(a) senhor(a) concordar com as informações dadas neste termo de consentimento livre esclarecido, e aceitar participar desta pesquisa assine o termo de Consentimento pós-informação abaixo.

Participante da Pesquisa

Pesquisadora responsável

APÊNDICE II – PRÉ-ROTEIRO DOS DIÁLOGOS COM OS PROFESSORES (AS)
INTERLOCUTORES (AS).

FORMAÇÃO INTERCULTURAL DO PROFESSOR(a) INDÍGENA NO
AMAZONAS: UM OLHAR DECOLONIAL SOBRE O PROJETO
PIRAYAWARA

Pesquisadora: Luciane Rocha Paes

Orientadora: Professora Dr^a Valéria Augusta Cerqueira de Medeiros Weigel

**ROTEIRO DE ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA – PROFESSOR (A)
EGRESSO(A) DO CURSO**

Identificação:

1- Qual o seu nome? _____

2- Sua idade _____

3- Quanto tempo de magistério? _____

-
1. Qual foi o período e a duração do curso PIRAYAWARA que você participou ?
 2. E QUAIS POVOS participaram na sua turma , de quais municípios ?
 3. O Pirayawara de alguma forma contribuiu para o fortalecimento do PERTENCIMENTO, DA ANCESTRALIDADE, DA ETNICIDADE E DA RESISTÊNCIA do seu povo ?
 4. A formação do Pirayawara contemplou as necessidades formativas e identitárias dos professores indígenas do seu povo?
 5. Qual era a sua escolarização antes de entrar no Pirayawara ?
 6. Na sua opinião quais foram os maiores desafios durante o processo do curso de formação. O que poderia ser diferente?
 7. Os aspectos interculturais, curriculares e didáticos do Pirayawara foram estabelecidos conforme as necessidades dos professores em formação ?
 8. Qual é a importância da formação pelo Pirayawara para sua vida profissional como professor de educação escolar indígena ? este curso ajudou você enquanto professor, no desenvolvimento de suas práticas em sala de aula ?
 9. Além do curso de formação do projeto Pirayawara, você tem outra formação?

APÊNDICE III – CARTA DE ANUÊNCIA DA GEEI/SEDUC/AM



SECRETARIA DE ESTADO DE EDUCAÇÃO E DESPORTO
SECRETARIA EXECUTIVA ADJUNTA PEDAGÓGICA

TERMO DE ANUÊNCIA

Declaramos para os devidos fins que estamos de acordo com a execução do projeto de pesquisa intitulado “**Formação intercultural do Professor Indígena no Amazonas: Uma análise decolonial do Projeto Pirayawara**”, da doutoranda em Educação **LUCIANE ROCHA PAES**, sob a orientação da Professora Dra. **VALÉRIA AUGUSTA CERQUEIRA DE MEDEIROS WEIGEL**, do Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Educação da **UNIVERSIDADE FEDERAL DO AMAZONAS CAMPUS**, o qual terá apoio desta instituição.

Manaus, 28 de julho de 2021.

Raimundo de Jesus Teixeira Barradas
Secretário Executivo Adjunto Pedagógico
DOE de 02/01/2019



APÊNDICE IV-PARECER CONSUBSTANCIADO DO CONEP

PARECER CONSUBSTANCIADO DA CONEP

DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

Título da Pesquisa: FORMAÇÃO INTERCULTURAL DO PROFESSOR INDÍGENA NO AMAZONAS: UMA ANÁLISE DECOLONIAL DO PROJETO PIRAYAWARA

Pesquisador: LUCIANE ROCHA PAES

Área Temática: Estudos com populações indígenas;

Versão: 8

CAAE: 52280221.0.0000.5020

Instituição Proponente: Universidade Federal do Amazonas - UFAM

Patrocinador Principal: Financiamento Próprio

DADOS DO PARECER

Número do Parecer: 5.607.181

Apresentação do Projeto:

As informações contidas nos campos "Apresentação do Projeto", "Objetivo da Pesquisa" e "Avaliação dos Riscos e Benefícios" foram obtidas dos documentos contendo as Informações Básicas sobre o Projeto de Pesquisa (PB_INFORMAÇÕES_BÁSICAS_DO_PROJETO_1832558.pdf DE 31/07/2022) e do Projeto Detalhado..

INTRODUÇÃO

Esta pesquisa tem como propósito analisar tendo como base a decolonialidade e as pedagogias decoloniais à formação intercultural do professor indígena no Amazonas a partir do programa Pirayawara que é um programa destinado à formação de professores indígenas no Amazonas na dimensão da interculturalidade, do currículo e da decolonialidade, dentro do seu longo processo de efetivação pioneira como política pública de formação de professores considerando os marcos legais da educação escolar indígena, os aspectos dos saberes tradicionais, interculturais na formação de professores indígena. Neste sentido, propomos fazer uma análise decolonial, sublimada pelas epistemologias emergentes levando em consideração a hermenêutica pluritópica sobre as dimensões presentes no currículo e na formação de professores indígenas, buscaremos realizar análise tentando compreender até que ponto essa formação contribui efetivamente para o desenvolvimento das práxis dos professores indígenas. O investimento cotidiano numa hermenêutica pluritópica, que não se restringe à academia, mas a atinge, recusará de uma vez por

Endereço: SRTVN 701, Via W 5 Norte, lote D - Edifício PO 700, 3º andar

Bairro: Asa Norte

CEP: 70.719-040

UF: DF

Município: BRASÍLIA

Telefone: (61)3315-5877

E-mail: conep@saude.gov.br

COMISSÃO NACIONAL DE ÉTICA EM PESQUISA



Continuação do Parecer: 5.607.181

todas o discurso secular da neutralidade científica que serviu, na prática, não à autonomia intelectual se não a uma espúria hierarquização dos centros produtores/receptores de conhecimento bem como ao projeto nocivo de apartação entre sujeito e objeto de pesquisa que, na prática, relegou o último termo à desumanização. A consciência e o reconhecimento revigorados pela percepção pluritópica nas ciências sociais poderão servir, enfim, não mais à fetichização da diferença cultural, mas à revitalização de um humanismo autocrítico (Said, 2007a) a participar simetricamente dos esforços pela manutenção da vida (Latour, 2004). O diálogo entre os resistentes é um ato de esperança, pois, também na ciência (MIGLIEVICHRIIBEIRO, 2014, p.78). Reconhecendo a Hermenêutica pluritópica como uma hermenêutica insurgente que propõe perspectivas cuja a produção da consciência, e da autonomia intelectual, dos povos indígenas são essenciais na concepção pluricultural, epistêmica, política e intercultural da educação escolar indígena como um projeto autônomo e emancipador, propomos realizar uma reflexão entre o objeto de pesquisa deste trabalho com a hermenêutica pluritópica, assim poderemos compreender as intersecções entre as questões decoloniais e o programa de formação de professores indígenas que é o foco desta pesquisa. O Pirayawara nasce como uma política pública específica no contexto do indígena amazônico com resultado do movimento de luta dos professores indígenas do Amazonas que começaram se articular no final da década de 1970. O objeto desta pesquisa é o Programa Pirayawara em sua dimensão curricular intercultural e decolonial e no processo de efetivação desta formação dos professores indígenas do Amazonas. Nosso Problema de investigação é: O Programa Pirayawara vem efetivamente contribuindo para a formação dos professores indígenas nos aspectos decoloniais, curriculares, interculturais no contexto Amazônico?1. Quais são os pressupostos das teorias epistêmicas decoloniais e suas perspectivas como relação as questões dos povos indígena no Amazonas para (re) pensar novas trajetórias em condições plurais;2. Como se desenvolve as interlocuções entre a decolonialidade e interculturalidade crítica na e para a formação de professores indígenas a partir da autonomia e das práxis interculturais; 3. Em que medida há avanços e quais são os principais desafios para a formação de professores indígenas no contexto Amazônico, e qual é o impacto do Pirayawara ao longo do seu processo de efetivação; A temática nos leva a refletir sobre os aspectos da formação do professor indígena e da construção do currículo na formação docente, o Pirayawara enquanto política pública corrobora com a cultura étnica e tradicional dos povos indígenas. Para maior compreensão do tema abordado optou-se por um delineamento histórico-crítico do desenvolvimento do currículo do programa Pirayawara, as bases das teorias curriculares que permeiam a educação, considerando a perspectiva intercultural crítica do currículo, pois esse

Endereço: SRTVN 701, Via W 5 Norte, lote D - Edifício PO 700, 3º andar

Bairro: Asa Norte

CEP: 70.719-040

UF: DF

Município: BRASÍLIA

Telefone: (61)3315-5877

E-mail: conep@saude.gov.br

COMISSÃO NACIONAL DE ÉTICA EM PESQUISA



Continuação do Parecer: 5.607.181

programa surge em resposta às exigências a partir da mobilização dos movimentos indígenas e dos professores indígenas que sempre resistiram e lutaram para que o estado reconhecesse o direito à educação e à formação dos professores conforme as características da cultura indígena, dentro da concepção da justiça social, alternância epistêmica e da legitimação dos povos indígenas.

HIPÓTESES

1. Talvez os pressupostos das teorias epistêmicas decoloniais e suas perspectivas como relação as questões dos povos indígena no Amazonas para (re) pensar novas trajetórias em condições plurais.
2. Infere-se que as interlocuções entre a decolonialidade e interculturalidade crítica permeiam implicações que desenvolvem autonomia a partir das práxis interculturais dos professores indígenas.
3. Conjectura-se sobre os desafios para a formação de professores indígenas no contexto Amazônico, tanto em relação aos saberes docentes quanto a atenção das políticas públicas da SEDUC/AM perante as necessidades formativas dos professores.

METODOLOGIA

A organização metodológica desta pesquisa dar-se-á a partir do problema e das questões norteadoras um vez que, se faz necessário um aporte reflexivo das epistemologias teórica insurgentes. Para responder as questões norteadoras e os objetivos desta pesquisa, nos termos da perspectiva metodológica desenvolveremos uma estruturação de descritiva e exploratória, de acordo com Gil “que as pesquisas exploratórias têm como principal finalidade desenvolver, esclarecer e modificar conceitos e ideias, tendo em vista a formulação de problemas mais precisos ou hipóteses pesquisáveis para estudos posteriores” (1999, p.43) Com base em pesquisa bibliográfica e documental, em questionário e entrevistas via google forms, e google meet buscaremos analisar a reestruturação documental curricular que o curso de formação passou nos últimos anos e seus avanços na perspectiva intercultural, política e epistêmica. Para a construção delinear própria deste trabalho científico, realizaremos a pesquisa bibliográfica, a pesquisa documental e a pesquisa de campo que irão auxiliar o processo metodológico na efetivação desta pesquisa. Os participantes desta pesquisa serão até 06 professores indígenas egressos do curso de formação Pirayawara de diferentes povos/ etnias e de diferentes localidades na região metropolitana da cidade Manaus capital do Estado do Amazonas, que sejam docentes da educação

Endereço: SRTVN 701, Via W 5 Norte, lote D - Edifício PO 700, 3º andar

Bairro: Asa Norte

CEP: 70.719-040

UF: DF

Município: BRASILIA

Telefone: (61)3315-5877

E-mail: conep@saude.gov.br

COMISSÃO NACIONAL DE ÉTICA EM PESQUISA



Continuação do Parecer: 5.607.181

escolar indígena e que possuam acesso à internet, sobre tudo que aceitem colaborativamente participar desta pesquisa, conforme elucidado no Termo de Consentimento Livre Esclarecido – TCLE. Diante das questões sanitárias e para a maior segurança dos participantes desta pesquisa, foi escolhido o instrumento de coleta de dados google forms e google meet para a realização dos questionário e entrevistas com os professores egressos, participantes desta pesquisa. Nesse sentido, salientamos que por intermédio dos novos recursos tecnológicos, é possível realizar atividades das mais diversas formas, promovendo, aprimorando e dinamizando o processo de pesquisa, mantendo o contato apenas por meio virtual, para a maior segurança física e sanitária dos praticantes. Com intuito de dar segurança ao processo e as informações os dados que serão coletados e serão armazenados em drive próprio, com o Hard Disc. HD especificamente para este fim. E depois da tabulação destes dados, eliminaremos as informações. Os lócus desta pesquisa é a Secretaria de Estado de Educação e desporto do Amazonas, SEDUC, em específico a Gerência de Educação Escolar Indígena, GEEI os participantes serão os professores egressos do curso de formação Pirayawara, os dados apresentados serão coletados com a utilização da ferramenta Google Forms e google meet. A pesquisa bibliográfica, dentro de uma pesquisa científica, visa fundamentar teoricamente a construção do universo a ser pesquisado, auxiliando o embasamento teórico para uma reflexão crítica e científica sobre o tema estudado, com o objetivo de agregar rigor teórico e científico para aprofundamento da pesquisa. Segundo Gil (2002), a pesquisa bibliográfica é desenvolvida com base em material já elaborado, constituído principalmente de livros e artigos científicos. Para uma melhor análise dos teóricos estudados a partir da pesquisa bibliográfica, faremos a pesquisa documental, pois é essencial, visto que visa analisar os documentos pertinentes sobre a temática da pesquisa e suas variáveis. A pesquisa bibliográfica constrói o desenvolvimento substancial de reflexões e concepções cujo o foco é referendar a pesquisa, dando o subsídio necessário para a consolidação referencial do estudo. A pesquisa documental tem como objetivo ponderar sobre os escritos históricos que permeiam os conteúdos relacionados a partir do qual o pesquisador vai fazer sua averiguação e análise. Os documentos nesta pesquisa são um dos eixos centrais que vão compor os desdobramentos, avanços e desafios do mais antigo programa de formação de professores indígenas do Amazonas.

CRITÉRIOS DE INCLUSÃO

Esteja em pleno gozo de suas funções; ser indígena e professor egresso do projeto Pirayawara; ser docente atuante.

Endereço: SRTVN 701, Via W 5 Norte, lote D - Edifício PO 700, 3º andar

Bairro: Asa Norte

CEP: 70.719-040

UF: DF

Município: BRASÍLIA

Telefone: (61)3315-5877

E-mail: conep@saude.gov.br

Continuação do Parecer: 5.607.181

CRITÉRIOS DE EXCLUSÃO

Não possua disponibilidade de tempo para participar da coleta de dados, estiver afastado por motivo de licença no período da coleta de dados; não ter acesso à internet ou a outros meios tecnológicos que impeçam a comunicação entre a comunicação efetiva entre a pesquisa e os participantes.

Objetivo da Pesquisa:

OBJETIVO GERAL

Analisar a formação intercultural do professor indígena no Amazonas a partir do programa Pirayawara, tendo como princípio a decolonialidade e as pedagogias decoloniais.

OBJETIVOS ESPECÍFICOS

1. Identificar os pressupostos das teorias epistêmicas decoloniais e suas perspectivas como relação as questões dos povos indígena no Amazonas para (re) pensar novas trajetórias em condições plurais;
2. Compreender como se desenvolvem as interlocuções entre a decolonialidade e interculturalidade crítica na e para a formação de professores indígenas a partir da autonomia e das práxis interculturais;
3. Especificar quais são os avanços e quais são os principais desafios para a formação de professores indígenas no contexto Amazônico, e qual é o impacto do Projeto Pirayawara ao longo do seu processo de efetivação.

Avaliação dos Riscos e Benefícios:

RISCOS

Como se trata de uma pesquisa na área das ciências humanas, em que haverá como instrumento de coleta de dados a entrevista, existe alguns riscos durante sua execução. Assim, os riscos que podem ocorrer durante a pesquisa são: o sujeito participante se sentir incomodado por uma pergunta; não se sentir à vontade para responder qualquer pergunta; de algum modo trazer a memória fatos desagradáveis ao participante. Apesar dos cuidados a serem tomados, não há como evitar que tais riscos ocorram em si tratando de uma pesquisa com seres humanos. Porém todos os cuidados serão tomados para minimizar tais riscos. A respeito de possíveis riscos em função das tecnologias a serem utilizadas (ambiente virtual e meios eletrônicos) diz respeito: a possibilidade de vazamento de informações, porém, para evitar tal intercorrência, nos comprometemos a tomar as seguintes medidas: utilizar dispositivos com antivírus, bem como seguir protocolos de segurança e responsabilidade de download seguro e armazenamento de

Endereço: SRTVN 701, Via W 5 Norte, lote D - Edifício PO 700, 3º andar

Bairro: Asa Norte

CEP: 70.719-040

UF: DF

Município: BRASÍLIA

Telefone: (61)3315-5877

E-mail: conep@saude.gov.br

Continuação do Parecer: 5.607.181

dados adequados em dispositivo local – computador ou Hard Disc. (HD externo) para que suas informações não fiquem disponíveis em qualquer plataforma virtual ou nuvem de dados. Nesse caso, algumas medidas serão adotadas para minimizá-los: garantir um local reservado para que o entrevistado não se sinta constrangido em responder as questões; atentar para possíveis sinais de desconforto por parte do entrevistado; garantir a confidencialidade e privacidade de que as informações não serão utilizadas em prejuízo dos entrevistados; garantir que a entrevista será suspensa de imediato de se perceber quaisquer riscos para o entrevistados.

BENEFÍCIOS

Apesar dos riscos, a presente pesquisa trará benefícios como contribuir para conhecimento educacional e científico, promovendo uma reflexão crítica acerca da realidade na qual a pesquisa será desenvolvida, além de apontar a perspectiva docentes sobre sua formação docente e suas necessidades formativas.

Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:

O estudo tem como objetivo analisar a formação intercultural do professor indígena no Amazonas a partir do programa Pirayawara, tendo como princípio a decolonialidade e as pedagogias decoloniais.

Para a construção delinear própria deste trabalho científico, serão realizadas pesquisa bibliográfica, pesquisa documental e pesquisa de campo que irão auxiliar o processo metodológico na efetivação da pesquisa.

Diante das questões sanitárias e para a maior segurança dos participantes da pesquisa, foi escolhido o instrumento de coleta de dados Google Forms e Google Meet para a realização dos questionário e entrevistas com os professores participantes.

Número de participantes de pesquisa: 6 professores indígenas egressos do curso de formação Pirayawara de diferentes povos/etnias e de diferentes localidades na região metropolitana de Manaus-Amazonas.

Previsão de encerramento do estudo: 28/04/2023.

Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:

Vide campo "Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações".

Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:

Análise das respostas ao Parecer Consubstanciado nº 5.510.751 emitido pela Conep em 08/07/2022.

Endereço: SRTVN 701, Via W 5 Norte, lote D - Edifício PO 700, 3º andar

Bairro: Asa Norte

CEP: 70.719-040

UF: DF

Município: BRASILIA

Telefone: (61)3315-5877

E-mail: conep@saude.gov.br

COMISSÃO NACIONAL DE ÉTICA EM PESQUISA



Continuação do Parecer: 5.607.181

1. Quanto ao registro de consentimento livre e esclarecido, arquivo "tcle.pdf", postado na Plataforma Brasil em 10/12/2021:

1.1. Considerando que o estudo envolve análise ética pela Conep, solicita-se informar os meios de contato com a Conep (endereço, E-MAIL e TELEFONE nacional), assim como os horários de funcionamento (Resolução CNS nº 510 de 2016, Artigo 17, Inciso IX e X). Solicita-se adequação.

RESPOSTA: ESTA NORMATIVA FOI ADEQUADA E CONSTA NA PÁGINA 5 DO TCLE.

ANÁLISE: PENDÊNCIA ATENDIDA.

1.2. Solicita-se incluir no Processo e no Registro do Consentimento Livre e Esclarecido o compromisso do pesquisador de divulgar os resultados da pesquisa, em formato acessível ao grupo ou população que foi pesquisada (Resolução CNS nº 510 de 2016, Artigo 3º, Inciso IV).

RESPOSTA: ESTA NORMATIVA FOI ADEQUADA E CONSTA NA PÁGINA e 4 e 5 DO TCLE.

ANÁLISE: PENDÊNCIA ATENDIDA.

1.3. No documento apresentado, lê-se: "Para tanto, caso ocorra constrangimento ou desconforto durante o desenvolvimento da pesquisa aos participantes, os pesquisadores suspenderão a aplicação dos instrumentos de coleta de dados para prestar-lhe o acompanhamento psicológico necessário, visando seu bem estar. Também poderão encaminhá-lo (a) para o Centro de Atenção Psicossocial (CAPS), da capital Manaus-AM, estabelecido na Avenida Maneca Marques, N/1916- Bairro Parque Dez Manaus /AM. Telefone: (92) 98842-7414". Solicita-se esclarecer como a assistência será garantida e comprovada, por meio de documento que expresse a parceria e compromisso, quando for delegada a outra pessoa ou instituição (Resolução CNS nº 510 de 2016, Artigo 3º, Inciso X).

RESPOSTA: O CENTRO DE ATENDIMENTO FOI REMANEJADO DO CAPS PARA O CENTRO DE SERVIÇOS DE PSICOLOGIA APLICADA - CSPA - CENTRO DE ATENDIMENTO DE PSICOLOGIA APLICADA-FAPSI - FACULDADE DE PSICOLOGIA DA UNIVERSIDADE DO AMAZONAS, QUE CONSTA NO TCLE NA PÁGINA 3, COM BASE NA ANUÊNCIA QUE FOI CONCEDIDA.

ANÁLISE: PENDÊNCIA ATENDIDA.

1.4. Esclarecemos que as normativas vigentes prevêm como direito do participante "ser indenizado pelo dano decorrente da pesquisa, nos termos da Lei". Dessa forma, solicita-se incluir no Registro do Consentimento Livre e Esclarecido a informação de que se houver algum dano

Endereço: SRTVN 701, Via W 5 Norte, lote D - Edifício PO 700, 3º andar

Bairro: Asa Norte

CEP: 70.719-040

UF: DF

Município: BRASÍLIA

Telefone: (61)3315-5877

E-mail: conep@saude.gov.br

COMISSÃO NACIONAL DE ÉTICA EM PESQUISA



Continuação do Parecer: 5.607.181

decorrente da pesquisa, o participante da pesquisa terá direito a solicitar indenização através das vias judiciais (Código Civil, Lei 10.406 de 2002, Artigos 927 a 954 e Resolução CNS nº 510 de 2016, Artigo 19).

RESPOSTA: ESTA NORMATIVA FOI ADEQUADA E CONSTA NA PÁGINA 3 E 4 DO TCLE.

ANÁLISE: PENDÊNCIA PARCIALMENTE ATENDIDA. O Novo texto contém: "Os valores respectivos aos danos serão estimados pela instituição proponente quando os mesmos ocorrerem, uma vez que não há valores pré-estabelecidos de acordo com os riscos, uma vez que não há previsibilidade dos mesmos em seus graus, níveis e intensidades". A informação é inadequada, pois não cabe à instituição proponente definir o valor da indenização. Conforme o Código Civil, a indenização deve ser integral. Solicita-se a retirada do trecho citado.

RESPOSTA: OBEDECENDO A ORDENAÇÃO DESTE, foi retirado este fragmento textual: "Os valores respectivos aos danos serão estimados pela instituição proponente quando os mesmos ocorrerem, uma vez que não há valores pré-estabelecidos de acordo com os riscos, uma vez que não há previsibilidade dos mesmos em seus graus, níveis e intensidades", tanto no TCLE quanto no projeto brochura.

ANÁLISE: PENDÊNCIA ATENDIDA.

Considerações Finais a critério da CONEP:

Diante do exposto, a Comissão Nacional de Ética em Pesquisa - Conep, de acordo com as atribuições definidas na Resolução CNS nº 510 de 2016, na Resolução CNS nº 466 de 2012 e na Norma Operacional nº 001 de 2013 do CNS, manifesta-se pela aprovação do projeto de pesquisa proposto.

Situação: Protocolo aprovado.

Este parecer foi elaborado baseado nos documentos abaixo relacionados:

Tipo Documento	Arquivo	Postagem	Autor	Situação
Informações Básicas do Projeto	PB_INFORMAÇÕES_BÁSICAS_DO_PROJETO_1832558.pdf	31/07/2022 19:37:40		Aceito
Recurso Anexado pelo Pesquisador	carta.pdf	31/07/2022 19:36:30	LUCIANE ROCHA PAES	Aceito
Cronograma	cronograma.pdf	31/07/2022 19:32:47	LUCIANE ROCHA PAES	Aceito
Parecer Anterior	parecer.pdf	31/07/2022 19:32:23	LUCIANE ROCHA PAES	Aceito

Endereço: SRTVN 701, Via W 5 Norte, lote D - Edifício PO 700, 3º andar

Bairro: Asa Norte

CEP: 70.719-040

UF: DF

Município: BRASÍLIA

Telefone: (61)3315-5877

E-mail: conep@saude.gov.br

COMISSÃO NACIONAL DE ÉTICA EM PESQUISA



Continuação do Parecer: 5.607.181

Projeto Detalhado / Brochura Investigador	brochura.pdf	31/07/2022 19:31:52	LUCIANE ROCHA PAES	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	tcle.pdf	31/07/2022 19:31:22	LUCIANE ROCHA PAES	Aceito
Outros	anuencia_fapsi.pdf	04/05/2022 20:49:56	LUCIANE ROCHA PAES	Aceito
Outros	LUCIANE.pdf	19/01/2022 16:05:41	LUCIANE ROCHA PAES	Aceito
Declaração de concordância	SEDUC.pdf	19/01/2022 16:05:13	LUCIANE ROCHA PAES	Aceito
Outros	VALERIA.pdf	19/01/2022 16:04:39	LUCIANE ROCHA PAES	Aceito
Outros	FUNAI.pdf	19/01/2022 16:01:31	LUCIANE ROCHA PAES	Aceito
Folha de Rosto	FOLHADEROSTOO.pdf	19/01/2022 15:56:11	LUCIANE ROCHA PAES	Aceito
Orçamento	CUSTO.pdf	27/09/2021 23:41:27	LUCIANE ROCHA PAES	Aceito

Situação do Parecer:

Aprovado

BRASILIA, 29 de Agosto de 2022

Assinado por:
Laís Alves de Souza Bonilha
(Coordenador(a))

Endereço: SRTVN 701, Via W 5 Norte, lote D - Edifício PO 700, 3º andar

Bairro: Asa Norte

CEP: 70.719-040

UF: DF

Município: BRASILIA

Telefone: (61)3315-5877

E-mail: conep@saude.gov.br