



Revista Diálogos Interdisciplinares GEPPFIP/UFMS/CPAQ

Grupo de Estudos e Pesquisa em Formação Interdisciplinar
de Professores

INTERCULTURALIDADE E DECOLONIALIDADE COMO PRINCÍPIOS EMANCIPATÓRIOS NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES INDÍGENAS: SABERESFAZERES, COTIDIANOS E ECOLOGIA DOS SABERES

INTERCULTURALITY AND DECOLONIALITY AS EMANCIPATORY PRINCIPLES IN INDIGENOUS TEACHER EDUCATION: KNOWLEDGESPRACTICES, EVERYDAY LIFE, AND THE ECOLOGY OF KNOWLEDGES

Catarina Janira Padilha¹

RESUMO

O presente artigo discute os sentidos da interculturalidade crítica e da decolonialidade como fundamentos epistemológicos, políticos e pedagógicos para a formação de professores indígenas no contexto da Educação Escolar Indígena. Fundamenta-se nas Epistemologias do Sul, na ecologia dos saberes e nas pesquisas *nosdoscom* os cotidianos, compreendendo que os processos formativos devem reconhecer os *saberesfazeres* produzidos pelas comunidades indígenas como conhecimentos legítimos e constitutivos dos currículos escolares. O estudo caracteriza-se como uma pesquisa qualitativa, de natureza bibliográfica e narrativa, evidenciando que a interculturalidade crítica ultrapassa o reconhecimento da diversidade cultural, constituindo-se como projeto político de enfrentamento à colonialidade do poder, do saber e do ser. Defende-se que a formação docente indígena necessita ser construída a partir das experiências cotidianas das comunidades, das cosmologias originárias, das narrativas, da oralidade e das práticas curriculares produzidas nos territórios indígenas, rompendo com modelos homogeneizadores de formação. Considera-se que políticas formativas fundamentadas na justiça cognitiva, no diálogo intercultural e na valorização das epistemologias indígenas potencializam processos emancipatórios capazes de fortalecer a autonomia dos povos originários e promover uma educação intercultural inclusiva, específica, diferenciada e socialmente referenciada.

Palavras-chave: Interculturalidade crítica; Decolonialidade; Formação de professores indígenas.

ABSTRACT

This article discusses the meanings of critical interculturality and decoloniality as epistemological, political, and pedagogical foundations for the training of Indigenous teachers within the context of

¹ Dra. em Educação. Docente do curso de Licenciatura em Educação Especial Inclusiva e Parfor Equidade/Inst. Insikiran – UFRR. Formadora Ação Saberes Indígenas na Escola rede IFRR/UFRR/UFMG/SECADI-MEC. Profa. AEE/SRM – SEED-RR/SMEC-PMBV, Membro do GIPED. E-mail: catarinajanira@gmail.com



Indigenous School Education. It draws upon the Epistemologies of the South, the ecology of knowledges, and research rooted in everyday life, understanding that teacher training processes must recognize the knowledge-practices produced by Indigenous communities as legitimate knowledge that constitutes school curricula. The study is qualitative in nature, employing bibliographic and narrative approaches; it highlights that critical interculturality goes beyond the mere recognition of cultural diversity, constituting instead a political project to confront the coloniality of power, knowledge, and being. It argues that Indigenous teacher training must be built upon the communities' everyday experiences, ancestral cosmologies, narratives, oral traditions, and curricular practices developed within Indigenous territories, thereby breaking away from homogenizing training models. It posits that training policies grounded in cognitive justice, intercultural dialogue, and the valuing of Indigenous epistemologies foster emancipatory processes capable of strengthening the autonomy of Indigenous peoples and promoting an intercultural education that is inclusive, specific, differentiated, and socially grounded.

Keywords: Critical interculturality; Decoloniality; Indigenous teacher training.

1. INTRODUÇÃO

As transformações sociais, políticas e epistemológicas vivenciadas nas últimas décadas têm impulsionado importantes debates acerca da necessidade de ressignificar os processos de formação docente destinados aos povos originários. A emergência das epistemologias produzidas pelos movimentos indígenas evidencia limites históricos dos modelos educacionais fundamentados na racionalidade moderna eurocêntrica, que durante séculos invisibilizaram conhecimentos ancestrais, práticas comunitárias e formas próprias de produzir ciência e educação.

Nesse cenário, a interculturalidade crítica emerge como uma perspectiva político pedagógica comprometida com o reconhecimento das diferenças, da pluralidade epistemológica e da construção de relações sociais pautadas na justiça cognitiva e na dignidade humana. A educação escolar indígena brasileira constitui uma das principais expressões dessa luta por reconhecimento. Mais do que garantir o acesso à escola, os povos originários reivindicam o direito à construção de projetos educativos específicos, diferenciados, interculturais e bilíngues, organizados a partir de seus territórios, cosmologias, línguas, memórias, narrativas e modos próprios de *aprenderensinar*².

Tal perspectiva desloca o currículo de uma lógica prescritiva para compreendê-lo como criação coletiva dos cotidianos escolares e comunitários, resultado das relações estabelecidas entre docentes, estudantes, lideranças, anciãos e demais *praticantespensantes* (Oliveira, 2013) que produzem conhecimentos permanentemente. Sob essa perspectiva, a interculturalidade deixa de representar apenas o diálogo entre culturas para constituir-se como projeto ético, político e epistemológico de enfrentamento às diferentes formas de colonialidade que historicamente

² A escrita de palavras juntas e em itálico é uma prática recorrente no campo de pesquisa *nosdoscom* os cotidianos e visa a superar dicotomias simplistas e separações que consideramos indevidas.



produziram desigualdades, exclusões e processos de epistemicídio.

Conforme Walsh (2009, 2010, 2013), Quijano (2005) e Santos (2010; 2018), pensar a educação intercultural implica questionar as relações de poder que estruturam os currículos, as políticas públicas e os modelos de formação docente, reconhecendo a legitimidade dos saberes produzidos pelas comunidades indígenas e promovendo processos de emancipação social.

Nesse contexto, este artigo tem como objetivo compreender os sentidos da interculturalidade crítica e da decolonialidade na constituição de *políticaspráticas* de formação de professores indígenas, discutindo como os *saberesfazer*s cotidianos, as narrativas comunitárias e as epistemologias indígenas contribuem para a construção de currículos interculturais inclusivos, específicos e diferenciados. Defende-se que a valorização das experiências produzidas nos territórios indígenas fortalece processos formativos comprometidos com a autonomia dos povos originários, a justiça social e a democratização do conhecimento.

2. METODOLOGIA

Este estudo caracteriza-se como uma pesquisa qualitativa, de natureza bibliográfica, fundamentada na perspectiva das pesquisas *nosdoscom* os cotidianos, articulada às narrativas (auto)biográficas como possibilidade epistemológica de compreender os processos formativos produzidos nas experiências vividas pelos sujeitos da Educação Escolar Indígena. Tal perspectiva compreende que o conhecimento é tecido nas relações cotidianas, nas práticas sociais, nas memórias, nas narrativas e nos diferentes contextos históricos e culturais em que os sujeitos produzem sentidos para suas experiências.

Como fundamento metodológico, dialoga-se com os estudos de Alves (2001; 2003; 2019), Oliveira (2012), Oliveira e Sgarbi (2008), Certeau (1994) e Souza (2006), autores que compreendem os cotidianos como espaços legítimos de tessitura de conhecimentos, rompendo com concepções positivistas que dissociam teoria e prática. Nessa perspectiva, os docentes deixam de ser objetos de investigação para assumirem a condição de sujeitos produtores de saberes, cujas práticas curriculares constituem importantes referências para a compreensão dos processos formativos.

A pesquisa ancora-se ainda nas Epistemologias do Sul propostas por Santos (2010, 2018, 2020), especialmente nos conceitos de ecologia dos saberes, tradução intercultural e justiça cognitiva, compreendendo que diferentes formas de conhecimento coexistem e devem dialogar horizontalmente, superando processos históricos de invisibilização produzidos pela colonialidade do saber.

A análise teórica organiza-se em quatro eixos articulados: a interculturalidade crítica como projeto político; a decolonialidade e a crítica ao epistemicídio; a construção curricular na Educação Escolar Indígena; e os cotidianos formativos como espaços de tecer de saberes e práticas



emancipatórias. Esses eixos possibilitam compreender como as experiências produzidas nas comunidades indígenas contribuem para a constituição de *políticaspráticas* de formação docente comprometidas com o bem viver, a autonomia e o fortalecimento das identidades culturais.

3 ANÁLISE E DISCUSSÃO

3.1 Interculturalidade crítica como projeto político de emancipação

A interculturalidade, conforme discutida ao longo deste estudo, ultrapassa a compreensão de coexistência entre culturas distintas. Ela constitui um projeto político de transformação social que busca romper as estruturas coloniais responsáveis pela produção das desigualdades sociais, culturais e epistemológicas. Nessa perspectiva, os processos educativos passam a reconhecer os diferentes sujeitos como produtores legítimos de conhecimentos, valorizando suas cosmologias, modos de vida, linguagens, espiritualidades e formas próprias de organização comunitária.

Ao dialogar com as Epistemologias do Sul, a interculturalidade crítica propõe uma educação fundamentada na ecologia dos saberes, reconhecendo que nenhum conhecimento é universal ou suficiente em si mesmo. A tradução intercultural apresentada por Santos (2018) representa uma prática ética e política capaz de construir pontes entre diferentes racionalidades sem produzir hierarquizações, favorecendo processos de justiça cognitiva e de reconhecimento das múltiplas formas de produzir conhecimento.

Nas comunidades indígenas, essa perspectiva manifesta-se nas práticas coletivas, no ajuri, nas assembleias comunitárias, na oralidade, na participação dos anciãos, na valorização das línguas originárias e na organização dos currículos segundo as necessidades do território. Assim, a escola deixa de ser espaço de reprodução de saberes hegemônicos para tornar-se território de resistência, criação e fortalecimento cultural.

3.2 Decolonialidade e a superação do epistemicídio na formação docente indígena

A decolonialidade constitui um dos principais fundamentos teórico-políticos para compreender os processos de emancipação social e educativa defendidos neste estudo. Diferentemente de uma perspectiva restrita à superação do colonialismo histórico, a decolonialidade questiona a permanência das estruturas coloniais presentes nas relações de poder, na produção do conhecimento, na organização das instituições e nas práticas educativas. Conforme Quijano (2005), a colonialidade do poder permanece estruturando as formas de classificação social, racial, cultural e econômica, legitimando a superioridade do conhecimento eurocentrado em detrimento das epistemologias produzidas pelos povos originários.



Nessa direção, Walsh (2009, 2010, 2013) compreende a interculturalidade crítica como um projeto de transformação política, ética e epistemológica construído pelos próprios povos historicamente subalternizados. Trata-se de uma proposta que não busca apenas incluir sujeitos excluídos nas estruturas já existentes, mas reconstruir as bases sobre as quais essas estruturas foram edificadas. A autora evidencia que a interculturalidade crítica constitui um movimento permanente de resistência às formas de colonialidade que atravessam os sistemas educacionais, as políticas públicas e os currículos escolares.

Sob essa perspectiva, a formação de professores indígenas não pode restringir-se à transmissão de conteúdos previamente definidos pelos currículos oficiais. Ao contrário, exige reconhecer que os conhecimentos ancestrais, as cosmologias indígenas, a oralidade, as práticas comunitárias e os modos próprios de *aprenderensinar* constituem referenciais epistemológicos legítimos para a criação de *conhecimentossignificações*. Essa compreensão rompe com a lógica do epistemicídio denunciada por Santos (2010), entendida como o processo histórico de invisibilização, inferiorização e destruição dos conhecimentos produzidos pelos povos colonizados.

O enfrentamento ao epistemicídio demanda a construção de processos formativos capazes de promover a justiça cognitiva, conceito central nas Epistemologias do Sul. Santos (2018) argumenta que diferentes conhecimentos coexistem e nenhum deles possui exclusividade na explicação da realidade. Assim, a formação docente intercultural passa a fundamentar-se no diálogo entre diferentes racionalidades, sem que uma delas seja hierarquicamente superior à outra. Esse movimento amplia as possibilidades de construção de currículos comprometidos com a valorização da diversidade epistemológica e com o reconhecimento dos sujeitos indígenas como produtores de ciência, cultura e educação.

As narrativas de Krenak (2021) reforçam essa compreensão ao problematizar o modelo escolar imposto às comunidades indígenas. Para o autor, a escola moderna frequentemente desconsidera que cada povo possui suas próprias formas de formar crianças, jovens e adultos, produzindo conhecimentos fundamentados na convivência comunitária, na oralidade, nos rituais, nas experiências com a natureza e na participação coletiva da comunidade. A crítica apresentada evidencia que a escola não pode substituir os processos educativos tradicionais, mas deve dialogar com eles de forma respeitosa e horizontal.

Nesse sentido, a decolonialidade representa uma postura ética e política comprometida com a reconstrução dos processos educativos a partir das vozes, das experiências e das práticas produzidas pelos próprios povos indígenas. Ela possibilita compreender que a diferença não constitui ausência ou deficiência, mas expressão legítima da pluralidade humana, favorecendo a constituição de políticas educacionais voltadas ao reconhecimento das múltiplas formas de existir, conhecer e aprender.



3.3 Currículo intercultural e ecologia dos saberes na Educação Escolar Indígena

As discussões sobre currículo ocupam lugar central nas reflexões acerca da formação docente indígena, sobretudo quando se reconhece que o currículo não corresponde apenas à seleção de conteúdos escolares, mas expressa projetos políticos, concepções de sociedade, relações de poder e modos de compreender o conhecimento. Nesse sentido, pensar currículos interculturais implica questionar a tradição monocultural que historicamente orientou a educação brasileira e reconhecer os territórios indígenas como espaços legítimos de criação curricular.

Kayapó (2019) afirma que o currículo escolar indígena deve ser compreendido como uma construção coletiva que fortalece as identidades culturais, respeita os projetos comunitários e articula os conhecimentos tradicionais aos conhecimentos científicos. Essa compreensão desloca o currículo da lógica prescritiva para concebê-lo como prática cotidiana produzida nos territórios educativos, em permanente diálogo com as necessidades, expectativas e formas próprias de organização social das comunidades.

Essa perspectiva aproxima-se da ecologia dos saberes proposta por Santos (2010, 2018, 2020), segundo a qual o conhecimento científico deixa de ocupar posição privilegiada para dialogar horizontalmente com outros modos de produzir saberes. A ecologia dos saberes reconhece que diferentes conhecimentos são produzidos em distintos contextos históricos, culturais e territoriais, possuindo igual relevância para compreender a complexidade do mundo contemporâneo.

Ao considerar a escola indígena como espaço de articulação entre diferentes epistemologias, rompe-se com a ideia de currículo universal e homogêneo. Conforme Candau (2008; 2014), a educação intercultural propõe uma articulação entre igualdade e diferença, superando tanto as perspectivas assimilacionistas quanto aquelas que essencializam as identidades culturais. O currículo intercultural passa, portanto, a constituir-se como espaço de negociação, diálogo e construção coletiva de conhecimentos.

Nesse movimento, os saberes ancestrais, a oralidade, as línguas indígenas, os rituais, as práticas de cuidado com o território, a memória coletiva e as cosmologias deixam de ocupar posição periférica para assumirem centralidade nos processos formativos. Como destaca Kaingang (2019), a escola indígena fortalece sua identidade quando reconhece que o *aprenderensinar* ocorre também nas relações com os anciãos, com a comunidade, com a natureza e com as experiências vividas cotidianamente.

Consequentemente, a construção curricular intercultural exige superar documentos padronizados elaborados externamente às comunidades. Torna-se necessário promover processos



participativos capazes de envolver lideranças, docentes, estudantes, famílias e organizações indígenas na definição dos objetivos educacionais, conteúdos, metodologias e formas de avaliação, fortalecendo a autonomia pedagógica das escolas indígenas e consolidando currículos comprometidos com o bem viver.

3.4 Os cotidianos escolares como espaços de tessitura de *saberes-fazeres* e práticas emancipatórias

A compreensão dos cotidianos escolares como espaços privilegiados de tessitura das redes de *conhecimentossignificações* (Alves; Oliveira, 2008) compreende que os sujeitos produzem permanentemente saberes nas práticas ordinárias da vida escolar, criando estratégias, negociações, resistências e invenções que frequentemente escapam aos currículos prescritos.

Os *praticantespensantes* (Oliveira, 2012), expressam essa compreensão ao reconhecer docentes, estudantes, lideranças, famílias e comunidades como sujeitos ativos de criação das *políticaspráticas* educativas (Oliveira, 2013). Eles não apenas executam determinações institucionais; reinterpretam, recriam e ressignificam continuamente as políticas públicas a partir das demandas concretas vivenciadas em seus territórios.

Nas escolas indígenas, tais processos tornam-se ainda mais evidentes, uma vez que a organização escolar dialoga permanentemente com assembleias comunitárias, decisões coletivas, rituais, práticas agrícolas, calendários culturais e conhecimentos transmitidos pelos mais velhos. Dessa forma, os cotidianos escolares constituem verdadeiras redes de criação curricular, nos quais teoria e prática são indissociáveis.

Morin (2010) contribui para essa compreensão ao propor o conceito de *complexus*, entendendo que a realidade é constituída por múltiplas relações que se entrelaçam continuamente. A formação docente intercultural, portanto, não pode ser analisada de maneira fragmentada, mas deve considerar a complexidade das relações entre escola, comunidade, cultura, território, espiritualidade, políticas públicas e práticas pedagógicas.

Sob essa perspectiva, as narrativas docentes deixam de representar simples relatos individuais para constituírem importantes dispositivos de investigação, reflexão e criação de *conhecimentossignificações*. Ao narrar suas experiências, os professores revelam modos de interpretar os desafios cotidianos, produzir estratégias pedagógicas, negociar conflitos culturais e construir práticas educativas comprometidas com a valorização das identidades indígenas.

Assim, estudar os cotidianos significa reconhecer que a formação docente acontece nas relações vividas, nas experiências compartilhadas e nas práticas produzidas diariamente pelos sujeitos



da escola. Esse movimento fortalece processos emancipatórios, amplia a autonomia docente e possibilita a construção de políticas formativas verdadeiramente enraizadas nas realidades socioculturais dos povos originários.

3.5 Ecologia dos Saberes, Tradução Intercultural e Justiça Cognitiva

A compreensão da interculturalidade crítica como projeto político de emancipação conduz, necessariamente, ao debate acerca da ecologia dos saberes e da tradução intercultural, categorias epistemológicas formuladas por Santos (2010, 2018, 2020), que propõem uma ruptura com a monocultura do conhecimento científico moderno. Essas categorias constituem importantes referenciais para pensar a formação de professores indígenas, sobretudo porque questionam a universalização da racionalidade eurocêntrica e defendem o reconhecimento da pluralidade epistemológica produzida pelos diferentes povos e culturas.

Durante séculos, a modernidade ocidental consolidou uma compreensão de ciência baseada na supremacia do pensamento cartesiano e positivista, estabelecendo critérios rígidos para definir quais conhecimentos seriam considerados válidos e quais seriam relegados à condição de saberes inferiores. Como consequência, produziu-se aquilo que Santos (2010) denomina epistemicídio, processo histórico responsável pela invisibilização dos conhecimentos produzidos pelos povos indígenas, quilombolas, ribeirinhos, camponeses e demais grupos subalternizados. A colonização dos territórios foi acompanhada pela colonização das formas de *criarpensar* e *aprenderensinar*, fazendo da escola um dos principais instrumentos de reprodução dessa lógica monocultural.

Nesse contexto, a ecologia dos saberes emerge como uma proposta epistemológica que reconhece a coexistência de múltiplas racionalidades, afirmando que nenhum conhecimento é completo em si mesmo. Ao contrário, todos os saberes são produzidos em contextos históricos, culturais e territoriais específicos e somente podem ampliar sua capacidade explicativa quando estabelecem relações dialógicas com outros sistemas de conhecimento. Trata-se de romper com a ideia de uma ciência universal para construir um campo de diálogo horizontal entre diferentes epistemologias.

Essa perspectiva possui profunda relevância para a Educação Escolar Indígena, pois reconhece que as cosmologias originárias constituem formas complexas de tessituras de *conhecimentossignificações*. Os processos educativos indígenas articulam oralidade, espiritualidade, ancestralidade, memória coletiva, organização comunitária, observação da natureza e experiências cotidianas, produzindo saberes que não podem ser reduzidos aos parâmetros científicos modernos. Assim, a escola indígena deixa de ser concebida como espaço de transmissão de conteúdos



produzidos externamente às comunidades e passa a constituir-se como território de diálogo entre diferentes epistemologias.

Nesse movimento, a tradução intercultural proposta por Santos (2018) assume papel central. Longe de significar tradução linguística, trata-se de um procedimento político, ético e epistemológico que possibilita a comunicação entre diferentes universos culturais sem eliminar suas especificidades. A tradução intercultural não pretende produzir consenso nem homogeneização cultural; ao contrário, busca criar inteligibilidade recíproca entre conhecimentos distintos, favorecendo relações de cooperação fundamentadas no respeito às diferenças.

Essa compreensão aproxima-se das reflexões de Walsh (2013), ao afirmar que a interculturalidade crítica não consiste na simples convivência entre culturas distintas, mas na construção de relações capazes de enfrentar as estruturas históricas de dominação produzidas pela colonialidade. O diálogo intercultural, nessa perspectiva, exige o reconhecimento das assimetrias de poder existentes entre os diferentes grupos sociais e a criação de estratégias que promovam a justiça cognitiva como condição para a justiça social.

A justiça cognitiva representa, portanto, uma dimensão indispensável da democracia contemporânea. Não há possibilidade de efetivação dos direitos humanos quando determinados grupos continuam tendo seus conhecimentos desqualificados ou invisibilizados pelos sistemas educacionais. Nesse sentido, reconhecer os saberes indígenas implica reconhecer também seus sujeitos como produtores legítimos de conhecimento, ciência, filosofia, pedagogia e tecnologia.

Ao compreender as práticas desenvolvidas nas comunidades indígenas, percebe-se que a ecologia dos saberes não constitui apenas um referencial teórico, mas uma realidade vivida cotidianamente. As decisões comunitárias, os processos de formação das crianças, os rituais, o cuidado com a natureza, a medicina tradicional, a produção agrícola, as narrativas ancestrais e a oralidade integram um sistema complexo de redes de *conhecimentossignificações* que articula dimensões sociais, espirituais, ambientais e culturais. A escola intercultural, quando dialoga com essas experiências, fortalece a autonomia das comunidades e amplia as possibilidades de construção de currículos socialmente referenciados.

Além disso, a ecologia dos saberes amplia a compreensão sobre a própria função da pesquisa científica. Pesquisar deixa de significar produzir conhecimento sobre os sujeitos para produzir conhecimento com os sujeitos. Essa mudança epistemológica desloca a centralidade da investigação para os territórios onde o conhecimento é produzido, reconhecendo os *praticantespensantes* como protagonistas da construção das *políticaspráticas* educativas. Tal perspectiva aproxima-se das pesquisas *nosdoscom* os cotidianos, compreendem o cotidiano escolar como espaço legítimo de criação, resistência e tessitura dos *saberesfazeres*.



Por essa razão, a formação de professores indígenas deve incorporar metodologias que valorizem a pesquisa colaborativa, as narrativas, as rodas de conversa, a oralidade, os encontros intergeracionais e as experiências vividas nas comunidades. Esses dispositivos metodológicos favorecem a construção de conhecimentos compartilhados e fortalecem processos de formação comprometidos com a emancipação social e cognitiva.

Assim, a ecologia dos saberes e a tradução intercultural constituem pilares fundamentais para uma educação comprometida com o reconhecimento da diversidade epistemológica. Elas desafiam a universidade, a escola e as políticas públicas a abandonarem modelos monoculturais de formação e a construir processos educativos capazes de dialogar com os muitos mundos existentes nos territórios indígenas. Essa mudança não representa apenas inovação metodológica, mas uma transformação ética, política e epistemológica que reafirma o direito dos povos originários de produzirem e legitimarem seus próprios conhecimentos.

3.6 Currículo Intercultural e Formação de Professores Indígenas

As discussões acerca do currículo assumem centralidade quando se estuda a formação de professores indígenas, pois é por meio dele que se expressam concepções de sociedade, projetos políticos, valores culturais e formas de compreender o conhecimento. Longe de constituir um documento neutro ou meramente técnico, o currículo representa um território de disputas simbólicas e materiais, no qual diferentes grupos sociais buscam legitimar suas visões de mundo e seus projetos educativos.

Historicamente, os currículos instituídos para a Educação Básica brasileira foram estruturados segundo pressupostos universalistas que privilegiaram conhecimentos produzidos pelas epistemologias do Norte global. Essa perspectiva promoveu a invisibilização das experiências, línguas, cosmologias e *saberesfazer*es dos povos indígenas, reduzindo-os frequentemente à condição de objetos de estudo, e não de sujeitos produtores de conhecimento. Como consequência, consolidou-se um currículo monocultural que pouco dialogava com a diversidade sociocultural existente no país.

A Constituição Federal de 1988, seguida pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, pelas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Indígena e por outros marcos legais, inaugurou um novo paradigma ao reconhecer o direito dos povos indígenas à construção de uma educação específica, diferenciada, intercultural, bilíngue e comunitária. Entretanto, a materialização desses princípios permanece marcada por tensões entre as normativas oficiais e as práticas efetivamente vivenciadas nas escolas indígenas.

Nessa direção, Kaingang (2019) defende que o currículo escolar indígena deve ser



compreendido como uma construção coletiva que fortalece os projetos de vida das comunidades e contribui para a preservação das identidades culturais. O currículo deixa de ser entendido como um rol de conteúdos previamente estabelecidos para assumir a condição de processo vivo, permanentemente reconstruído pelos sujeitos que habitam os territórios educativos.

Essa compreensão dialoga diretamente com as reflexões de Silva (2017), para quem o currículo é sempre uma construção política e cultural, atravessada por relações de poder e por disputas em torno da definição do conhecimento considerado legítimo. Ao reconhecer essa dimensão política, torna-se possível compreender que a elaboração de currículos interculturais exige muito mais do que a inclusão de conteúdos referentes à cultura indígena; exige transformar as próprias bases epistemológicas que sustentam a organização curricular.

Candau (2008, 2014) reforça essa perspectiva ao afirmar que a educação intercultural propõe uma articulação entre igualdade e diferença, superando tanto as práticas assimilacionistas quanto os modelos multiculturalistas que tratam as culturas de forma estática e essencializada. O currículo intercultural deve promover o diálogo permanente entre diferentes conhecimentos, reconhecendo que todas as culturas se encontram em contínuo processo de construção, reconstrução e ressignificação.

Essa concepção ganha ainda maior relevância quando articulada às pesquisas *nos doscom* os cotidianos. Para Alves (2019), o currículo não se limita aos documentos oficiais; ele é produzido diariamente pelas relações estabelecidas entre professores, estudantes, famílias e comunidades. Cada prática pedagógica, cada narrativa compartilhada, cada decisão tomada coletivamente constitui parte desse currículo vivido, muitas vezes invisível aos sistemas oficiais de ensino, mas essencial para compreender os processos formativos que se desenvolvem nas escolas indígenas.

A valorização dos cotidianos escolares implica reconhecer que os professores indígenas produzem conhecimentos curriculares permanentemente. Ao articular conteúdos científicos às narrativas ancestrais, aos calendários culturais, às práticas agrícolas, aos rituais e às línguas originárias, esses docentes constroem currículos que dialogam diretamente com as necessidades de suas comunidades. Essa criação curricular evidencia que a docência indígena ultrapassa a função de transmissão do conhecimento, assumindo papel de mediação cultural, fortalecimento identitário e defesa dos direitos coletivos.

Dessa forma, pensar o currículo intercultural significa reconhecer que sua construção deve ocorrer de maneira democrática, participativa e territorializada, envolvendo docentes, estudantes, lideranças tradicionais, anciãos, organizações indígenas e demais sujeitos que constituem a comunidade escolar. Somente assim será possível consolidar políticas curriculares comprometidas com a justiça cognitiva, a valorização das epistemologias indígenas e a formação de professores capazes de atuar de forma crítica, autônoma e socialmente referenciada.



3.7 Narrativas, Cotidianos e *Políticaspráticas* na Formação de Professores Indígenas

A compreensão da formação de professores indígenas, sob a perspectiva da interculturalidade crítica, exige deslocar o olhar das políticas prescritas para os processos cotidianos nos quais os conhecimentos são produzidos, compartilhados e ressignificados. Essa mudança epistemológica implica reconhecer que a formação docente não ocorre exclusivamente nos cursos de licenciatura ou nos programas oficiais de formação continuada, mas se constitui permanentemente nas experiências vividas, nas relações comunitárias, nas memórias coletivas e nas práticas educativas desenvolvidas nos territórios indígenas.

Ao adotar a perspectiva das pesquisas *nosdoscom* os cotidianos, as contribuições de Alves (2001, 2019), Oliveira (2012), Oliveira e Sgarbi (2008) e Certeau (1994), autores que compreendem o cotidiano como espaço privilegiado de redes de *conhecimentossignificações*, os sujeitos deixam de ser meros executores das políticas educacionais para assumirem a condição de criadores de práticas, teorias e redes de significação que continuamente reinventam a escola e os processos formativos.

Essa compreensão rompe com a tradição positivista que historicamente separou teoria e prática, universidade e escola, pesquisador e pesquisado. Como afirma Certeau (2014), as práticas ordinárias da vida cotidiana revelam formas de criação invisibilizadas pelas instituições oficiais. São as "artes de fazer" que permitem aos sujeitos reinterpretar normas, negociar sentidos e produzir conhecimentos situados, respondendo às necessidades concretas de seus contextos sociais e culturais. Nas comunidades indígenas, essas artes de fazer assumem contornos ainda mais complexos, uma vez que se articulam às cosmologias, à oralidade, aos rituais, às assembleias comunitárias, aos processos de tomada de decisão coletiva e às formas ancestrais de transmissão do conhecimento.

Nesse sentido, o conceito de *praticantespensantes* (Oliveira, 2012), oferece importante contribuição para compreender a docência indígena. Ao reunir prática e pensamento evidencia que professores, estudantes, lideranças, famílias e demais membros da comunidade escolar tecem conhecimentos permanentemente, constituindo redes educativas que ultrapassam os limites físicos da escola. Essa concepção rompe com a ideia de que o conhecimento legítimo é produzido exclusivamente pela academia e reafirma a potência criativa dos sujeitos que vivem e constroem os cotidianos escolares.

Essa perspectiva dialoga diretamente com Freire (1996), ao defender que ensinar não consiste em transferir conhecimentos, mas em criar possibilidades. Na realidade das escolas indígenas, o *aprenderensinar* ocorre nas relações estabelecidas entre diferentes gerações, entre os saberes ancestrais e científicos, entre os espaços comunitários e escolares, produzindo uma formação



profundamente enraizada na experiência coletiva. O professor indígena assume, assim, a condição de mediador intercultural, articulando diferentes racionalidades sem subordinar uma à outra.

As narrativas constituem um dos principais dispositivos metodológicos capazes de revelar essa complexidade. Souza (2006), narrar experiências significa produzir conhecimento sobre si, sobre os outros e sobre os contextos nos quais os sujeitos se constituem. As narrativas (auto)biográficas não representam apenas relatos de vida; constituem processos formativos que possibilitam aos docentes reinterpretarem suas trajetórias, reconhecerem os saberes construídos ao longo de suas experiências e produzirem novas compreensões acerca de sua identidade profissional.

Josso (2004) amplia essa compreensão ao afirmar que as histórias de vida constituem espaços privilegiados de formação humana, pois permitem aos sujeitos identificar os acontecimentos que marcaram seus percursos e compreender como tais experiências influenciam seus modos de agir, pensar e ensinar. No contexto da Educação Escolar Indígena, essa perspectiva adquire especial relevância, uma vez que as trajetórias individuais se encontram profundamente articuladas às memórias coletivas, aos processos históricos de resistência e às lutas pelo reconhecimento dos direitos territoriais, culturais e educacionais.

Delory-Momberger (2012) acrescenta que a narrativa autobiográfica constitui uma prática de construção identitária. Ao narrar suas experiências, os professores não apenas descrevem acontecimentos, mas produzem sentidos para suas trajetórias, reorganizam suas memórias e projetam possibilidades futuras. Essa compreensão aproxima-se das cosmologias indígenas, nas quais memória, ancestralidade, oralidade e pertencimento territorial constituem dimensões inseparáveis da formação humana.

Larrosa (2022), por sua vez, contribui para compreender a experiência como elemento constitutivo da formação. Para o autor, experiência é aquilo que nos acontece, nos toca e nos transforma. Não se trata apenas da sucessão de acontecimentos vividos, mas da capacidade de atribuir sentidos a esses acontecimentos. A formação docente, nessa perspectiva, é permanentemente tecida pelas *vivências/experiências* nos cotidianos escolares, nas relações comunitárias e nas práticas pedagógicas que interpelam continuamente os sujeitos. Essa concepção fortalece a compreensão de que a docência indígena se constrói muito antes do ingresso na universidade, estando profundamente vinculada às experiências familiares, comunitárias e culturais que constituem os sujeitos desde a infância.

Ao dialogar com essas perspectivas, percebe-se que os cotidianos escolares indígenas constituem espaços privilegiados de criações de *políticas práticas* educativas. O termo *políticas práticas*, tecida por Oliveria (2013), evidencia a inseparabilidade entre formulação e implementação das políticas públicas. As políticas não chegam prontas às escolas; são



reinterpretadas, negociadas e recriadas pelos sujeitos que as vivenciam. Assim, os professores indígenas tornam-se autores de políticas curriculares cotidianas, produzindo soluções criativas para responder aos desafios impostos pelas realidades locais.

Essa compreensão ganha relevância quando se analisam as políticas de formação docente implementadas no Brasil nas últimas décadas. Grande parte desses programas permaneceu fundamentada em modelos tecnicistas, centrados na racionalidade instrumental, priorizando competências, habilidades e resultados mensuráveis em detrimento das dimensões culturais, identitárias e comunitárias da docência. Como consequência, muitos processos formativos reproduziram práticas coloniais que desconsideraram as especificidades dos povos indígenas e limitaram a participação efetiva das comunidades na definição dos currículos e das metodologias de formação.

Sob a perspectiva da interculturalidade crítica, torna-se imprescindível reconstruir essas políticas a partir da escuta sensível dos professores indígenas, reconhecendo-os como intelectuais produtores de conhecimento, conforme defendem Nóvoa (1992; 2009) e Tardif (2014). A valorização dos saberes da experiência docente não significa negar a importância do conhecimento científico, mas reconhecer que ambos se complementam na constituição da profissionalidade docente.

Nóvoa (2009) afirma que a formação de professores deve ocorrer "dentro da profissão", fortalecendo comunidades de aprendizagem, práticas colaborativas e processos permanentes de reflexão sobre o trabalho pedagógico. Essa proposição converge com as formas coletivas de organização presentes nas comunidades indígenas, nas quais a construção do conhecimento ocorre mediante a participação comunitária, a oralidade e a corresponsabilidade entre diferentes gerações.

Sob esse enfoque, as narrativas, os cotidianos e as *políticaspráticas* tornam-se elementos estruturantes de uma formação intercultural comprometida com a emancipação social. Elas permitem compreender que os processos educativos não se limitam aos espaços formais da escola, mas se desenvolvem nas múltiplas redes educativas constituídas pelas famílias, lideranças, organizações indígenas, movimentos sociais, universidades e comunidades. A formação docente deixa, portanto, de ser concebida como processo individual para assumir uma dimensão coletiva, territorial, histórica e intercultural.

Essa perspectiva fortalece a construção de currículos formativos capazes de dialogar com os desafios contemporâneos da Educação Escolar Indígena, reconhecendo que a justiça cognitiva somente será efetivada quando os conhecimentos produzidos pelos povos originários forem legitimados como parte constitutiva das políticas públicas de formação docente. Nesse sentido, *narrarpesquisarviver* os cotidianos não representam apenas estratégias metodológicas, mas constituem práticas políticas de resistência, criação e emancipação, reafirmando o direito dos povos



indígenas de produzirem suas próprias pedagogias, epistemologias e projetos educativos.

4. CONSIDERAÇÕES FINAIS

As reflexões desenvolvidas ao longo deste artigo evidenciam que a formação de professores indígenas, quando compreendida a partir da interculturalidade crítica e da decolonialidade, ultrapassa os limites de uma política educacional voltada apenas à qualificação profissional. Trata-se de um processo ético, político, epistemológico e cultural que busca reconhecer os povos indígenas como sujeitos históricos, produtores de conhecimentos e protagonistas da construção de seus próprios projetos educativos. Essa perspectiva desloca o foco da adaptação dos sujeitos aos modelos escolares instituídos para a transformação das próprias estruturas educacionais, de modo que sejam capazes de dialogar com a pluralidade dos conhecimentos, das culturas e das formas de existência que constituem a sociedade brasileira.

O percurso teórico desenvolvido permitiu compreender que a interculturalidade crítica não se restringe à valorização da diversidade cultural nem à promoção de relações harmoniosas entre diferentes grupos sociais.

Ao constituir um projeto político de enfrentamento às diferentes expressões da colonialidade do poder, do saber e do ser, historicamente responsáveis pela inferiorização das epistemologias indígenas e pela produção de desigualdades educacionais. Sob essa perspectiva, a decolonialidade configura-se como horizonte ético e epistemológico capaz de promover a reconstrução das relações entre conhecimento, cultura, território e educação.

O estudo demonstra que a ecologia dos saberes e a tradução intercultural representam fundamentos indispensáveis para a constituição de políticas de formação docente comprometidas com a justiça cognitiva. Ao reconhecer a legitimidade dos saberes ancestrais, das cosmologias, da oralidade, das narrativas, das línguas indígenas e das práticas comunitárias, rompe-se com a lógica monocultural que, durante séculos, orientou os currículos escolares e os programas de formação de professores. A valorização desses conhecimentos não significa negar a importância da ciência moderna, mas ampliar suas possibilidades por meio do diálogo horizontal entre diferentes racionalidades, reafirmando que toda tessitura de conhecimento é situada histórica, cultural e territorialmente.

Outro aspecto evidenciado refere-se à centralidade dos cotidianos escolares, das narrativas e das experiências vividas na constituição da profissionalidade docente indígena. As contribuições das pesquisas nos/dos/com os cotidianos permitiram compreender que a formação acontece nas relações estabelecidas entre escola, comunidade, território, ancestralidade e memória coletiva. Os professores indígenas revelam-se *praticantes-pensantes* que, ao reinterpretarem as políticas educacionais,



produzem currículos, metodologias e estratégias pedagógicas profundamente vinculadas às realidades socioculturais de seus povos. As narrativas, nesse contexto, constituem não apenas instrumentos metodológicos de investigação, mas práticas de formação, autorreflexão e criação de redes de conhecimento significações que fortalecem identidades, saberes e processos emancipatórios.

No campo curricular, constatou-se que a construção de uma educação escolar indígena intercultural exige superar concepções prescritivas e homogeneizadoras ainda presentes nas políticas educacionais brasileiras. O currículo, compreendido como território político e cultural, deve ser permanentemente tecido em redes de *conhecimento significações* com as comunidades, incorporando as cosmologias indígenas, as práticas coletivas, os saberes tradicionais e as demandas contemporâneas dos territórios. Isso implica reconhecer que a escola indígena não é apenas espaço de escolarização, mas lugar de fortalecimento das identidades, da autonomia comunitária, da memória histórica e da tessitura de novos conhecimentos.

A articulação entre interculturalidade crítica e as políticas voltadas formação de professores necessitam dialogar com as especificidades culturais dos povos indígenas, superando modelos universalizantes e biomédicos que frequentemente desconsideram as diferentes formas de compreender a deficiência, o desenvolvimento humano, a participação social e o cuidado comunitário.

As reflexões assumem especial relevância em razão da diversidade étnica, linguística e territorial que caracteriza o estado. As experiências desenvolvidas nos programas de formação de professores indígenas, voltadas à formação intercultural inclusiva, demonstram que a construção de políticas públicas efetivas depende da participação ativa das comunidades indígenas em todas as etapas do processo formativo. A escuta dos *praticantes pensantes*, a valorização das lideranças tradicionais, dos sábios, dos anciãos e das organizações indígenas constituem elementos fundamentais para que as políticas de formação respondam às necessidades concretas dos territórios e fortaleçam a autonomia dos povos originários.

As discussões realizadas permitem afirmar que a consolidação de uma política de formação docente indígena comprometida com a interculturalidade crítica exige superar perspectivas tecnicistas, fragmentadas e centralizadoras que ainda orientam parte das políticas educacionais brasileiras. Faz-se necessário investir em processos formativos colaborativos, territorializados e participativos, nos quais universidade, escola e comunidade constituam redes permanentes de criações do *conhecimento significações*. Nessa direção, a pesquisa acadêmica assume papel estratégico ao produzir investigações construídas com os sujeitos e não apenas sobre eles, reafirmando a pesquisa como prática de emancipação social e de justiça cognitiva.

Este estudo contribui para o campo da Educação Escolar Indígena ao articular interculturalidade crítica, decolonialidade, ecologia dos saberes, narrativas, cotidianos, currículo



como dimensões indissociáveis da formação docente. Ao reunir esses referenciais, propõe uma compreensão ampliada da docência indígena, reconhecendo-a como prática intelectual, política e comunitária voltada à defesa dos direitos humanos, da diversidade epistemológica e da dignidade dos povos originários.

Por fim, compreende-se que os desafios aqui discutidos não se encerram nas reflexões apresentadas, mas apontam para a necessidade de novas investigações que aprofundem o diálogo entre as epistemologias indígenas, as políticas públicas e os processos formativos desenvolvidos nos diferentes contextos educacionais brasileiros. Espera-se que este trabalho contribua para fortalecer debates acadêmicos e institucionais sobre a construção de *políticaspráticas* de formação docente fundamentadas na interculturalidade crítica, na justiça cognitiva e no bem viver, reafirmando a escola indígena como espaço de resistência, tessitura de conhecimentos, emancipação social e construção de futuros plurais.

REFERÊNCIAS

- ALVES, N. **Imagens das escolas: sobre redes de conhecimentos e currículos escolares.** *Educar*, Curitiba: Editora da UFPR, n. 17, p. 53-62. 2001. Disponível em: myqn3zHj9Xgbx8zJpnbXFnt.pdf (scielo.br). Acesso em: 14 jun. 2023.
- ALVES, N. **Sobre movimentos das pesquisas nos/dos/com os cotidianos.** *Teias*, Rio de Janeiro, ano 4, n. 7-8, jan./dez. 2003.
- ALVES, N. **Práticas pedagógicas em imagens e narrativas: memórias de processos didáticos e curriculares para pensar as escolas hoje.** São Paulo: Cortez, 2019.
- CANDAU, V. M. **Direitos humanos, educação e interculturalidade: as tensões entre igualdade e diferença.** *Rev. Bras. Educ.* [online]. 2008, vol.13, n.37, pp.45-56. ISSN 1413-2478.
- CANDAU, V. M. F. (2014). **Ser professor/a hoje: novos confrontos entre saberes, culturas e práticas.** *Educação*, 37(1), 33–41. <https://doi.org/10.15448/1981-2582.2014.1.15003>
- CERTEAU, M. **A Invenção do cotidiano 1: artes de fazer.** Petrópolis, RJ: Vozes, 1994.
- DELORY-MOMBERGER, C. **Abordagens metodológicas na pesquisa biográfica.** *Rev. Bras. Educ.* [online]. 2012, vol.17, n.51, pp.523-536. ISSN 1413-2478.
- FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia: Saberes necessários à prática educativa.** São Paulo: Paz e Terra, 1996.
- JOSSO, M.C. **Experiências de vida e formação.** São Paulo: Cortez, 2004
- KAYAPÓ, E. M. B. **A diversidade sociocultural dos povos indígenas no Brasil: o que a escola tem a ver com isso?** In: SESC. *Departamento Nacional Culturas indígenas, diversidade e educação.* Rio de Janeiro: Sesc, Departamento Nacional, 2019.



KAINGANG, B. **Conhecimentos indígenas: seus desafios nos dias atuais.** In: SESC. *Departamento Nacional Culturas indígenas, diversidade e educação.* Rio de Janeiro: Sesc, Departamento Nacional, 2019.

KRENAK, A. **Educação, escolarização e inclusão para povos indígenas. Mesa Redonda – Tema: Políticas afirmativas na educação de pessoas com deficiência.** In: SIMPÓSIO DE EDUCAÇÃO INCLUSIVA: PLURALIDADE E DIVERSIDADE EM TEMPOS ADVERSOS, 8., 2021. Comissão de Educação Inclusiva e Especial do CEPAE/UFG. Anais [...]. [S.l.: s.n.], 2021. Disponível em: <https://www.youtube.com/live/O3CnfG7YRNE?si=ER04FQ7bR7gCKwMt>. Acesso em: 13 abr. 2022.

QUIJANO, A. **Colonialidade do poder, eurocentrismo e América Latina.** In: LANDER, E. (org.). *A colonialidade do saber: Eurocentrismo e ciências sociais. Perspectivas latino-americanas.* Ciudad Autónoma de Buenos Aires, Argentina: CLACSO, 2005. p. 107-130.

LARROSA, J. **Tremores: escritos sobre a experiência.** Belo Horizonte: Autêntica, 2022.

MORIN, E. **Ciência com Consciência.** Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2010.

NÓVOA, A. **Vidas de professores.** Porto: Porto Editora, 1992

NÓVOA, A. **Professores - Imagens do futuro presente.** Lisboa: Educa, 2009.

TARDIF, M. **Saberes docentes e formação profissional.** 17.ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014.

SANTOS, B. de S. **O fim do império cognitivo: a afirmação das epistemologias do Sul.** Belo Horizonte: Autêntica, 2020.

SANTOS, B. de S. **Para além do pensamento abissal: das linhas globais a uma ecologia de saberes.** In: SANTOS, Boaventura de Sousa; MENEZES, Maria Paula. (org.). *Epistemologias do Sul.* São Paulo: Cortez, 2010. p. 31-83.

SANTOS, B. S. **Construindo as Epistemologias do Sul: Antologia Essencial.** Volume I: Para um pensamento alternativo de alternativas. Compilado por Maria Paula Meneses *et al.* Ciudad Autónoma de Buenos Aires: CLACSO, 2018.

SOUZA, E. C. **O conhecimento de si: estágio e narrativas de formação de professores.** Rio de Janeiro, DP&A; Salvador, BA: UNEB, 2006.

OLIVEIRA, I. B. **Certeau e as artes de fazer: as noções de uso, tática e trajetória na pesquisa em educação.** Petrópolis: DP et Alii, 2008.

OLIVEIRA, I. B. **Currículo e processos de aprendizagemensino: Políticaspráticas Educacionais Cotidianas.** *Currículo sem Fronteiras*, [s.l.], v. 13, n. 3, p. 375-391, set./dez. 2013. Disponível em: <https://www.curriculosemfronteiras.org/vol13iss3articles/oliveira.pdf> Acesso em: 10 set. 2021.

OLIVEIRA, I. B. **O Currículo como criação cotidiana.** Petrópolis: DP et Alii, 2012.

OLIVEIRA, I. B.; ALVES, N. **Pesquisa nos/dos/com os cotidianos das escolas – sobre redes de saberes.** Petrópolis: DP et Alii. 2008. (Cotidianos e Pesquisa em Educação).

OLIVEIRA, I. B.; SGARBI, P. **Estudos do cotidiano & educação.** Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2008.



SILVA, T. T. **Documentos de identidade**: uma introdução às teorias do currículo. Belo Horizonte: Autêntica, 2017.

WALSH, C. (ed.). **Pedagogías decoloniales: prácticas insurgentes de resistir, (re)existir y (re)vivir**. Tomo I. Quito, Ecuador: Ediciones Abya-Yala, 2013.

WALSH, C. **Interculturalidad crítica y educación intercultural**. In: VIAÑA, J.; TAPIA, L.; WALSH, C. (ed.). *Construyendo Interculturalidad Crítica*. La Paz: Instituto Internacional de Integración, 2010. p. 75-96.

WALSH, C. **Interculturalidade crítica e educação intercultural**. Conferência apresentada no Seminário “Interculturalidad y Educación Intercultural”. La Paz: Instituto Internacional de Integración del Convenio Andrés Bello, 2009. Disponível em: <https://docs.google.com/document/d/1GLTsUp2CjT5zIj1v5PWtJtbU4PngWZ4H1UUKNc4LIIdA/edit>. Acesso em: 10 out. 2024.

WALSH, C.; LINERA, A. C.; MIGNOLO, W. **Interculturalidad, descolonización del estado y del conocimiento**. 2. ed. Ciudad Autónoma de Buenos Aires: Del Signo, 2014.