Volume 24 Issue 29
Originally issued as G6

Global Journal of human-social science: G
Linguistics & Education
Volume 24 Issue 6 Version 1.0 Year 2024
Type: Double Blind Peer Reviewed International Research Journal
Publisher: Global Journals
Online ISSN: 2249-460X & Print ISSN: 0975-587X

Decolonial Indigenous Education: Contribution to Ethnic-Racial and Intercultural Education

By Fabrício Cesar da Costa Rodrigues, Risonete Santiago da Costa & Estefane de Souza Reis Tembé

Universidade da Amazônia

Abstract- The purpose of this study is to reflect on some issues of intercultural and decolonial education, based on the Latin American decolonial thought that, in this research, since 2017 until the present day, has been developing in the villages of the Indigenous Territory of Alto Guamá River (TIARG), in Santa Luzia do Pará, and the Karipuna People, located in the Uaçá Indigenous Territory, Oiapoque County, Amapá State. This article was constructed from an ethnographic research and field expeditions carried out with indigenous teachers and students, both in the village of São Pedro and in the school of the village Frasqueira, Tembé Tenetehara people, and in the village Manga, in the Uaçá Indigenous Land, Karipuna people, with the objective of presenting a proposal for ethnic-racial decolonial education. Inserting ethnic-cultural diversity in indigenous intercultural education is a major challenge. In this regard, it is an opportunity to think about ethnic-racial education, that is, to present a critical conception, re-signifying eurocentric positions regarding to the situation of ethnic-racial relations in Brazil. The intervention of ethnic-racial practice and interculturality in pedagogical practice enables different types of knowledge and establishes a relationship of equality, dialogue and respect.

Keywords: *decolonial education. interculturality. ethnic-racial. equality.*

GJHSS-G Classification: *LCC: LC1099.5.B6, LC3705*



Strictly as per the compliance and regulations of:



© 2024. Fabrício Cesar da Costa Rodrigues, Risonete Santiago da Costa & Estefane de Souza Reis Tembé. This research/ review article is distributed under the terms of the Attribution-NonCommercial-NoDerivatives 4.0 International (CC BY-NC-ND 4.0). You must give appropriate credit to authors and reference this article if parts of the article are reproduced in any manner. Applicable licensing terms are at https://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0/.

Decolonial Indigenous Education: Contribution to Ethnic-Racial and Intercultural Education

Educação Decolonial Indígena: Contribuição à Educação Étnico-Racial e Intercultural (Povo Tembé – Santa Luzia – Pará e Povo Karipuna – Oiapoque-Macapá)

Fabrício Cesar da Costa Rodrigues [α], Risonete Santiago da Costa [σ] & Estefane de Souza Reis Tembé [ρ]

Resumo- A proposta deste estudo é trazer para a reflexão algumas questões da educação intercultural e decolonial, tendo como fundamento o pensamento decolonial latino-americano que, nesta pesquisa, desde 2017 até os dias atuais, vem se desenvolvendo nas aldeias do Território Indígena do Alto Rio Guamá (TIARG), em Santa Luzia do Pará, e do Povo Karipuna, situado na Terra Indígena Uaçá, Município de Oiapoque, Estado do Amapá. Este artigo foi construído a partir de uma pesquisa etnográfica e de expedições em campo realizadas com professores e alunos indígenas, tanto na aldeia São Pedro quanto na escola da aldeia Frasqueira, povo Tembé Tenetehara, e na aldeia Manga, na Terra Indígena Uaçá, povo Karipuna, com o objetivo de apresentar uma proposta de educação decolonial étnico-racial. Inserir a diversidade étnico-cultural na educação intercultural indígena se constitui em um grande desafio. A este respeito, trata-se de uma oportunidade para pensar uma educação étnico-racial, ou seja, apresentar uma concepção crítica, ressignificando posicionamentos eurocêntricos em relação à situação das relações étnico-raciais no Brasil. A intervenção da prática étnico-racial e da interculturalidade no fazer pedagógico possibilita os diferentes tipos de conhecimentos e estabelece uma relação de igualdade, de diálogo e respeito.

Palavras-chave: educação decolonial. interculturalidade. étnico-racial. igualdade.

Abstract- The purpose of this study is to reflect on some issues of intercultural and decolonial education, based on the Latin American decolonial thought that, in this research, since 2017 until the present day, has been developing in the villages of the Indigenous Territory of Alto Guamá River (TIARG), in Santa Luzia do Pará, and the Karipuna People, located in the Uaçá Indigenous Territory, Oiapoque County, Amapá State. This article was constructed from an ethnographic research and field expeditions carried out with indigenous teachers and students, both in the village of São Pedro and in the school of the village Frasqueira, Tembé Tenetehara people, and in the village Manga, in the Uaçá Indigenous Land, Karipuna people, with the objective of presenting a proposal for ethnic-racial decolonial education. Inserting ethnic-cultural diversity in indigenous intercultural education is a major challenge. In this regard, it is an opportunity to think about ethnic-racial education, that is, to present a critical conception, re-signifying eurocentric positions regarding to the situation of ethnic-racial relations in Brazil. The intervention of ethnic-racial practice and interculturality in pedagogical practice enables different types of knowledge and establishes a relationship of equality, dialogue and respect.

Keywords: decolonial education. interculturality. ethnic-racial. equality.

Author α: Licenciado e Bacharel em Geografia pela Universidade Federal do Pará (UFPA). Pedagogo formado pela Universidade da Amazônia (UNAMA). Especialista em Currículo e Avaliação na Educação Básica pela Universidade do Estado do Pará (UEPA). Mestre em Gestão de Recursos Naturais e Desenvolvimento Local na Amazônia pelo Núcleo de Meio Ambiente da Universidade Federal do Pará (NUMA/UFPA). Consultor pedagógico do Povo Tembé no Território Indígena do Alto Rio Guamá (TIARG) e Tomé-Açu. Belém, Pará. e-mails: fabmissionufpa@gmail.com, fabtembe@gmail.com
http://lattes.cnpq.br/7801106680318760
Author σ: Doutoranda do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Nove de Julho (UNINOVE), Mestra em Educação Agrícola, Licenciada-Bacharel em Geografia, Licenciada Plena em Pedagogia, Pedagoga do Instituto Federal do Amapá (IFAP) e professora da rede pública do Estado do Amapá.
e-mail: risonete.costa@ifap.edu.br
Author ρ: Acadêmica do Curso de Pedagogia do Centro Universitário Leonardo da Vinci (UNIASSELVI). Professora de educação infantil da Escola Indígena Estadual de Ensino Fundamental e Médio anexo Rufino Romão, na Aldeia Frasqueira. Capitão Poço, Pará.
e-mail: tembedy7@gmail.com
http://lattes.cnpq.br/0597923532188453

I. Introdução

Este estudo pretende trazer para reflexão algumas questões de educação intercultural e decolonial, tendo como fundamento o pensamento decolonial latino-americano que, nesta pesquisa, desde 2017 até os dias atuais, vem se desenvolvendo nas aldeias do Território Indígena do Alto Rio Guamá (TIARG), em Santa Luzia do Pará, e do Povo Karipuna, situado na Terra Indígena Uaçá, Município de Oiapoque, no Estado do Amapá. Além disso, trata-se de uma oportunidade para pensar uma educação étnico-racial, ou seja, apresentar uma concepção crítica, ressignificando posicionamentos eurocêntricos em relação à situação das relações étnico-raciais no Brasil.

É necessário compreender que a escola não apenas produz e socializa conhecimentos; ela produz experiências e saberes cotidianos que vão integrando os povos indígenas a uma lógica de sociedade multiétnica. A escola deve partir para o enfrentamento de oposição a uma proposta de educação hegemônica, no que se refere à reprodução de uma visão positivista e eurocêntrica que foi no passado e ainda é produtora de múltiplas desigualdades.

© 2024 Global Journals

A escola indígena tem que ser vista como uma instituição primordial e necessária, sendo capaz de justificar a sua existência na aspiração de que ela possa contribuir com suas lutas mais amplas. Tudo isso pressupõe uma educação que seja capaz de reprimir a desigualdade, de reivindicar direitos, conquistas e de ressignificar seus valores culturais. Em meio a esse cenário no Brasil, temos algumas experiências de decolonizar a educação formal, a exemplo do movimento negro, quilombola e indígena, que pleiteiam e admitiram formas diferenciadas de educação que representem suas reais perspectivas e pautas de lutas. Tem como característica também promover uma educação de acordo com a realidade dos países periféricos e das classes inferiorizadas.

Este artigo foi construído a partir de pesquisa etnográfica e de expedições em campo realizadas com professores e alunos indígenas, tanto na aldeia São Pedro quanto na escola da aldeia Frasqueira, povo Tembé, e na aldeia Manga, na Terra Indígena Uaçá, povo Karipuna, com o objetivo de apresentar uma proposta de construção educacional decolonial étnico-racial.

A abordagem sobre as relações étnico-raciais analisa como o sistema educacional desenvolveu a sua práxis profissional ao relacionar-se com seus educandos, tidos como afrodescendentes. A matriz cultural brasileira recebeu uma ideologia europeia dominante, com o propósito de omitir as origens indígenas e africanas. Assim, a ideologia europeia constrói uma concepção educacional desconexa e incoerente com a formação educacional brasileira numa comunidade multirracial e pluriétnica.

O tema central do presente estudo foi pautado a partir das seguintes questões: Quais princípios pedagógicos devem fundamentar uma educação decolonial e do currículo diferenciado para os dois povos em estudo? Quais concepções da interculturalidade crítica devem nortear o contexto da diversidade étnico-cultural adequada às escolas indígenas?

Tal concepção implica a necessidade de uma formação docente intercultural "[...] a partir de referências pessoais e coletivas, simbólicas e materiais e que se encontra inserido em vários processos socializadores e formadores que extrapolam a instituição escolar" (GOMES; SILVA, 2011, p. 17).

As práticas pedagógicas decoloniais têm por finalidade instigar uma reflexão crítica da realidade e possibilitar uma trajetória de mudanças em uma perspectiva pedagógica voltada para a educação escolar indígena onde a tendência é inovar o processo educativo sob múltiplos sentidos, em um viés multicultural, além de garantir suas tradições pelos professores indígenas. A criação da Lei nº 10.639/2003 foi uma importante conquista, ao estabelecer uma meta jurídica para esta modalidade de práticas.

Ao abordar essa situação, a escola indígena deve partir para o enfrentamento de oposição a uma proposta de educação hegemônica, no que se refere à reprodução de uma visão positivista e eurocêntrica que foi no passado e ainda é produtora de múltiplas desigualdades. Trabalhar na sala de aula a diversidade étnico-cultural na educação indígena se constitui uma construção metodológica necessária, cuja dimensão educativa está inserida nas atividades diversificadas nas escolas das aldeias, nos planejamentos pedagógicos dos professores, na pesquisa da cultura e de dados sobre a comunidade.

A prática docente deve ser entendida no âmbito sociocultural, de acordo com suas particularidades, a partir de intervenções a serem realizadas em sala de aula sobre a ideia de raça, sobre o racismo, sobre as desigualdades raciais no Brasil da diversidade.

Vale ressaltar que os professores indígenas das disciplinas de História e Geografia, a partir de conteúdos específicos, podem trabalhar sob o enfoque da educação indígena e do negro e das relações étnico-raciais com seus alunos, assim como preveem também as diretrizes curriculares das outras disciplinas. Os livros didáticos, no entanto, apresentam, de forma superficial, a questão das relações étnicos-raciais, sendo necessário, a partir de uma análise e reflexão crítica, buscar alternativas que possibilitem uma abrangência maior da educação indígena e da complexidade cultural do Brasil.

Ressalta-se ainda que, de acordo com os estudos da genética moderna, não existe uma base científica coerente sobre a existência de raças entre a humanidade, pois se criou um certo padrão construído pela sociedade e pela cultura de seu tempo, do conceito de "etnia" como sendo correlato ao de raça. Mesmo apontando um possível desgaste conceitual desses termos, a autora afirma que,

> Em geral, reserva-se o termo "raça" para identificações baseadas em caracteres físicos como a cor da pele, e o termo "etnia" para identificações baseadas em caracteres supostamente mais culturais, tais como religião, modos de vida, língua etc. (SILVA, 2009, p. 100).

Nesse sentido, o termo raça é vazio em seu sentido, reportando-se às heranças do século XVIII e XIX, que justificaram as teorias racistas e adotaram uma política do branqueamento.

De modo geral, tais considerações se intensificam em várias dimensões de aportes pedagógicos como a reconstrução de estratégias organizacionais, mudanças nos currículos e nas práticas de ensino, a fim de impulsionar grandes transformações no combate ao racismo no âmbito

© 2024 Global Journals

institucional. Buscar recursos didáticos disponíveis e fomentar uma educação multicultural e inclusiva é importante para a educação básica. A aplicabilidade da pedagogia decolonial é desenvolvida através de sua práxis, que, segundo as considerações de sua criadora, a argentina Catherine, Walsh (2013, p. 28), pode ser compreendida como:

> Práticas que abrem caminho e condições radicalmente 'outras' de pensamento e re e insurgimento, levantamento e edificação, práticas entendidas pedagogicamente – práticas como pedagogias que por sua vez fazem questionar a razão única da modernidade ocidental e o poder colonial ainda presente desligando-se deles.

Para decolonizar a educação indígena, é necessário construir uma educação autônoma, considerando todas as formas de saberes e conhecimentos e, sobretudo, como pensar a educação com a participação da comunidade, em uma perspectiva educativa que considere as necessidades, suas tradições e suas perspectivas de interpretação simbólica do mundo tanto do povo indígena Tembé e Karipuna, que oferecem possibilidades de propor outros conhecimentos e cosmovisões que vão muito além da transmissão do saber escolar do branco e do modelo escolar dominante. A escola é um local significativo para esse processo de construção de valores multiculturais e também de questionamentos das relações étnico-raciais baseadas em atitudes preconceituosas e do exercício da cidadania. Nesta perspectiva, o professor comprometido com a decolonialidade questiona e propõe mudanças nas relações pedagógicas e dinamiza o seu compromisso com a emancipação política contra toda forma de opressão historicamente construída.

A partir dessas questões, busca-se também compreender a valorização da existência dos saberes que a tradição oral representa na sociedade indígena que deve ser também mantido no espaço da sala de aula. Ainda que de maneira muito pouco difundida, a tradição oral deve ser utilizada como veículo de saberes, sendo adaptada e recriando-se no contexto das disciplinas do currículo escolar.

Compreende-se que tal conhecimento está sendo paulatinamente esquecido nos territórios indígenas, precisando ser trabalhado de forma interdisciplinar. Neste sentido, há a possibilidade de construir ações educativas significativas onde os aspectos da valorização da cultura indígena sejam ressignificados em novos conteúdos escolares. Como devem ser trabalhados os temas transversais a que se referem os Parâmetros Curriculares Nacionais nesse contexto? Sabe-se que, no geral, os conteúdos transmitidos em sala de aula asseguram apenas parte do aprendizado dos alunos, que deve ser complementado com outros saberes próprios da cultura.

Nesse sentido, as escolas nas aldeias Tembé e do Povo Karipuna não têm tido uma adequação pedagógica e curricular que possa levar em consideração a diversidade de ritmos, de uma práxis intercultural crítica em sala de aula. Essas identidades indígenas são marginalizadas pelas políticas educacionais nas imposições "normativas". Tal negação reforça o problema do racismo na educação.

A escola formal, tal como se estabeleceu, tem deixado a desejar no seu processo de ensino e aprendizagem, na questão da formação de cidadãos críticos. É por esse motivo que é necessário dar vida à escola indígena e a novas experiências tendo uma visão antropológica de educação onde a escola se adeque às necessidades da comunidade e suas relações com a diversidade de saberes.

II. Questões Étnico-Raciais na Educação Indígena Intercultural

Esta abordagem traduz um esforço de compreender os contextos das questões étnico-raciais, bem como alguns conceitos sobre interculturalidade e preconceito, enfatizando que o diferente deve ser tratado com coerência dentro da igualdade. A formação dos professores, no bojo da Lei nº 10.639/2003, tem sido analisada e discutida nas duas escolas das duas aldeias indígenas em estudo, onde os professores e todos os envolvidos na educação devem, segundo Dias e Porto (2010, p. 50),

> [...] adquirir, na sua formação, capacidade para lidar com as diversidades socioculturais na escola, visando à superação dos processos discriminatórios e de exclusão social, e consequentemente, à promoção de inclusão, é possível fazer uma aproximação qualificada entre a Educação em Direitos Humanos e a formação do Pedagogo.

Penso que a mediação entre formação, processo educacional indígena e interculturalidade faz parte de uma única construção, capaz de promover discussões e novas posturas para uma educação diferenciada.

A concepção de interculturalidade assume múltiplas caracterizações, mas, de modo geral, "[...] traz a ideia de inter-relação, diálogo e troca entre culturas diferentes e supõe a coexistência da diversidade como riqueza" (PALADINO; ALMEIDA, 2012, p. 16), ou seja, um tratamento igualitário das culturas sem sobreposições. A interculturalidade pressupõe a existência de múltiplas formas de culturas que convivem juntas, o que nos proporciona a diversidade.

Apesar da tentativa das políticas públicas educacionais em acabar com os diversos tipos de discriminação, o preconceito racial ainda não foi resolvido, apresentando maior destaque dentre os demais. Isso é fomentado por uma ideologia que impõe

© 2024 Global Journals

a superioridade de um povo, de uma raça, ou mesmo de uma cultura sobre outras, demonstrado de diversas formas: em nível cultural, religioso, biológico. Não se pode escamotear uma historiografia dos povos indígenas que possibilita um legado diversificado para a construção das relações raciais e de valorização étnica de seu pertencimento das identidades.

Inserir a diversidade étnico-cultural na educação intercultural indígena se constitui num grande desafio. Tal problemática, na produção teórico-metodológica educacional, pressupõe uma nova concepção de educação e de formação docente. Refere-se a uma concepção em que a prática docente seja entendida como sujeito sociocultural, isto é, aquele que proporciona um autodesenvolvimento face a suas experiências no contexto da diversidade. Também é importante considerar que os currículos nas escolas indígenas não são apenas transmissão de conhecimentos; há uma lógica que exclui e seleciona determinados conhecimentos no âmbito da sociedade, utilizada por grupos hegemônicos que produzem identidades e diferenças.

Dessa forma, o componente curricular deve ser reconstruído segundo o contexto dos grupos sociais e culturais dos povos Tembé e Karipuna. Um currículo de uma escola indígena, articulado com as concepções das relações étnico-raciais, deve estar atrelado aos estudos dos saberes culturais, da língua materna, da ancestralidade dos povos indígenas.

Entende-se que os principais resultados apontaram que, ao desconsiderar os saberes culturais indígenas, por sua vez, a escola do não indígena manipula e reforça a opressão dos grupos sociais subalternos e reproduz a colonialidade com a noção de conhecimentos superiores e inferiores. Por conta disso, vários povos indígenas passaram a se organizar, ampliar e melhorar as demandas por uma concepção de educação inovadora, específica, diferenciada e bilíngue, bem como os processos de ampliação de formação inicial e continuada de professores.

III. Uma Pedagogia Decolonial na Perspectiva da Interculturalidade e do Pensamento Decolonial Latino-Americano

Entende-se que a discussão sobre a educação para a diversidade e interculturalidade é algo necessário, tanto para a sociedade quanto para a escola contemporânea, educação essa a ser debatida e discutida, criando novas possibilidades de construção de conhecimentos e de uma intensa participação de todos os envolvidos com a educação. É importante fundamentar um amplo consenso no cenário educacional e provocar novas reflexões no corpo docente acerca desses conceitos já utilizados, tencionando para problematizar o que vem sendo realizado (NUNES, 2017).

Pensando assim, há uma urgência no surgimento de novas práticas na educação étnico-racial e consolidação da iniciativa de projeto decolonial do conhecimento e das estruturas de poder, respectivamente (MIGNOLO, 2003, 2005; QUIJANO, 2005), além da necessidade de uma prática pedagógica sob a perspectiva de interculturalidade crítica (WALSH, 2001, 2005, 2007).

Na concepção de Quijano (2005), trata-se de uma questão complexa que afeta o cotidiano das escolas e o trabalho dos professores. Sobre as questões étnico-raciais, vale ressaltar que,

> Na América, a ideia de raça foi uma maneira de outorgar legitimidade às relações de dominação impostas pela conquista. [...] Historicamente, isso significou uma nova maneira de legitimar as já antigas ideias e práticas de relações de superioridade/inferioridade entre dominantes e dominados. Desde então demonstrou ser o mais eficaz e durável instrumento de dominação social universal. (QUIJANO, 2005, p. 118).

Quijano explicita que o conceito de raça é uma abstração, uma invenção que nada tem a ver com processos biológicos. É no século XVI que se cria a união entre cor e raça, e mais, esse conceito, para o autor, exerce papel fundamental no desenvolvimento do capitalismo moderno a partir do século XIX (OLIVEIRA; CANDAU, 2010). Entende-se que a escola precisa averiguar criticamente tais abstrações e seus significados e, consequentemente, a prática docente, articulada com a especificidade de cada disciplina, para ressignificar o foco dessa discussão. Segundo Oliveira e Candau (2010, p. 20),

> Além disso, esse conceito operou a inferiorização de grupos humanos não-europeus, do ponto de vista da produção da divisão racial do trabalho, do salário, da produção cultural e dos conhecimentos. Por isso, Quijano fala também da colonialidade do saber, entendida como a repressão de outras formas de produção de conhecimento não-europeias, que nega o legado intelectual e histórico de povos indígenas e africanos, reduzindo-os, por sua vez, à categoria de primitivos e irracionais, pois pertencem a "outra raça".

Walter Mignolo (2005), nessa pauta de reflexão, vai considerar que as ciências humanas, legitimadas pelo Estado, cumpriram papel fundamental na invenção do outro. Pode-se afirmar, ainda segundo o mesmo autor, que o discurso da história do pensamento europeu é, de um lado, a história da modernidade europeia e, de outro, a história silenciada da colonialidade europeia.

A escola, nesse contexto de complexidades em uma sociedade desigual e racista que se transforma rapidamente, tem que demonstrar habilidades diante das relações que compõem o exercício do poder,

© 2024 Global Journals

assumindo o compromisso de respeitar as diferenças e cumprir seu papel social na construção de uma sociedade justa, igual e solidária.

Para Moreira e Candau (2003), a escola sempre teve dificuldade em lidar com a pluralidade e a diferença. Tende a silenciá-las e aniquilá-las. Seguir os padrões da escola regular, com a homogeneização e na busca pela "normalização", acaba negando as questões das diferenças. Faz-se necessário que o sistema de ensino seja reestruturado e que as escolas trabalhem a partir de uma nova cultura, concretizada através de ações articuladas e com a participação direta de todos.

Como pensar numa educação diferenciada, já que existem 210 sociedades indígenas hoje no Brasil, constituídas de tradições culturais singulares, experimentando contextos históricos distintos? Desse modo, a escola indígena deve ser concebida nas pretensões e necessidades de cada povo indígena.

Como se sabe, as diferenças culturais se deparam com questões desafiadoras, tanto para as sociedades quanto para as escolas na atualidade, e em particular para as práticas pedagógicas dentro de determinadas relações sociais. Nesse sentido, podem-se destacar algumas: questões de gênero, sexualidade, relações étnico-raciais, conflitos entre igualdade e diferenças e direitos humanos.

O papel da escola na atualidade é também de compreender essa diversidade com atitudes que favoreçam a produção e a ressignificação dos saberes e dos conhecimentos dos diferentes grupos culturais. Vale ressaltar que os debates e discussões podem favorecer a busca e a luta por justiça social, por reconhecimento e por melhores condições humanas de vida para todos, indistintamente (SILVA; REBOLO, 2017, p. 181). O argumento apresentado constitui o fundamento norteador da educação que se busca atualmente.

A concepção da colonialidade do ser dissemina a ideologia da soberania da identidade masculina, heterossexual e branca e, por outro lado, menospreza a identidade indígena, negra, feminina, ou qualquer classe social que rompe com o paradigma prescrito. Dessa forma, as ideias que representam o modelo de modernidade são consideradas superiores, porque seria a exclusiva forma de produzir conhecimentos.

Tal compreensão explica o ideário de "eurocentrismo", defendido a partir do Iluminismo no século XVIII, que atribuiu à Europa o caráter de superioridade com relação às demais nações e povos (RIBEIRO, 2017). Isso significa dizer que a colonialidade do saber é uma atitude eurocêntrica diante do conhecimento, que utiliza, a partir do Iluminismo, a ideia de que apenas o conhecimento científico e filosófico fundamentado por cientistas e pensadores excepcionais era considerado autêntico. Entende-se, dessa forma, que os conhecimentos subalternos, ao se relacionarem com saberes dos antepassados e tradições culturais vistas como extravagantes, são comprovados como obstáculo epistemológico[1] a ser superado.

Partindo dessas considerações, "[...] a não existência das organizações sociais, dos saberes, experiências e modos de vida que fazem parte dos grupos sociais oprimidos pela colonização é produzida por uma racionalidade monocultural" (RIBEIRO, 2017, p. 46). Assim sendo, compreende-se que a produção dessa conjuntura, a partir da concepção monocultural, é incorporada pela colonialidade do poder, do saber e do ser.

IV. A Pedagogia Decolonial Nas Aldeias Indígenas: Considerações e Propostas de Trabalho Com o Povo Tembé e Karipuna

Para decolonizar a educação indígena, é necessário construir uma educação diferenciada, considerando todas as formas de saberes e conhecimentos ancestrais e socioculturais. Diferentes formas culturais de conhecimento devem ser valorizadas e poder conviver no mesmo espaço na sala de aula, sem a fragmentação do conhecimento e o descrédito das experiências dos mais velhos das aldeias. Os saberes que partem da vida cotidiana têm que passar pelo processo de construção intercultural, pois, na perspectiva da educação diferenciada dos saberes, toda forma de conhecimento tem algo para contribuir na aprendizagem dos alunos.

Com a conquista do direito à educação diferenciada, os povos do campo requerem também, por legítimo direito, o reconhecimento de seus saberes como formas explicativas do mundo no qual vivem e trabalham; têm uma experiência singular com a natureza e seus fenômenos. Tudo isso permite promover um diálogo que possibilite que o aluno traga seus conhecimentos, repertório cultural simbólico, etc., para o diálogo e a discussão em sala de aula, sem que estes sejam discriminados e não aceitos. A educação e, consequentemente, a formação intercultural de professores para o campo pressupõem:

> [...] adotar a perspectiva do intercultural como processo de diálogo, comunicação entre pessoas ou grupos pertencentes a culturas diferentes (nacionalidades, origem social, gênero, ocupação, etc.), que promove a integração e o respeito à diversidade e permite ao educando

[1] Gaston Bachelard (1884-1962), da teoria do racionalismo científico durante o século XX, propôs o conceito de obstáculo epistemológico. A pesquisa científica seria sempre algo construído que precisa ser rigorosamente elaborado; nesse processo, o senso comum é semelhante ao obstáculo da realidade.

© 2024 Global Journals

encontrar-se com a cultura do outro sem deixar de lado a sua própria [...]. (WALESKO, 2006, p. 27).

A formação de professores, sob a perspectiva intercultural, torna-se inseparável da matriz curricular da educação básica, sendo, portanto, um território a ser decolonizado, reconhecendo seu modo de vida e suas experiências. Os conhecimentos são provenientes, quase totalmente, do Ocidente e da ciência moderna. Os livros didáticos, que começaram a ser modificados a partir, principalmente, da Lei nº 10.639/2003, que institui a obrigatoriedade do ensino de história e cultura africana e afro-brasileira na educação básica, disseminam livremente, por muito tempo, ideias estereotipadas dos negros e quilombolas, ignorando as mulheres na ciência e na história e outros tipos de conhecimento.

Ao desconsiderar os saberes culturais indígenas, a escola manipula e reforça a opressão dos grupos sociais subalternos e reproduz a colonialidade com a noção de conhecimentos superiores e inferiores. "A escola desclassifica os alunos de origem desses grupos sociais, não consegue salvar mais do que a minoria de alunos-milagre, cujo êxito justifica, aparentemente, a relegação e a eliminação da maioria" (RIBEIRO, 2017, p. 49).

A escola é uma instituição extremamente classificatória e excludente, porque ao desprezar os diferentes conhecimentos populares também exclui os que fazem parte dessas culturas. A escola indígena precisa combater e questionar esse tipo de exclusão que se fundamenta na ideologia de que todos fazemos parte da mesma sociedade, "[...] mas, cada um vale, conforme a sua origem escolar, seu pertencimento étnico e sua condição econômica" (BANIWA, 2013, p. 9).

Por conta disso, vários povos indígenas passaram a se organizar, ampliar e melhorar as demandas por uma concepção de educação inovadora, específica, diferenciada e bilíngue, bem como os processos de ampliação de formação inicial e continuada de professores. Por fim, a partir de diálogos com os professores e alunos em sala de aula sobre esses saberes nas duas etnias em estudo, evidencia-se a importância de construir uma escola democrática que reconheça, além das imposições da educação formal, e permita que o povo indígena participe ativamente de uma reflexão crítica e repense a sua educação.

Nesse sentido, foram propostas, junto aos professores indígenas, algumas intervenções na prática da interculturalidade e no fazer pedagógico, a partir de diferentes tipos de conhecimentos, os quais estabelecem uma relação de igualdade, de diálogo e respeito à cultura local. As atividades desenvolvidas com as crianças do Povo Tembé envolvem jogos educativos e didáticos bilíngues relacionando a teoria com a prática, levando em consideração o contexto cultural peculiar do povo indígena. Isso pressupõe respeitar as crianças como produtoras culturais e não como meros receptores apáticos da educação colonizadora.



Fonte: Acervo dos autores (2019).

Figuras 1, 2, 3: Espaços de sociabilidade com atividades diferenciadas nas aldeias São Pedro e Frasqueira

Castro-Gómez (2007) exemplifica como em uma disputa de diferenças, onde o mais importante não é definir qual é o melhor conhecimento, conforme ideias preestabelecidas, mas sim fortalecer o diálogo entre uma posição, um saber e os outros possíveis. Ao considerar uma pedagogia decolonial, a educação escolar indígena ou quilombola, baseada na interculturalidade, na tradição intercultural e na troca de saberes, deve questionar constantemente as formas de desumanização, opressão e os padrões de poder que encobrem as diferentes formas de saber e de ser. Deve levar em conta a diversidade cultural e possibilitar aos alunos outras compreensões de mundo e de conhecimento, que permitam a reflexão sobre o seu e outros contextos (ALVES, 2014).

A educação escolar indígena, ao promover a interculturalidade e partir da relevância dos elementos do contexto cultural, considera os educandos como sujeitos complexos, carregados de saberes, que pertencem a um grupo socialmente excluído, com séculos de opressão e marginalização nos currículos escolares.

São sujeitos políticos, pensantes, sociais, culturais, com memória sábia de experiências, indignação, sujeitos de presente e futuro. A partir de novas diretrizes pedagógicas, valoriza-se os indígenas

© 2024 Global Journals

não como seres fragmentados e sim como construtores de sua própria história de vida e os significados dos seus conhecimentos e sua relevância para a educação intercultural indígena.

V. Considerações Finais

É importante conceber o diálogo de saberes nos processos formativos de educadores indígenas. Acredita-se que é necessário incluir o conhecimento tradicional no currículo das diversas disciplinas, a partir de habilidades que diferenciem as separações e os contextos de uso entre o tradicional e o científico.

Os breves dados apresentados neste trabalho, sobre as relações étnico-raciais pesquisadas nos povos Tembé e Karipuna, revelaram a complexidade de dimensões envolvidas no contexto da cultura e no modo de aprender. A escola, em vez de ser um lugar de "embranquecimento" e de eurocentrismo colonial, deve ser um espaço de discussão da história e da tradição dos povos indígenas, valorizando as referências culturais que devem ser consideradas no âmbito da escola indígena, fundamentadas nos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN).

Constatou-se que a formação docente deve considerar as experiências anteriores, entendendo os professores como autores autônomos na construção de uma educação igualitária e intercultural. É necessário repensar criticamente os fundamentos da educação básica antirracista redefinindo os papéis dos professores, da matriz curricular e da educação escolar indígena como um todo e criando condições políticas para tal. Exige-se um esforço intelectual com todos os envolvidos com a educação intercultural indígena, que ressignifique a identidade e o educar para as relações étnico-raciais com responsabilidade coletiva.

Assim, a dimensão de saberes é produzida pela inquietação e pela crescente relevância dos conhecimentos/saberes tradicionais indígenas e pelos processos autônomos de aprendizagem, ou seja, de uma pedagogia indígena – no fortalecimento de uma educação emancipatória e de reconhecimento. Ressalta-se a importância dos saberes ancestrais e das tradições de cada povo, valorizados na cultura escolar, no cotidiano das aldeias, bem como a relevância da realidade contextualizada nos vários conteúdos de ensino e de diálogos interculturais.

References Références Referencias

1. ALVES, E. C. S. *"(...) Tem que partir daqui, é da gente":* a construção de uma escola "Outra" no quilombo do Campinho da Independência, Paraty, RJ. 2014. 195 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Departamento de Educação, Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2014.
2. BANIWA, G. Educação escolar indígena: avanços, limites e novas perspectivas. *In*: REUNIÃO NACIONAL DA ANPEd, 36., 29 set. a 2 out. 2013, Goiânia, GO. *Anais* [...]. Goiânia: ANPEd, 2013. Disponível em: http://36reuniao.anped.org.br/pdfs_trabalhos_encomendados/gt21_trabalhoencomendado_gersem.pdf. Acesso em: 25 fev. 2021.
3. CASTRO-GÓMEZ, S. Descolonizando la universidade. La hybris del punto cero y el diálogo de saberes. *In*: CASTRO-GÓMEZ, S.; GROSFOGUEL, R. (org.). *El giro decolonial:* reflexiones para una diversidad epistémica mas allá del capitalismo global. Bogotá: Siglo del Hombre Editores, 2007. p. 79-93.
4. DIAS, A. A.; PORTO, R. C. C. A Pedagogia e a Educação em Direitos Humanos: subsídios para a inserção da temática da Educação em Direitos Humanos nos cursos de Pedagogia. *In*: FERREIRA, L. F. G.; ZENAIDE, M. N. T.; DIAS, A. A. (org.). *Direitos Humanos na Educação Superior:* Subsídios para a Educação em Direitos Humanos na Pedagogia. João Pessoa: Editora Universitária da UFPB, 2010. p. 29-63.
5. GOMES, N. L.; SILVA, P. B. G. *O desafio da diversidade*. Experiências étnico-culturais para a formação de professores. 3. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2011.
6. MOREIRA, A. F.; CANDAU, V. M. Educação escolar e Culturas: construindo caminhos. *Revista Brasileira de Educação,* Rio de Janeiro, n. 23, p. 156-168, maio/ago. 2003.
7. MIGNOLO, W. *Histórias Globais/projetos Locais:* Colonialidade, saberes subalternos e pensamento liminar. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2003.
8. _____. A colonialidade de cabo a rabo: o hemisfério ocidental no horizonte conceitual da modernidade. *In*: LANDER, E. (org.). *A colonialidade do saber:* eurocentrismo e ciências sociais. Perspectivas latino-americanas. Buenos Aires: Clacso, 2005. p. 71-103.
9. NUNES, A. C. Por uma pedagogia decolonial e de interculturalidade crítica: reflexões e novas ações de educação étnico racial, a partir da formação continuada de professores de educação infantil. *In*: SIMPÓSIO NACIONAL DE HISTÓRIA-CONTRA OS PRECONCEITOS: HISTÓRIA E DEMOCRACIA, 29., 24 a 28 jul. 2017, Brasília. *Anais* [...]. Brasília, DF: UNB, 2017. Disponível em: https://www.snh2017.anpuh.org/resources/anais/54/1491327772_ARQUIVO_trabalhopesquisaanpuhanne2017.pdf. Acesso em: 25 fev. 2021.
10. OLIVEIRA, L. F.; CANDAU, V. M. F. Pedagogia decolonial e educação antirracista e intercultural no Brasil. *Educação em Revista,* Belo Horizonte, v. 26, n. 1, p. 15-40, abr. 2010.

© 2024 Global Journals

11. PALADINO, M.; ALMEIDA, N. P. *Entre a diversidade e a desigualdade:* uma análise das políticas públicas para educação escolar indígena no Brasil dos governos Lula. Rio de Janeiro: LACED/Museu Nacional/UFRJ, 2012.
12. QUIJANO, A. Colonialidade do poder, eurocentrismo e América Latina. *In*: LANDER, E. (org.). *A colonialidade do poder:* eurocentrismo e Ciências Sociais Perspectivas Latino americanas. Buenos Aires: Clacso, 2005. p. 107-130. Disponível em: https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/2591382/mod_resource/content/1/colonialidade_do_saber_eurocentrismo_ciencias_sociais.pdf. Acesso em: 25 fev. 2021.
13. RIBEIRO, D. Decolonizar a educação é possível? A resposta é sim e ela aponta para a educação escolar quilombola. *Identidade!,* São Leopoldo, v. 22, n. 1, p. 42-56, jan./jul. 2017.
14. SILVA, T. T. *Documentos de identidades:* uma introdução às teorias do currículo. 3. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2009.
15. SILVA, V. A.; REBOLO, F. A educação intercultural e os desafios para a escola e para o professor. *Interações,* Campo Grande, v. 18, n. 1, p. 179-190, jan./mar. 2017.
16. WALESKO, A. M. H. *A Interculturalidade no Ensino Comunicativo de Língua Estrangeira:* um estudo em sala de aula com leitura e inglês. 2006. Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2006.
17. WALSH, C. *La educación Intercultural en la Educación* [documento de trabalho]. Lima, Peru: Ministerio de Educación, 2001.
18. _____. Introducion – (Re) pensamiento crítico y (de) colonialidad. *In*: WALSH, C. *Pensamiento crítico y matriz (de)colonial.* Reflexiones latinoamericanas. Quito: Ediciones Abya-yala, 2005. p. 13-35.
19. _____. Interculturalidad y cololiadad del poder: un pensamiento e posicionamiento 'outro' desde la diferencia colonial. *In*: CASTRO-GOMEZ, S.; GROSFOGUEL, R. (org.). *El giro decolonial:* refexiones para una diversidad epistemica más allá del capitalismo global. Bogotá: siglo del Hombre Editores, 2007. p. 47-62.
20. _____. *Pedagogías Decoloniales.* Prácticas insurgentes de resistir, (re)existir y (re) vivir. Quito: Ediciones Abya-Ayala, 2013.

© 2024 Global Journals