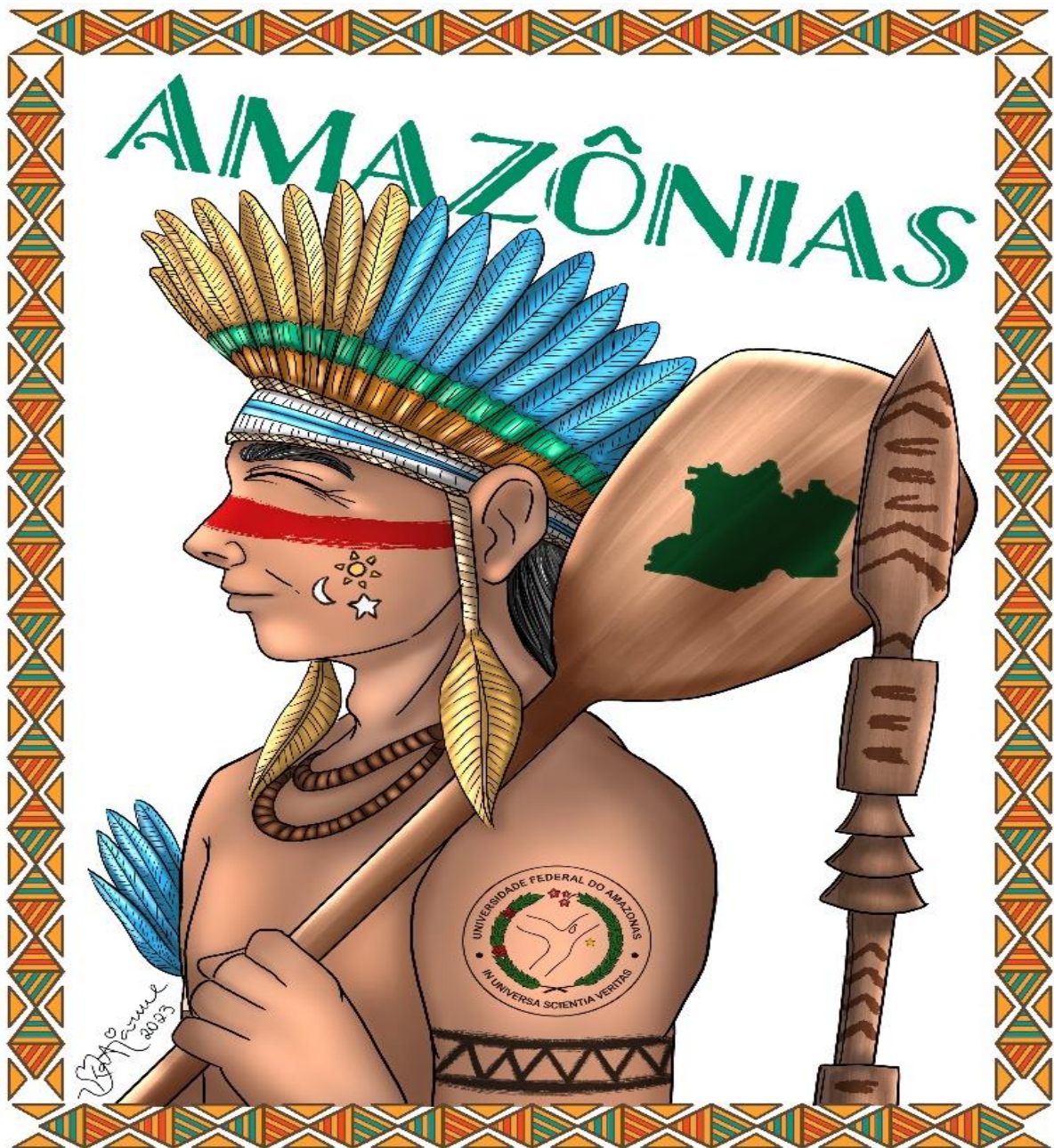




**UNIVERSIDADE FEDERAL DO AMAZONAS**  
**PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO**  
**DOUTORADO EM EDUCAÇÃO**

**RITA FLORAMAR FERNANDES DOS SANTOS**



**MANAUS - AM**

**2023**

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

**RITA FLORAMAR FERNANDES DOS SANTOS**

**POVOS INDÍGENAS E UNIVERSIDADE: PEDAGOGIAS**  
**DECOLONIAIS E O DIÁLOGO INTERCIENTÍFICO NA FORMAÇÃO**  
**DOCENTE NAS AMAZÔNIAS**

Tese de Doutorado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação, da Faculdade de Educação da UFAM, como pré-requisito para a obtenção do Título de Doutora em Educação.

Orientador: Valéria Augusta Cerqueira de Medeiros Weigel

Co-orientador: Waldir Ferreira de Abreu

Linha de Pesquisa: Formação e práxis do (a) educador (a) frente aos desafios amazônicos

**MANAUS - AM**

**2023**

## Ficha Catalográfica

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

S237p Santos , Rita Floramar Fernandes dos  
Povos indígenas e universidade : pedagogias decoloniais e o diálogo intercientífico na formação docente nas amazônias / Rita Floramar Fernandes dos Santos . 2023  
249 f.: il. color; 31 cm.

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

1. Formação de professores nas amazônias. 2. Pedagogias decoloniais. 3. Diálogo intercientífico. 4. Povos indígenas. 5. Universidade. I. Weigel, Valéria Augusta Cerqueira de Medeiros. II. Universidade Federal do Amazonas III. Título

## **TERMO DE APROVAÇÃO**

**RITA FLORAMAR FERNANDES DOS SANTOS**

Tese de Doutorado apresentada em 10 de agosto de 2023 para a obtenção do título de Doutora em Educação pela Universidade Federal do Amazonas.

### **BANCA EXAMINADORA**

---

Valéria Augusta Cerqueira de Medeiros Weigel – UFAM  
Orientadora

---

Gersem José dos Santos Luciano – UNB  
Membro Externo

---

João Colares da Mota Neto – UEPA  
Membro Externo

---

Camila Ferreira da Silva – UFAM  
Membro Interno

---

Evandro Luiz Ghedin – UFAM  
Membro Interno

## AGRADECIMENTOS

SÓ GRATIDÃO,

À Trindade Santa, onde deposito minha fé, alicerce e fortaleza.

Ao velho Sabá, meu pai aguerrido (*in memorian*)

À mais guerreira das amazônidas – minha mãe Eulália – mulher forte demais.

À minha irmã mais velha – Dionélia (*in memorian*)

À mana Olga, meio irmã, meio mãe. Sempre presente.

Ao meu companheiro Messias, pelo aconchego e cuidado.

Ao meu cunhado-Pai Agripino, sempre dando apoio necessário.

À Paty, Jake, Cezinha, Carlão e Carolzinha (*in memorian*): sobrinhas, sobrinhos.

Aos sobrinhos “netos”, também, sobrinhas: todos no coração.

À minha família, no geral.

À minha orientadora pela acolhida: obrigada, Valéria Weigel.

Ao meu coorientador, por me receber como agregada: obrigada, Waldir Abreu.

Às minhas leitoras e incentivadoras com seus olhares de águias e amorosidade: Lucíola e Rosinha.

Aos colegas e amigos do Curso FPI/FACED/UFAM.

Aos educadores que me incentivaram a ser pesquisadora no Grupo de pesquisa Formação e Práxis do(a) Educador(a) frente aos Desafios Amazônicos, no período de 2000 a 2017.

Aos docentes indígenas que me ensinaram demais, dentre estes, alguns *in memorian*.

À UFAM, por todo o trajeto formativo e agora, profissional.

Ao PPGE/FACED e àFAPEAM e CAPES, também, pelo financiamento no geral.

À banca de qualificação pela respeitabilidade e sabedoria.

Às novas amigas da turma de doutorado do ano de 2019/2.

À doce duplinha de estudo, das gargalhadas e choros nesses 4 anos: Helenice e Luciane.

Enfim,

A todos, todas, todes, que me ajudaram a chegar até aqui, cujo nomes estão escritos em coração...

De novo, GRATIDÃO!

A Amazônia que sou eu,  
Às Amazônias, de dentro de mim, ninguém tira.  
São digitais eternas: corpo, mente e  
transcedência.  
É o que eu sinto,  
É o que sentem os Outros,  
Sentimentos singulares e plurais.  
É o que eu vejo,  
É o que veem os Outros,  
É também, o que ninguém vê.  
Neste entrelaço umbilical, ancestral,  
Está a educação  
Como renovo,  
Como esperança,  
Via crença de uma criança!

**Rita Floramar**

## RESUMO

Esta pesquisa de doutorado, problematiza os princípios das pedagogias decoloniais e do diálogo intercientífico como pressupostos epistemológicos, formativos e afirmativos na formação docente com os povos indígenas na Universidade Pública. Seu principal objetivo assenta-se em compreender como se construiu (vem se construindo) na práxis universitária do Curso Formação de Professores Indígenas (FPI), saberes-fazer pedagógicos mediados pelo diálogo intercientífico e decolonialidade, tendo como referência as turmas de discentes indígenas do Alto Rio Negro e Médio Solimões da Faculdade de Educação – FACED da Universidade Federal do Amazonas -UFAM. É, pois, uma pesquisa alicerçada em uma abordagem qualitativa, tomando como base a pesquisa decolonial para entrecruzar discussões político-epistêmicas, saberes e pensamentos latino-americanos. Adentramos assim, na abordagem analética esboçada pela alteridade - para que melhor se pudesse utilizar dos significantes decoloniais, porque por sua insurgência, procura posicionar o(s) outro(s), como Outro(s). Portanto, os Outros a que nos referimos são indígenas que estão dentro das universidades como discentes, sem desconsiderá-los em relação ao contexto social, político, econômico e cultural. Frente a isso, problematizamos a formação docente universitária nas Amazônias. Os resultados desta pesquisa trazem o que chamamos de epistemes indígenas à partir dos TCCs das referidas turmas como vozes polifônicas reverberando os indicativos decoloniais: pertencimento étnico; história de contato; Movimento Indígena; histórias de vida e resistência; educação/escola indígena intercultural; desafio profissional contra-hegemônico; territorialidade; cosmologias e cosmovisões indígenas; diversidade epistêmica; relações de poder; questão linguística e o Bem viver. Problematicamos também, os desafios e as potencialidades da práxis (de)colonial e intercientífica no Curso Formação de Professores Indígenas. Por fim, apontamos que a universidade, em específico a UFAM, precisa dar mais atenção ao seu aspecto institucional – da gestão à formação. Pensar sobre a práxis de pedagogias decoloniais e o diálogo intercientífico. Valorizar formadores universitários amazônicos e ponderar sobre o saber universitário contra o racismo epistêmico.

**Palavras-chave:** Formação de Professores nas Amazônias; Pedagogias Decoloniais; Diálogo Intercientífico; Povos Indígenas; Universidade.

## ABSTRACT

This doctoral research discusses the principles of decolonial pedagogies and the inter scientific dialogue as epistemological assumptions, formative and affirmatives on the teacher training with indigenous people in the public University. Its main goal bases in understanding how it was built (has been built) in the university practice on the Teaching Training Course for Indigenous People, pedagogical know-how mediated by the inter scientific dialogue and decoloniality, having as reference the classrooms of indigenous students from Alto Rio Negro and Médio Solimões from Faculdade de Educação – FACED from Universidade Federal do Amazonas – UFAM. It is a research grounded in a qualitative approach, based in the decolonial research to interrelate Latin-American political-epistemic discussions, knowledge and thoughts. Stepping into the analytical approach outlined by alterity – so that it could use the decolonial meanings better, due to its insurgency, seeking to place the other as Other. Therefore, the Other to whom we refer are indigenous people who are in the University as students, not disregarding them in relation to social, political, economic and cultural context. With that in mind, we discuss the university teacher training in Amazonia. The results from this research reflect what we call indigenous episteme from the final papers from the mentioned classes with a plurality of voices reverbing the decolonial indicatives: ethnical belonging; contact history; Indigenous Movement; life and endurance stories; intercultural indigenous school/education; anti-hegemonical professional challenge; territoriality; indigenous cosmology and cosmovision; epistemic diversity; relations of power; linguistic issues and the good way of living. We also discuss the challenges and potentialities of the (de)colonial and inter scientific practice on the Teacher Training Course for Indigenous People. In conclusion, we indicate that the University, UFAM specifically, need to focus on its institutional aspect – from the management to academic training. Reflect about decolonial pedagogies and inter scientific dialogue practice. Appreciate the Amazonian University teachers and weigh the university knowledge against epistemic racism.

**Keywords:** Amazonia teacher training; Decolonial pedagogies; Inter scientific dialogue; Indigenous people; University.



## RESUMEN

Esta investigación de doctorado, problematiza los principios de las pedagogías decoloniales y del diálogo intercultural como presupuestos epistemológicos, formativos y afirmativos en la formación docente con los pueblos indígenas en la Universidad Pública. El eje es comprender cómo se construyó (y sigue construyendo) en la praxis universitaria del Curso de Formación de Maestros Indígenas - *Curso Formação de Professores Indígenas (FPI)*, saberes-quehaceres pedagógicos mediados por el diálogo intercultural y decolonialidad, con referencia los grupos de discentes indígenas de la región de Alto Río Negro y Médio Solimões de la Facultad de Educación – FACED de la Universidad Federal del Amazonas -UFAM. Es una investigación basada en un abordaje cualitativo, basada en la investigación decolonial entrelazando discusiones político-epistémicas, saberes y pensamientos latinoamericanos. Entramos así en el enfoque analítico esbozado por la alteridad - para que pueda utilizar mejor los significantes decoloniales, ya que a través de su insurgencia, busca posicionar al otro(s) como Otro(s). Por lo tanto, los Otros a los que nos referimos son los indígenas que están dentro de las universidades como estudiantes, sin ignorarlos en relación al contexto social, político, económico y cultural. En este contexto, problematizamos la formación de profesores universitarios en la Amazonia. Los resultados de esta investigación muestran lo que llamamos de epistemes indígenas basadas en las TCC, de estos grupos como voces polifónicas reverberando indicaciones decoloniales: pertenencia étnica; historia del contacto; Movimiento Indígena; historias de vida y resistencia; educación/escuela indígena intercultural; desafío profesional contrahegemónico; territorialidad; cosmologías y cosmovisiones indígenas; diversidad epistémica; relaciones de poder; cuestiones lingüísticas y el Buen Vivir. También problematizamos los desafíos y potencialidades de la praxis (de)colonial e intercultural en el Curso de Formación de Maestros Indígenas. Finalmente, señalamos que la universidad, específicamente la UFAM, necesita prestar más atención a su aspecto institucional - desde la gestión hasta la formación. Pensar la praxis de las pedagogías decoloniales y del diálogo intercultural. Valorar a los formadores universitarios amazónicos y pensar el conocimiento universitario contra el racismo epistémico.

**Palabras-clave:** Formación de profesores en las Amazónicas, Pedagogías Decoloniales, Dialogo Intercultural, Pueblos Indígenas, Universidades.

## LISTA DE QUADROS

<b>Quadro 1:</b> Linha do tempo institucional .....	153
<b>Quadro 2:</b> Linha do tempo do curso formação de professores indígenas .....	154
<b>Quadro 3:</b> Espécies de macaxeiras utilizadas na produção do pajuaru [bebida típica].....	191

## LISTA DE FIGURAS

<b>Figura 1:</b> Eu, no Rio Negro, de voadeira, a caminho de uma etapa formativa .....	15
<b>Figura 2:</b> 01 – S.G.C.....	16
<b>Figura 3:</b> S.G.C.....	16
<b>Figura 4:</b> Eu, em atividade de tempo-comunidade em área indígena .....	20
<b>Figura 5:</b> Embarcando na canoa do itinerário metodológico .....	28
<b>Figura 6:</b> Equilibrando a proa ao navegar no rio de conhecimentos .....	29
<b>Figura 7:</b> Caminho metodológico.....	36
<b>Figura 8:</b> Linguagem intercultural.....	38
<b>Figura 9:</b> Cotidianos amazônicos e suas interrogações .....	47
<b>Figura 10:</b> Corpo Fechado.....	89
<b>Figura 11:</b> Numeração baniwa .....	90
<b>Figura 12:</b> Armadilha de pesca - Kamina.....	91
<b>Figura 13:</b> Diálogo Intercultural na Universidade.....	94
<b>Figura 14:</b> Em corredor universitário .....	134
<b>Figura 15:</b> Movimento Indígena chamando atenção da UFAM.....	148
<b>Figura 16:</b> Desenho simplificado do Curso.....	156
<b>Figura 17:</b> Mapas dos territórios etnoeducacionais pactuados.....	164
<b>Figura 18:</b> Turma Alto Rio Negro.....	166
<b>Figura 19:</b> Turma Alto Rio Negro.....	166
<b>Figura 20:</b> Turma Alto Rio Negro.....	167
<b>Figura 21:</b> Municípios de Alvarães; Coari; Fonte Boa; Maraã; Tefé; Uarini .....	168
<b>Figura 22:</b> Encenação de como viviam antes do contato, durante a disciplina Fundamentos da Educação I .....	169
<b>Figura 23:</b> O curso aconteceu na FAEXP - Fazenda Experimental da UFAM.....	170
<b>Figura 24:</b> pretensões indígenas diante da UFAM .....	172
<b>Figura 25:</b> Memorial/Dicionário .....	174
<b>Figura 26:</b> Memorial/Dicionário .....	175
<b>Figura 27:</b> Memorial/Dicionário .....	175
<b>Figura 28:</b> Memorial/Dicionário .....	176
<b>Figura 29:</b> Atividade 1- Explorando a Adição .....	184
<b>Figura 30:</b> Diá-Wi'í - Casa de Gente Peixe .....	189
<b>Figura 31:</b> como uma discente do povo Tukano relata a cosmologia do roçado .....	189

<b>Figura 32:</b> Di'Tá - Terra (planeta) .....	191
<b>Figura 33:</b> Yuhugó - Cantora da Cerimônia de Kapiwayá.....	192
<b>Figura 34:</b> A realidade multilíngue de alguns povos indígenas .....	195
<b>Figura 35:</b> a realidade multilíngue de alguns povos indígenas .....	196
<b>Figura 36:</b> Velhos Sábios .....	198
<b>Figura 37:</b> Eraru – Margem, beira.....	198
<b>Figura 38:</b> Comidas tradicionais .....	199
<b>Figura 39:</b> Festa tradicional.....	199
<b>Figura 40:</b> um retrato à parte das Amazônias.....	210

## SUMÁRIO

<b>SEÇÃO 1 - O ENUNCIADO PRIMEIRO: UMA ESCRITA-FALA COM O VERBO NA PRIMEIRA PESSOA DO SINGULAR E DO PLURAL.....</b>	<b>14</b>
1.1. EU, NA DINÂMICA INTERRELACIONAL COM O ESTUDO PRETENDIDO .....	14
1.2. MOTIVAÇÕES IMPLÍCITAS/EXPLÍCITAS NA DEFINIÇÃO DO ESTUDO .....	21
1.3. O ITINERÁRIO METODOLÓGICO - OS BANZEIROS QUE FAZEM CANOEIROS/SUJEITOS AMAZÔNICOS EQUILIBRAREM A PROA AO NAVEGAR NOS RIOS DE CONHECIMENTOS E SABERES .....	27
1.4 A LINGUAGEM INTERCIENTÍFICA DECOLONIAL E METODOLÓGICA: UM TIPITI PEDAGÓGICO DO ENTREVIVER DE POSSIBILIDADES INSURGENTES .....	38
<b>SEÇÃO 2 - EXPLICANDO AS PEDAGOGIAS DECOLONIAIS PARA RESSIGNIFICAR A FORMAÇÃO DOCENTE NAS AMAZÔNIAS.....</b>	<b>47</b>
2.1. A PERSPECTIVA (DE)COLONIAL E SUA CONSTRUÇÃO EPISTEMOLÓGICA NO ÂMBITO FORMATIVO .....	49
2.2. NO LIMIAR DE UMA FORMAÇÃO AFIRMATIVA .....	65
2.3. AMAZÔNIAS E SEUS PLURAIS NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES .....	72
2.4. REMADA PARA A DECOLONIALIDADE DO SABER.....	84
<b>SEÇÃO 3 - PRÁXIS E SABERES OUTROS: DESLEGITIMANDO PRINCÍPIOS DO EPISTEMICÍDIO COLONIAL NAS UNIVERSIDADES E DEBATENDO A POSSIBILIDADE DO DIÁLOGO INTERCIENTÍFICO.....</b>	<b>94</b>
3.1. A PREMISA DO DIÁLOGO: CONFRONTANDO A UNILATERALIDADE .....	96
3.2. O DIÁLOGO INTERCIENTÍFICO COMO UM NOVO PRONUNCIAR.....	99
3.2.1. A Interculturallidade crítica como ponte para o Diálogo Intercientífico .....	110
3.2.2. A interdisciplinaridade como alicerce para o Diálogo Intercientífico .....	118
3.2.3. A transdisciplinaridade como caminho para o Diálogo Intercientífico.....	122
3.2.4 A ‘indisciplina’ provocando a Universidade.....	126
3.3. NA CONTRAMÃO DO EPISTEMICÍDIO E AMPLIANDO O DEBATE PARA MELHOR DIALOGAR .....	128
<b>SEÇÃO 4 - POVOS ORIGINÁRIOS NA UNI-VERSIDADE: “EI, SOMOS NÓS, INDÍGENAS!” .....</b>	<b>134</b>
4.1. REPRESENTATIVIDADE INDÍGENA: O PRETÉRITO E O PRESENTE EM	

CONTEXTO FORMATIVO .....	134
4.2. MOVIMENTO INDÍGENA: BORDUNA MIRANDO A UNIVERSIDADE.....	143
4.3. UMA LINHA DO TEMPO PARA SE CHEGAR AO CURSO FORMAÇÃO DE PROFESSORES INDÍGENAS: DE ATITUDE ‘BUBUIANTE’ A OUTROS DESDOBRAMENTOS .....	149
4.3.1. Linha do tempo institucional.....	152
4.3.2. Linha do tempo do Curso Formação de Professores Indígenas .....	154
4.4. CURSO FORMAÇÃO DE PROFESSORES INDÍGENAS (CFPI): ESPERANÇAR E RESISTIR: ENTRE APROXIMAÇÕES E DISTANCIAMENTOS .....	156
4.5. APRESENTANDO NOSSOS PARENTES: AS TURMAS ALTO RIO NEGRO (ARN) E MÉDIO SOLIMÕES (TMS) .....	164
4.5.1. A <b>Turma Alto Rio Negro</b> : breve caracterização .....	164
4.5.2. A Turma Médio Solimões (TMS): breve caracterização .....	167
<b>SEÇÃO 5 - EPISTEMES INDÍGENAS: FORÇANDO ALTERIDADE EM SUAS PESQUISAS COM SUAS VOZES POLIFÔNICAS NA FORMAÇÃO DOCENTE ....</b>	<b>172</b>
5.1. TURMA ALTO RIO NEGRO .....	173
5.2. TURMA MÉDIO SOLIMÕES .....	174
5.3. NOSSA LEITURA DE INDICATIVOS DECOLONIAIS E DE DIÁLOGO INTERCIENTÍFICO NOS TCC’S COMO LUGAR DE FALA INDÍGENA: BANZEIROS E FLUXOS EPISTEMOLÓGICOS .....	177
5.4. PRÁXIS (DE)COLONIAL E INTERCIENTÍFICA NO CURSO FORMAÇÃO DE PROFESSORES INDÍGENAS .....	202
<b>SEÇÃO 6 - O PONTO FINAL AQUI É SÓ O COMEÇO: DEIXANDO DE COMER ABIU DESCUIDADOSAMENTE, INTENTANDO UM CUTUCAR E FURO EPISTEMOLÓGICO PARA NOVAS INSUBMISSÕES EM DIÁLOGO.....</b>	<b>210</b>
<b>REFERÊNCIAS.....</b>	<b>218</b>
<b>APÊNDICES .....</b>	<b>229</b>

## SEÇÃO 1 - O ENUNCIADO PRIMEIRO: UMA ESCRITA-FALA COM O VERBO NA PRIMEIRA PESSOA DO SINGULAR E DO PLURAL

Este enunciado trata em discorrer, primeiramente, de como cheguei a esta investigação e de como, do emaranhado de minha existência, no que tange às tecituras ou interrelações que me identificam no âmbito subjetivo/pessoal/profissional, me constituí como ser humano e como educadora.

Em outros termos, esclareço que, na seara de ‘meu’ mundo pedagógico com o qual e sobre o qual eu exerço minha profissão e consciência crítica, falo das minhas percepções sobre esse contexto. Ou seja, eu me exponho e me recomponho tendo como ponto de partida minha trajetória pessoal e como pano de fundo minha ação no contexto sócio-histórico cultural.

Enfim, trato de minhas motivações na definição do estudo/pesquisa em contextos amazônicos. A partir delas, traço o itinerário metodológico, formulando o problema que me trouxe a esta escrita-fala, aos objetivos e às perguntas que balizam, questionam e provocam a mim, porque são elas, demarcações epistêmicas suleadoras<sup>1</sup> em todo o trabalho.

### 1.1. EU, NA DINÂMICA INTERRELACIONAL COM O ESTUDO PRETENDIDO

Sou natural do município de São Gabriel da Cachoeira<sup>2</sup>(S.G.C), literal e metaforicamente, a aldeia / cidade / maloca / comunidade das pedras, das cachoeiras, das praias e dos morros/serras, onde precisamos, às vezes, lutar para sermos lidos, compreendidos e respeitados como “rochas/cachoeiras” de resistências, diante dos “morros” que nos são impostos da invisibilidade e etnocentrismo, à vista da colonialidade do presente.

---

<sup>1</sup> Esta palavra derivada do verbo sulear proferida por Paulo Freire no livro *Pedagogia da Esperança* e nos remete à reflexão de que uma vez tomando consciência de que nos tornamos “sujeitos também da história”(FREIRE, 2015), isso nos provoca a sermos fazedores autênticos de um pensar emancipatório e assim tomarmos por criticidade a subalternização imposta a nós, como sujeitos pertencentes ao sul global (terceiro mundo) na América Latina. Isto significa “construir paradigmas endógenos, alternativos, abertos e enraizados nas nossas próprias circunstâncias que reflitam a complexa realidade que temos e vivemos”. (Dicionário de Paulo Freire, 2010)

<sup>2</sup> Cidade do Alto Rio Negro – AM. De acordo com estimativas do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), sua população era de 45 564 habitantes em 2019. Está localizada na fronteira com a Colômbia e Venezuela, no extremo noroeste do Brasil. Lá são reconhecidas, como línguas oficiais no município, ao lado do português, três idiomas indígenas, após a aprovação da Lei Municipal 145, de 22 de novembro de 2002: o nheengatu, o tucano e o baniwa, línguas tradicionais faladas pela maioria dos habitantes do município, dos quais 74% são indígenas (mais de 23 povos, ou seja, o maior contingente de indígenas em um só território no Brasil). Por conta disso, reconhecida como a cidade “mais indígena” do país.

**Figura 1:** Eu, no Rio Negro, de voadeira, a caminho de uma etapa formativa



**Fonte:** Acervo da Autora

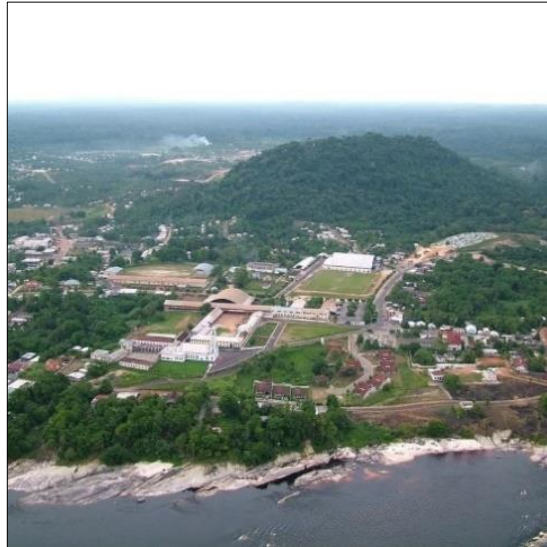
Sou eu neste trabalho, como neta/filha de negro e “branca”<sup>3</sup>, filha/neta<sup>4</sup> de índia forjada também, pelo sangue “branco”, com orgulho de ser bem brasileira-amazônica. Sou um relato físico de lá, bem emoldurado do “multi” cultural, uma característica sobressalente de São Gabriel da Cachoeira. Nesta região, a gente vive o multiculturalismo, a interculturalidade, a pluriversidade, ou melhor dizendo, diferentes visões, sem muito perceber, às vezes, onde começa um, onde termina o outro, numa simbiose cultural, de cosmologias, de cosmovisões que talvez, somente saiba explicar e sentir quem é de lá ou quem – de fora - fez desse cenário seu lugar.

---

<sup>3</sup> Lado paterno

<sup>4</sup> Lado materno



**Figura 2:** 01 – S.G.C<sup>5</sup>

Fonte: site: sgcity

Este espaço-território traz na paisagem o rosto indígena. Mas traz, também, o rosto do ocidentalismo marginal. Não tenho como fugir disso no meu trabalho. O que aqui está escrito tem a ver com este cenário, com todas essas gentes e lugares. Tem a ver com as interfaces, diálogos, interlocuções de matrizes amazônicas, a serem trabalhadas constantemente, na práxis educativa, que ferve na minha profissão – como educadora amazônica.

**Figura 3:** S.G.C.<sup>6</sup>

<sup>5</sup> Fotografia panorâmica da sede de São Gabriel da Cachoeira

<sup>6</sup> Essa imagem demonstra um dos muitos desafios de locomoção nos trajetos de São Gabriel da Cachoeira que é ter que passar pelas pedras e cachoeiras no triângulo Tukano. (Foto: de meu acervo próprio) Realidade cotidiana da profissão docente de muitos professores indígenas.

Sou eu que, quando aluna da graduação, me indignei quando percebi que existia, na matriz curricular do Curso de Pedagogia, uma única disciplina intitulada Educação Indígena<sup>7</sup>, como requisito ‘optativo’. Foi nesse cenário que, de forma transgressora, encontrei terreno para semear uma propositura pedagógica, ética, educativa e social, que se formou (e se somou ao meu processo de formação) pelo encantamento da práxis de duas professoras, cujas pesquisas formativas, se davam nesta temática e que me fizeram enxergar a realidade que eu desconhecia sobre os povos indígenas, mesmo sendo da cidade com maior população de povos originários do país. Passei a enxergar, também, o enorme desconhecimento que tem o Brasil, e o próprio Amazonas sobre esta realidade.

Assim, nasci como pesquisadora e quis “fazer barulho” diante do emudecimento da diversidade cultural latejante do país, onde ainda não se enxerga com responsabilidade, o respeito às diferenças. Mais adiante, esse processo de tornar-me uma pesquisadora amazônica amadureceu e se consolidou, quando fui acolhida no ano 2000, como membro do grupo de pesquisa Formação do(a) educador(a) no contexto amazônico, do Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Educação (FACED) da Universidade Federal do Amazonas (UFAM), com uma pesquisa de iniciação científica (PIBIC) sobre o Movimento dos Professores Indígenas da Amazônia, o que me levou ao mestrado, indagando o processo de política afirmativa e formativa para esses povos (re)existentes na UFAM.

Desde então, permaneço sempre questionando o processo de formação quanto às relações etnicorraciais e seus desdobramentos na educação. O fruto dessa trajetória histórico formativa, me trouxe, enfim, a esta escrita-fala.

Este escrito, portanto, quer provocar (no sentido etimológico de chamar para frente), sacudir, desinstalar e desacomodar, direcionando minha práxis em não apenas explorar o “terreno batido” do conhecimento ocidental, mas, descobrir novos significados no processo de conhecer, ensinar, dialogar e aprender juntos neste enorme desafio do desconhecido que inquieta e que tem a pretensão de ser crítico no contexto formativo. Enfim, o desejo de olhar e sentir o Outro<sup>8</sup> como riqueza, na perspectiva do diálogo intercultural e no horizonte das pedagogias decoloniais é inspiração neste trabalho.

Registre-se também, que desde quando nas várias instâncias em que atuei, seja como

---

<sup>7</sup> Atualmente, após reformas curriculares, a disciplina Educação Indígena está no penúltimo ano do Curso, momento em que quase todos os alunos já escolheram suas temáticas de pesquisa, dificultando assim a inclusão de pesquisas sobre tal temática.

<sup>8</sup> A expressão “Outro”, com sentido particular de visibilidade aos povos indígenas, será melhor explicada no subitem 1.3 desta seção, ancorada em Dussel (1977), aqui reverenciado em letra maiúscula sempre, como reverência.

professora e pedagoga da educação básica, sempre reconhecendo-me como um ser em construção, inconclusa (em linguagem freireana), mantive-me em alerta para entender o novo.

Refiro-me ao novo que se forja nas dores e delícias do descortinar a heterogeneidade no âmbito educativo, nas práticas acadêmicas que, se enxergadas pelo olhar do respeito à diferença, podem robustecer o estima ao individual e ao coletivo, reconhecendo ser necessária não somente uma retratação social, cultural, mas, especialmente epistemológica em relação aos povos indígenas. Reparação essa, proposta como discussão e práxis que leve ao distanciamento de proposições que sustentam o pensamento **euro-usa-cêntrico**<sup>9</sup> em espaços formativos, ou seja, dar peso à propriedade intelectual suprimida histórica e violentamente quando nos referimos aos povos indígenas amazônicos e aos educadores amazônicos, de forma geral.

Abro um parêntese para creditar o termo euro-usa-cêntrico na discussão decolonial como perspectiva e projeto moderno referente as estruturas de poder, valores culturais e sistemas de conhecimentos advindos da geopolítica euro-americana, que histórica e socialmente foram/continuam sendo impostos aos lugares e sujeitos que sofreram e arcam com o efeito da colonização em tantas frentes na atualidade, e no passado geopolítico. Aqui nesta tese, o termo sustenta a crítica via conhecimentos, ciências e saberes que margeados pelas estruturas de poder ignoram o potencial cognitivo das gentes das Amazônias, sobretudo, dos povos indígenas. Tal processo, intenta que educadores universitários enxerguem essa conjuntura nefasta para valorizar as perspectivas e ciências colonizadas, de maneira que, como formadores, tenham uma compreensão e posição crítico-política-reflexiva da história, apostando na possibilidade de se vivenciar uma práxis justa e equitativa sobre esta realidade formativa/educativa, incluindo com responsabilidade os povos originários, visibilizando tais identidades.

E assim, segui acumulando experiências<sup>10</sup> que me possibilitaram chegar ao ensino superior no Curso de Licenciatura específica para formação de professores indígenas da FACED. Atuando diretamente como professora nele, defendo ser necessário validar os conhecimentos indígenas agregando valor aos mesmos. Dito de outra forma, decodificar o que está por trás – nas entrelinhas - do espaço de formação acadêmica como caminho que leva a interromper e superar intolerâncias.

---

<sup>9</sup>Centrado nos preceitos europeu (**euro**) e norte americano (**usa**) (CANDAU, 2016).

<sup>10</sup> Como professora formadora do Programa amazonense de formação em magistério indígena (PIRAYAWARA); professora formadora no Programa de formação do magistério indígena (PROIND-UEA); professora formadora no Curso de aperfeiçoamento de professores Yanomami pela Associação, Serviço e Cooperação com o povo Yanomami (SECOYA); coordenadora pedagógica no Curso de Gestores de Projetos Indígenas do Amapá e norte do Pará na Associação dos Povos Indígenas Tiriyo, Kaxuyana e Txikuyana (APITIKATXI); coordenadora pedagógica do Curso de formação para agentes indígenas de Saúde pela FIOCRZ-MANAUS.

Por ter assumido a coordenação do referido Curso, por dois anos, posso explicitar a afirmação de que existe um enorme hiato entre a instituição e o instituído, entre a formação e o que assumi como educadora, entre o pensamento, a retórica e a práxis, quando os povos indígenas se fazem presentes.

Digo isto porque, ao fazer o trabalho que me foi incumbido, tanto na formação como na gestão, erreí muitas vezes, idealizando/romantizando o processo. Mas no diálogo, nos momentos ricos de avaliação nessa conjuntura, também acertei, construindo em coletividade uma nova maneira de formação dentro da universidade, no sentido não só de aceitação, mas da valorização às diferenças culturais, o que implica o cuidado de evitar que, em nome delas, se legitime a desigualdade.

Por conseguinte, acredito que as epistemes trazidas pelos povos originários para a universidade, em seus modos de viver, de pensar a vida, de conviver com o transcendental, com o caos e com o equilíbrio; com as esperanças, com o que é novo para suas culturas, com a novidade e complexidade da escolarização, etc, são defendidas aqui como valores, na dinâmica filosófica de pensar a vida, tanto quanto pensar a educação.

Em outras palavras, lutar para que a UFAM, enquanto academia, ouse ainda mais na investida de uma nova postura de universidade onde, ao viabilizar uma aproximação maior com os sujeitos a quem se tenta dialogar e acolher – os indígenas - se possa traçar linhas de ação, com eles, numa via de trabalho conjunto, fruto de um protagonismo compartilhado.

No papel de formadora universitária - atuando no quadro docente do referido curso desde o ano de 2013 - enxergo que são inúmeros os desafios postos à universidade, principalmente, no que tange a desempenhar com coerência e maestria, a sua responsabilidade no ensino, pesquisa e extensão, conjugando esse tripé às demandas da sociedade na qual ela está inserida, em vista de um benefício social aos sujeitos que, direta ou indiretamente, a ela estão ligados.

Como alguém vinculada a uma instituição de ensino superior amazônica que, pressionada pelo Movimento indígena, abriu espaço a estes povos e que trabalha diretamente com esse público, desejo ajudar epistemologicamente a IES<sup>11</sup> onde atuo a posicionar-se criticamente com atitudes, dimensões e políticas pensadas para (e com) os povos indígenas, em contraposição ao saber ocidental que se considera superior em relação aos conhecimentos que esses povos carregam consigo.

---

<sup>11</sup>Instituição de Ensino Superior.

**Figura 4:** Eu, em atividade de tempo-comunidade em área indígena<sup>12</sup>



**Fonte:** Acervo do prof. Washington Mendonça do Curso FPI

Este cenário (que é também um desafio institucional) não pode ser privado do sentido ontológico de pertença, de uma “alma” amazônica, nas palavras de Oliveira (2011), que ressalta a necessidade de se dar atenção ao saber que intui e experimenta o universal no singular, como lugar da imanência e da transcendência, em contraponto à arrogância e pretensa superioridade do discurso sobre essa região.

Não existe Amazônia sem os modos de vida que dela e nela se vitalizam. Ter alma (anima) é estar animado pelo que nos dá forma. A alma que dá forma à Amazônia, que lhe constitui sua ontodialeticidade, é a alma indígena-cabocla. Seria possível abstrair a Amazônia dessa alma? Vista pela uniformidade das lentes do capital a Amazônia pode parecer totalidade simples, de fácil apreensão [...] A complexidade da Amazônia, no entanto, pode se fazer mais presente na percepção mítico-sensível do ser social indígena-caboclo do que na objetivação instrumental da episteme moderna. No centro da floresta esse olhar perceptivo e venatório capta a Amazônia que escapa à visão operacional do sujeito moderno (OLIVEIRA, 2011, p. 98).

Nós - educadores e instituição de ensino - que ‘educamos’ nas Amazônias, deveríamos estar mais ‘animados’ para trazer ao âmbito educativo a vitalidade dos modos de vida, de tantos povos e suas culturas.

Enxergo assim a tecitura dessa tese, como uma ferramenta a mais para que os povos das “Amazônias” sejam menos invisibilizados em termos de formação, informação e contextualização da realidade política educacional, somando-se à complexidade da ação educativa nesse território, na contramão do paradigma da modernidade.

---

<sup>12</sup> Morávamos em um barco cedido pelo Município, no período de uns 10 dias para ouvir os trabalhos de estágio que os professores indígenas apresentavam para suas comunidades. Em dupla, saíamos cedo da manhã para várias comunidades e depois compartilhávamos o dia de trabalho, quando retornávamos ao fim da tarde ou a noite, avaliando o processo, compartilhando experiências.

Em suma, a produção de conhecimento no aspecto formativo, aqui nesta pesquisa, quer avançar a discussão em torno da interrelação entre o saber e o pensar as Amazônia, seus sujeitos, sua territorialidade, como também, o significado de conhecimento nessa discussão. Atentar que quando falamos da Amazônia, falamos na verdade em Amazônias, sem esquecermos que, mesmo em suas singularidades, elas são bastantes plurais. E no processo formativo isso deve ser estudado, pensado, refletido e questionado de maneira crítica e decolonizadora.

## 1.2. MOTIVAÇÕES IMPLÍCITAS/EXPLÍCITAS NA DEFINIÇÃO DO ESTUDO

### **De nosso povo, de nossa gente, de nossa mistura, do nosso ser Amazônia**

Pensei olhando a paisagem e as gentes...

Do barulho da contemporaneidade ao paradoxo do “silêncio” amazônico,  
percebe-se o silenciamento de uma história emudecida,  
muito pressionada pelos de ‘fora’ para ser esquecida...

A gente passeia o olhar e o pensamento perambulando pelo preâmbulo da natureza  
que constitui o ser humano de lá (daquela época)...  
o ser humano daqui (do hoje)!

A história deu um trajeto a cada um, cada uma...

Alguns adentraram na mata e lá ficaram.

Alguns “subiram” ou “baixaram” o rio.

Sucumbiram, ora ao modernismo,  
ora ao fetichismo ocidental, colonial.

Outros, outras, outres, simplesmente desistiram de aparecer e se esconderam...

Esconderam-se nos braços dos rios e lá abraçaram o simples da vida vivida,  
o bem-viver em concretude.

Destes, alguns se esconderam para evitar a luta em que não se ganha!

Outros se uniram aos exploradores, somente para sobreviver.

E veio a cidade, com ela o fascínio pelo ter.

Outros se esconderam para depois aparecer, reaparecer e  
percorrer a estrada que se arranha, se barganha, numa eterna luta tamanha,  
por emancipação, por de(s)colonização,

que muitos, não dão e nem veem razão; mas, que para outros é alma e coração!

São índios, ribeirinhos, negros, de todos os gêneros, de todas as cores, cidadãos,

Eu, você, basta ter coração.

Do barulho da contemporaneidade ao paradoxo do “silêncio” amazônico

vozes ecoam, oprimidos e silenciados reagem e abraçam lutas, causas,  
saberes, no banheiro/pororoca/enchente/seca do rio da luta diária, da lida, do possível...

Na mistura cultural, multi e intercultural.

No banheiro da história que é de todos, todes, de todas...

O ‘banheiro’ nós já sabemos como é, e a força que tem...

Como remar e navegar cabe a mim e a ti!

Nesta escolha sempre estará em jogo, nossa gente, nosso ser, nossa Amazônia.

Uma luta feroz para se decolonizar e se emancipar;

E não parar de caminhar

De resignificar,

Denunciar e

Amar o Amazonas,

Sentir as Amazônias,

Coronizar quem é deste lugar!

(Rita Floramar)

Pensando, observando e escutando a realidade na qual a educação está inserida, vejo-a como cartão postal, em cuja paisagem está impresso o conhecimento tradicional das Amazônias, os sujeitos que constroem e detêm saberes particulares, como destaca meu poema-epígrafe acima. Busco evidenciar o **eu** amazônico e o **nós** amazônico, no mundo educativo formativo, entre indígenas e não indígenas.

Para isso, contextualizo como a formação docente e o conhecimento que a envolve são ou deveriam ser refletidos e construídos nestas realidades, utilizando da Educação como ciência, para daí ponderar o que nos interroga, e, o que nos deixa em evidência ou nos ‘invisibiliza’, seja o **eu** educadora, seja o **nós** instituição, seja o **eu-Outro** - (especificamente, os povos indígenas) - que têm o direito de fazer parte conosco neste processo educativo que demanda comprometimento permanente.

Trata-se de trazer à tona tal realidade, o compromisso coletivo, as identidades e os desafios das Amazônias, problematizando os embates e as explosões de toda ordem, quando se colide com afetos, sentimentos, lutas e pensamentos entre estes mundos e suas gentes, diante da universidade ocidental.

Particularmente, nesta potente e diversa região - denominada geograficamente de Amazonas – mergulho para entendê-la, não em sua totalidade, mas, dos lugares de onde os povos indígenas têm representatividade no interior da Universidade Federal do Amazonas, vindos de vários territórios amazônicos.

Urge, com esta pesquisa, nos aproximarmos daqueles que por primeiro “sentiram” as Amazônias e que desde sempre, já estavam neste território, como fio condutor para problematizar a formação docente para esta região.

Ciente estou que não se parte do ponto zero na construção de conhecimentos e do que se reverbera em pesquisa; daquilo que nos incomoda no cotidiano e nos estimula a melhor conhecer e compreender.

O debruçar-se sobre determinada temática acontece porque algo foi objeto de motivação anterior, por isso escolhida, acendendo a chamada “curiosidade epistemológica”, como dizia Paulo Freire (2003), que é construída pelo exercício crítico da capacidade de aprender, apreender, aceitar, acreditar, acolher e acatar. Todavia, é também afrontar, argumentar, censurar, contraditar e combater. Ir além da curiosidade e mostrar o compromisso social, político, epistemológico que nos move, cientes que no processo estarão presentes limitações e potencialidades.

Quando se vive nas Amazônias, no seu berço, no seu chão, nas suas culturas, a objetividade e a subjetividade presentes nesse cenário se alicerçam na contradição, na

analética<sup>13</sup>, na alteridade ou falta dela, na aproximação e no distanciamento, não só geográfico, mas de ontologias, de poder, de ser, de saber e fazer, com comportamentos sedimentados pela cultura ocidental.

Todavia, esperançosamente, tal realidade está sempre exigindo de nós a possibilidade de reinventar cotidianamente a resistência, esperando e trabalhando por uma outra perspectiva de vida que, de alguma maneira, possa ajudar na reflexão sobre o poder-dominação epistemológico imposto a esta região desde a colonização. Essa é uma das ideias centrais nesta tese.

Tais ponderações são ebulições inquietantes do cotidiano que movem meu fazer pedagógico, como também, atravessam o meu ser e o meu entendimento particular dele. Daí ousar contribuir se possível, com esta pesquisa, para novos pensamentos e direcionamentos que acenem para a decolonialidade e diálogo intercultural nas Amazônias.

O fato é que, nas últimas décadas, vem crescendo, na América Latina, a atenção dada a críticas e discussões acerca de argumentos políticos, sociais e culturais, a respeito das conceituações que versam sobre colonialidade e decolonialidade. Tais concepções são subsidiadas por inúmeras áreas de conhecimentos científicos, dentre as quais a Educação – que é cenário de onde parto para alinhar ao campo da formação docente.

Essas questões ajudam a pensar a formação de professores que atuam em universidades públicas como constructo teórico e prático para se refletir sobre novos discursos/enunciados, práxis, paradigmas e ações necessárias a cada época, realidade, motivação e problematização, favorecendo um **que fazer** emancipatório e crítico.

As IES públicas, utilizando-se de **pensares** Outros, com uma formação embasada pela alteridade e práticas epistêmicas de compreensão do real, estariam mais aptas para encarar a sociedade múltipla, desigual e com inúmeras ambivalências em que vivemos, com possibilidade de transformá-la.

A Universidade, nas regiões das Amazônias, é por mim entendida como possível (todavia, não única<sup>14</sup>) colaboradora no entender e melhorar estes lugares e possibilitar ações concretas para tentar ‘reparar’ o que não foi nada justo (epistêmica e culturalmente) manifestado no epistemicídio imposto às Amazônias e seus povos desde a chegada do europeu.

Assim, através de discussões/ações ético-políticas-emancipatórias, engendradas por educadores, grupos de pesquisas – em especial aqueles que trabalham articulados aos

---

<sup>13</sup>Melhor explicado no itinerário metodológico deste trabalho.

<sup>14</sup> Os Movimentos sociais, organizações sociais, grupos sociais outros, nos ensinam, o quanto a Universidade ainda está aquém do revestir-se de sensibilidade e práxis ao novo, às novidades.



movimentos sociais - e tantos outros espaços a universidade pode sim, fazer a diferença. É inaceitável, nos dias atuais, uma instituição de ensino universitário, em especial, no seio das Amazônias, negar e/ou desqualificar a riqueza da diversidade de conhecimentos, como os advindos dos povos indígenas.

Não obstante, acenar para as pedagogias decoloniais como mais um reforço epistêmico para legitimar os escritos sobre as Amazônias, ouvir os ‘gritos’ indígenas e suas produções acadêmicas (TCC’s e outros), sutilmente silenciados por séculos e pensar a formação educativa neste tempo-espaço, pesquisando as epistemologias e conhecimentos abafados pelos brados ocidentais que rechaçam muitas dessas ciências, é pois, reflexão aqui privilegiada.

Podemos afirmar que é riqueza se utilizar das pedagogias decoloniais como projeto e como espaço formativo para enxergar “a diferença colonial que hierarquiza, gerando valores que atravessam toda a sociedade, na relação dicotômica de superioridade/inferioridade” (PALERMO, 2019, p. 50) e, lutar contra esta realidade.

Em resumo, a Universidade, para além de seu aparato científico deve, a exemplo de muitos outros espaços formativos<sup>15</sup>, posicionar-se como espaço para outras pedagogias, desde que se tenha clareza de sua posição política definida, ou seja, um agir verdadeiramente ativo, superando suas posturas que, em grande parte, caracterizam, rotulam ou se apoiam em teorias ou procedimentos metodológicos colonizantes (WALSH, 2017).

Como proposição, tal prática deveria ser legitimada e efetivada no Brasil, nas Amazônias, no Amazonas, com a intervenção colaborativa da Universidade. Lembrando que os latino-americanos receberam as melhores tradições do pensamento emancipatório e libertador, cujos reflexos aparecem na criatividade das lutas cotidianas (STRECK, 2006; MORETTI, 2010). Por isso, criam mecanismos pedagógicos e científicos para produzir conhecimentos que referendam possibilidades, construções, insurgências e alternativas no confronto com a perversidade que alicerça certas ações da globalização do e neoliberalismo em nossa sociedade capitalista.

Um destes meios são as pedagogias decoloniais, discutidas como sinônimo de empoderamento que reclama da possibilidade de reafirmação da vida, numa posição eminentemente crítica, frente as consequências da colonização. O que requer uma educação universitária que se constrói e se instrui na práxis educativa perante a re-existência do ser e do conhecer, empoderando sujeitos que, por ações históricas, econômicas, políticas e sociais, no

---

<sup>15</sup> Movimentos sociais; grupos culturais; comunidades, etc

espectro da colonialidade/modernidade<sup>16</sup>, foram – e muitos ainda o são, como os povos indígenas – postos na linha marginal da sociedade.

São pedagogias ressignificadas, que se alastram, concitando e apostando audazmente em estratégias que, nas entrelinhas, se abrem para validar perspectivas que derrubem a monocultura do saber, dando primazia a outras lógicas de ser, fazer, saber, pensar e conhecer no cenário onde isto seja indispensável e estratégico. Em outras palavras, querem semear metodológica e pedagogicamente uma constante desobediência epistêmica<sup>17</sup> e coletiva como pedagogia vital de combate à violência, anulação, banalização, postergação e descarte de culturas outras.

Para legitimar tais dizeres, as epistemologias indígenas, por exemplo, há muito deveriam ser acolhidas nas universidades, alargando a dimensão das diferenças como riqueza, para assim, focar em denunciar e orientar rupturas e transgressões aos conceitos e práticas alimentadas pela herança colonial (WALSH, 2013), com o intuito de provocar a Universidade/Ensino superior, para a necessária dimensão de sua universalidade na produção e transmissão de experiência cultural e científica da sociedade. Ou seja, uma universidade onde ela própria, conclama novas discussões e outros olhares, a exemplo do desafio dos diálogos interculturais e dos diálogos entre ciências, desnudando o privilégio epistêmico ocidental.

Assim, poder-se-ia salvaguardar essa novidade em dias atuais, em que aumenta a força da matriz colonial de poder-saber em todas as ordens e em todas as esferas institucionais. Diante disso, no contexto formativo, a ação política é, sobretudo, potencializar alternativas a partir de lugares-outros que trazem em sua memória experiências de convivência e solidariedade milenares e diversas de muitos povos dantes oprimidos (SPYER; LEROY; NAME (2021); PALERMO (2019)).

Juntamente com este processo, consideramos importante refletir sobre o diálogo intercientífico na aproximação com indígenas como um desafio na formação com estes sujeitos, que ao longo de todos esses anos de conquista e constituição do território brasileiro – do período colonial, aos dias de hoje - têm sido vítimas de um processo histórico de dizimação e repulsa, que lamentavelmente não parou<sup>18</sup>. Suas lógicas de vida, suas ciências e seus conhecimentos

---

<sup>16</sup>Binômio cunhado pelo pensador latino-americano Walter Mignolo (2005) para alegar que ambos alicerçaram o sistema capitalista eurocêntrico nas Américas, a partir da colonização, onde os colonizados foram violentamente segregados de suas culturas e pensamentos.

<sup>17</sup>Desobediência aos mandamentos do cânone euro-usa-ocidental, que dita as regras sobre o conhecimento, principalmente nas universidades. Tal ideia será melhor problematizada ao longo dessa tese.

<sup>18</sup>Esses sujeitos têm sido literalmente assassinados/ invisibilizados. Não bastando o vírus da colonização que os “adoece”, assim como mata suas práticas culturais há mais de 500 anos, percebemos, em plena pandemia causada pela Covid-19, que este desrespeito ficou mais latente, mais amoral.

foram estratégica e irresponsavelmente silenciados.

O diálogo intercientífico, por nós defendido e melhor discutido mais a frente, requer que se possa pensar na universidade “ações materializadas no relacionamento de dois ou mais sistemas de conhecimento científico, cuja matriz civilizatória seja diferente” (DELGADO, 2006, p.151). Todavia, podem receber complemento, incentivando a efetivação de “um processo revalorizador e reconhecendo que ambos os sistemas possuem a mesma importância, validade e relevância” (idem). As ciências indígenas em diálogo com a ciência não indígena. Ou seja, restituir a propriedade intelectual usurpada e menosprezada pela lógica ocidental diante do pluralismo intelecto-espiritual indígena.

Trata-se, pois, de um diálogo de saberes tentando o interesse dos sujeitos sociais em uma interação dialógica, norteadada pela disposição de escuta e superação de preconceitos em relação aos povos indígenas e destes, em relação a Universidade. Isso presume troca de saberes, apreciações e valores, em que operam forças racionais para tal interação, diante de pluriepistemologias ameríndias. Quer dizer, como diálogo racional situado histórico e contextualmente, para construir um novo relacionamento que permita estabelecer acordos interpretativos na busca de elementos mínimos que conduzam a objetivos comuns para a resolução de problemas concretos (VILLAMAR; RUIZ, 2019) no cenário de encontro de culturas onde se pensa o papel da diversidade na formação docente.

Requer, enfim, a concretude de uma contra hegemonia intelectual na qual os envolvidos em suas trocas - sejam elas de conhecimentos, de saberes, de ideias, de perspectiva de mundo, de ciências e de vida - façam-nas com intenção de alicerçar espaços necessários, construindo mais que a convivência e relação com a diferença, reconhecendo que necessitam de diálogo, prestigiando a ressignificação identitária individual e coletiva de reverência em prol de algo que para ambos seja caro, como por exemplo, novas formas de construir conhecimento, de enxergar a ciência e os saberes que a constituem.

Assim sendo, optei por primeiro dizer sobre minhas motivações e de onde parto para daí delinear o **problema**: os princípios das pedagogias decoloniais e do diálogo intercientífico configuram-se como pressupostos epistemológicos, formativos e afirmativos na formação docente com indígenas?

A partir disso, trazer como provocação epistemológica o seguinte **objetivo geral**: compreender como se construiu (vem se construindo), na práxis universitária do Curso Formação de Professores Indígenas (FPI), saberes-fazer pedagógicos mediados pelo diálogo intercientífico e decolonialidade, tendo como referência as turmas do Alto Rio Negro e Médio Solimões.

Este curso e estas turmas das quais trata o objetivo apresentam-se por hora, como parte da face mais concreta da tentativa de esforços (e desafios) na formação de professores indígenas, enquanto realidade ‘específica e diferenciada’, como também, na formação dos docentes da UFAM na Faculdade de Educação - FACED.

Seguindo esta organicidade, acrescentamos os **objetivos específicos**, a saber:

1) Apontar o papel das pedagogias decoloniais e suas epistemologias na formação de professores; 2) Estabelecer discussões em torno do diálogo intercientífico que trata da questão indígena em relação à Universidade; 3) Identificar possíveis pressupostos da decolonialidade e do diálogo intercientífico na universidade e/ou ensino superior e o que dizem os intelectuais indígenas e não indígenas em seus escritos sobre essa questão; 4) Fazer análise dos trabalhos de conclusão de curso, referentes às turmas do Alto Rio Negro e Médio Solimões, do Curso FPI da Faculdade de Educação – FACED da Universidade Federal do Amazonas.

Para dar mais significado ao nosso trajeto investigativo, elaboramos, algumas questões que nos interrogaram, ajudando-nos no constructo de nosso problema de pesquisa, que são:

Como o pensamento decolonial se forja como aliado da formação docente?

Que aspectos são essenciais para que educadores amazônicos delineiem epistemologias próprias na Universidade, na tentativa de desbancar a alienação e a colonialidade na práxis docente em relação aos indígenas?

Quais as contribuições e desafios percebidos nos trabalhos de conclusão de curso dos alunos das duas turmas em questão que traduzem a ideia de diálogo intercientífico e pedagogias decoloniais que desbanquem o ‘poder do saber’?

Quais os principais aspectos observados no ‘contato’ da Universidade Pública com indígenas que aproximam ou distanciam a efetivação de um diálogo intercientífico, de pressupostos afirmativos e de decolonialidade?

Por conta disso, uma parte dessa introdução está descrita com o verbo na primeira pessoa do singular, e outra na primeira pessoa do plural, porque trago inteligências, dizeres, críticas e acenos de muitos sujeitos, sejam educadores, sejam intelectuais/teóricos – de todos gêneros, como eu comigo mesma, e eu com os outros sujeitos na trajetória de vida e formação.

### 1.3. O ITINERÁRIO METODOLÓGICO - OS BANZEIROS QUE FAZEM CANOEIROS/SUJEITOS AMAZÔNICOS EQUILIBRAREM A PROA AO NAVEGAR NOS RIOS DE CONHECIMENTOS E SABERES

**Figura 5:** Embarcando na canoa do itinerário metodológico



**Fonte:** Minha ideia, desenhada por Silva (2021)

Foi pensado aqui um caminho metodológico auxiliador para a apreensão do que objetivamos neste percurso. Aqui de onde escrevo, de uma parte das Amazônias, nossa maior possibilidade de sair daqui para lá, para outro lugar, ir e voltar se necessário, é pelos nossos rios, por barcos, lanchas, rabetas<sup>19</sup>, canoas ou voadeiras<sup>20</sup>. O transporte aéreo não tem acesso à maioria dos municípios amazonenses. Assim, por via fluvial, se dá o deslocamento, seja para a cidade, para as aldeias, para as muitas localidades do interior do estado, de forma geral. Nesse percurso, nem sempre o rio está calmo.

Às vezes, banzeiros<sup>21</sup>, motivados por diversos fatores, surgem no itinerário planejado e fazem que quem esteja ao leme ou com o remo a postos, siga com precaução para não colidir com outras embarcações, nas praias, nas margens das matas ou simplesmente, para não se perder na direção.

No processo de pesquisar, pensar, questionar, seguir uma rota, também é assim. Surgem banzeiros. Com as mãos no leme ou no remo, coube à mim como pesquisadora, buscar a forma mais eficaz de equilíbrio.

Delinear um processo pesquisante exige atenção. Este ‘banzeiro’ nos faz ousar,

<sup>19</sup>No Amazonas, a rebeta é um veículo muito utilizado em nossos rios. É a junção de uma canoa de madeira ou de alumínio, acoplado a um motor não muito potente, porém, com baixo custo, econômico para combustível e de fácil manuseio e conserto.

<sup>20</sup>A voadeira é uma embarcação rápida, de alumínio, que desliza facilmente pelos rios amazônicos, muito utilizada como transporte fluvial pelos indígenas e ribeirinhos.

<sup>21</sup>Numa linguagem amazônica – adjetiva o rio bem agitado – podendo até naufragar canoas regionais, se for muito forte. Ao nos referirmos ao mar, dizemos ondas; nos rios do Amazonas, são os banzeiros.

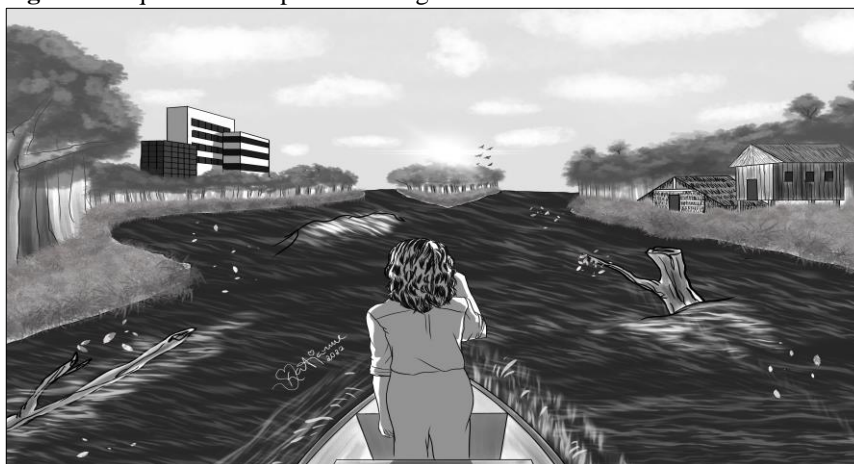
complementar e sempre ir além do que já está posto, feito ou definido, uma vez que o “conhecimento é uma construção. Não pode, pois, deixar de partir de outro conhecimento” (CARDOSO, 1978, p. 33).

Pesquisar é mostrar-se, desnudar-se na dialética do vivido e aprender com o que está investigado, principalmente, quando se é educadora, subentendendo que pesquisar é ação educativa. É trazer, inclusive, de forma aberta ou nas entrelinhas, um pouco da narrativa de nossa vida,

que reestrutura-se dentro da perspectiva de interação sujeito e ambiente, sendo esta interação autorreferenciada e interpretada a partir dos quadros operatórios do próprio sujeito. Desta forma, o ser humano é ativo e não um receptáculo de informações ou um mero processador de informações. Seu pensamento é fluido, metafórico e imaginativo, e simultaneamente busca sentido da realidade em eterno movimento, caótica, complexa. Como resultado das próprias distinções perceptivas há inúmeras possibilidades de leitura de si e do mundo. A construção narrativa emerge deste emaranhado, deste pulsar. As narrativas são co-construídas dentro do contexto interpessoal [...] para compreender os contextos sociais e emocionais que mudam o tempo todo e também o significado de negociação do mundo [...] (MARQUES, 2017, p. 373).

Registre-se, inclusive, que o “banheiro” da metodologia e todo o arcabouço desse processo de construção científica, para quem está com os lemes nas mãos e pretende interpretar, averiguar, mostrar e ponderar sobre algo, requer grande equilíbrio na manifestação e estruturas de se pensar o mundo, de estar no mundo, das relações neste íterim, como é o caso de se projetar uma tese, consciente do que se faz e pensa, e de como, nos revelamos e interpretamos os Outros nesta dinâmica.

**Figura 6:** Equilibrando a proa ao navegar no rio de conhecimentos



**Fonte:** Minha ideia, desenhada por Silva (2021)

Assim, a proposição do caminho percorrido no ‘rio’ metodológico, assentou-se no aporte qualitativo, em ligação com a decolonialidade e de formação docente como fios condutores para chegarmos ao que queríamos neste escrito.

É sabido que a pesquisa qualitativa, segundo Minayo (2012), trabalha com o universo de significantes e intenções que nos dá a possibilidade de imbricar esses procedimentos a um espaço mais profundo das relações, dos processos e dos fenômenos que não podem ser reduzidos à operacionalização de variáveis.

Destarte, amplia-se a possibilidade de pesquisadores qualitativos edificarem “um diálogo com os outros pesquisadores, e também, que as particularidades de pesquisa qualitativa ilustrem sua contribuição ao desenvolvimento metodológico nas ciências sociais” (DESLAURIERS e KÉRISIT, 2008, p. 127-128) e na educação.

Neste percurso, tomamos como base a pesquisa decolonial. Ela teve como propositura contribuir e entrecruzar discussões político-epistêmicas, saberes e pensamentos latino-americanos, experienciados junto a muitos coletivos, dentre os quais, os discentes indígenas do Curso Formação de Professores Indígenas.

Delineando uma concepção sobre esse tipo de pesquisa – muito recente no campo acadêmico, constatamos que esta, se projeta como práxis que não pode segundo Mignolo (2001), ficar des-incorporada e des-localizada dos cotidianos e conhecimentos suplantados pela modernidade.

Nesse processo, a pesquisa decolonial, traz criticamente à tona, os porquês dos silenciamentos impostos desde a colonização até o presente aos indígenas amazônicos. Por isso, trazemos como riqueza as vozes desses sujeitos, o que implica estrategicamente, darmos atenção ao “[...] que esos sujetos nos solicitan como conocimiento válido que pueda servirles para acceder a un bienestar mayor, a recursos y, sobre todo, a la comprensión de sus propios problemas” (SEGATO, 2015, p. 13).

Por esse prisma, a presente pesquisa, se dispõe à construção de um pensamento decolonial que é “é justamente um desfazer colonial. Desfazer gêneros, estereótipos, pré-conceitos, etnocentrismos e vicissitudes fortemente arraigados em nosso ser.” (FRANÇA, 2020, p.83). Ainda para o autor:

O fazer decolonial aposta no contemplar comunal, conversar, observar, refletir, compartilhar. [...] O fazer decolonial exige um observador/mediador sensível tanto para os detalhes quanto para a totalidade, pois sabe que a parte é, ao mesmo tempo, maior e menor que o todo (FRANÇA, 2020, p. 83-84).

A pesquisa pela qual optamos, portanto, é um fazer decolonial que nos obriga entre o pensamento e a ação concreta empreender a ciência acadêmica com uma identidade mais dialógica. Dizendo de outra forma,

requer uma ação intencional de rompimento com o paradigma colonial que tem contribuído para a manutenção do status quo acadêmico e social. A pesquisa educacional decolonial deve produzir conhecimentos no e com os envolvidos no processo investigativo a fim de tornar os mesmos capazes de compreender e transformar as práticas educativas que envolvem simultaneamente a educação, a pesquisa científica e a ação política (FUCHS; SILVA, 2017, p. 04).

Assim, o conjunto de escritas-falas de indígenas, como achados ao longo desse trabalho, apreciadas mais de perto, nos ajudaram a fortalecer saberes Outros, enxergando, com um cuidado ético e intersubjetivo, suas denúncias e anúncios, seus processos de construção de conhecimento, contrapondo-se à visão euro-usa-cêntrica.

Vale ainda, ressaltar que na pesquisa decolonial

Não há respostas prontas, caminhos prontos, resultados prontos; mas, há um comprometimento com o “objeto” de estudo de modo a se programar para “descobertas” muito mais que para respostas já prontas, dadas, acabadas e repassadas, que sirvam a interesses hegemônicos definidos, de ordem política, econômica, religiosa etc. Pode haver perguntas certas, insistamos nelas; muito mais do que respostas que julgaríamos as respostas intocáveis (BATISTA, 2020, p.11).

Como afirma Mignolo (2017) “o que importa é a anunciação, não tanto o enunciado” (Mignolo, p.20), ou seja, esta pesquisa de cunho decolonizador nos ajudou:

- a. A dialogar com conhecimentos Outros;
- b. Ter o privilégio de ouvir as narrativas indígenas, a partir de sua geopolítica e culturas, por meio dos trabalhos pedagógicos;
- c. Vivenciar a “desobediência epistêmica”;
- d. Enxergar com mais clareza, as nuances do epistemicídio;
- e. Pensar a formação docente diante da pluralidade epistêmica nas Amazôniaas;
- f. Perceber o entrecruzamento entre pesquisa, ação política e o contexto educativo;
- g. Ter maior sensibilidade na produção de conhecimento que traz críticas e desafios aos cenários e sujeitos ‘marginais’;
- h. Trazer a presença valorizada das instituições amazônicas e de lutas sociais;
- i. A ousar e valorar a presença de Outras escritas.



A pesquisa decolonial, neste sentido, deu nesta investigação, oportunidade epistemológica para transpor a colonialidade metodológica, possibilitando-nos defender “o pensar desde onde se é e se está, isto é, um pensar geopistêmico desde o Sul, o que significa repensar as relações hegemonia/dependência resultantes da modernidade/colonialidade” (MUNSBURG; FUCHS; SILVA, 2021, p.2).

Assim sendo, adentramos na abordagem analética esboçada pela alteridade (DUSSEL, 1986), para que melhor se pudesse utilizar dos significantes decoloniais. A analética proposta pelo autor, nos é cara porque procura posicionar o(s) outro(s), como Outro(s). Portanto, os Outros a que nos referimos são indígenas que estão dentro das universidades como discentes, sem desconsiderá-los em relação ao contexto social, político, econômico, cultural, em que estão inseridos.

Segundo Dussel (1977), podemos visualizar, na práxis, a analética como se fosse a dialética ampliada, por abranger a possibilidade da construção de outra forma de enxergar a realidade histórica, os acontecimentos; tendo como ponto de partida, sujeitos ou ações que na nossa sociedade foram silenciados, ficando-se na alteridade do distinto e na exterioridade do sistema a que estamos sujeitos.

Para Misoczky e Camara (2015, p. 292), que nos ajudam a entender a explicação de Dussel, a

[...] analética exige “estar junto com o Outro”, com os oprimidos, na sua luta contra a opressão e contra a negação de sua vida [...]. A solidariedade com o Outro e a experiência de “nós” com a comunidade de vítimas são o que permite o novo em que os excluídos e oprimidos criam uma comunidade da qual são integralmente parte e em que constroem novas instituições [...] No que diz respeito aos pesquisadores que são interpelados pela comunidade de vítimas, a analética requer a abertura para pensar, para ouvir, para ver, para sentir, para provar o mundo desde a perspectiva do Outro. Ela é condicionada pela humildade, por uma solidariedade expectante. Ela permite o reconhecimento de que há uma [...] política do Outro. [A] “política do Outro é uma antipolítica, é uma política de subversão e contestação”. É uma política que desafia hierarquias estabelecidas e verdades legais.

Complementando este posicionamento, enfatizamos que,

Na perspectiva do desprendimento decolonial, [a analética] se constitui processo de libertação, comprometido com a vítima do sistema-mundo que necrofiliza a vida humana, e não apenas essa. Inclui-se a esse rol as vítimas oprimidas pela questão de classe e os grupos sociais subalternizados e invisibilizados em seus modos de ser, por outras manifestações da matriz colonial do poder (DIAS, 20121, p.57-58).

Uma vez que enxergamos estes fatos em contexto político-pedagógico, a medida coerente a ser tomada é, sobretudo, optar por uma práxis histórico-concreta, problematizando-a sob os aspectos ônticos, ontológicos e metafísicos, em favor dos oprimidos, daqueles que estão mais à margem que o habitual permite. A referida abordagem, portanto, permite-nos evidenciar, também, o respeito pela exterioridade indígena, como a geopolítica que envolve este âmbito, considerando sempre que os povos originários sejam valorizados, tanto quanto suas culturas, e, igualmente ouvidos.

A pesquisa de cunho analético, ajudou-nos em um contínuo intelecto-crítico a esmiuçar a realidade sobre os ‘esquecidos’ da América Latina. Dussel (1986), defende, em seus escritos, que estes esquecidos – os povos indígenas - não foram compreendidos, nem tampouco, incluídos, porque são invisibilizados propositalmente, como sem culturas, nem ideias e pensamentos próprios. Seguindo com esta interpretação, incluímos, nos dias atuais, o sistema escolar universitário, foco de nossa atenção.

Infelizmente, as IES, ainda contribuem para interpretar os indígenas com um olhar racionalista, pretensamente universal, considerando-os como não-seres, vistos, também, como ‘anormais’, quando lhes é imposta, como referência, tão somente, a cultura ocidental.

Uma vez sendo a Europa o centro, ou a representação do “normal”, surgem as representações dos “anormais”, ou seja, todos aqueles que não se enquadram no ideário europeu: asiáticos, índios, americanos, africanos etc. Negados como sujeitos, os índios são apresentados como bárbaros, desprovidos de identidade e passíveis de civilização, o que é considerado um “ato de Deus”. Para Dussel, o conquistador é o primeiro homem moderno, que imporá sua individualidade violentamente ao outro. Isso, ao longo das eras, justificou genocídios sob o pretexto do progresso (COUTO; CARRIERI, 2018, p.635).

Valorizar este caminho analético investigativo, portanto, ajuda-nos a assumir “um posicionamento mais liberador” (MESSIAS, 2018, p.48); quer dizer, facilita a práxis formativa e urgente, diante do tensionamento em que são empreendidas “as discussões sobre a urgência da decolonialidade do saber do Outro” (idem), que, de mãos dadas com a alteridade, incita-nos a entender, com respeito, o posicionamento deste Outro, seja através de suas vozes e de seus escritos, seja em suas ações, de modo geral.

Neste trabalho, referendamo-nos pelas ciências dos povos indígenas, que compunham as turmas do Alto Rio Negro (TARN) e Médio Solimões (TMS). A primeira representa os povos originários do município amazonense de São Gabriel da Cachoeira, e a segunda turma, os povos indígenas, advindos de outros seis municípios amazonenses: Alvarães, Coari, Tefé, Fonte Boa,

Uarini e Marãa.

Estes povos apostaram na formação universitária, como estratégia para lutar contra as amarras do pensamento euro-usa-cêntrico, pelo qual, como a história relata, foram assustadoramente invisibilizados e ignorados, a ponto de serem enxergados e nominados, como **não-seres**, expressão-projeto européia que teve sua gênese com a colonização. Nesta dinâmica, os indígenas – que, até então, viviam como seres em completude inconclusa, partindo de suas cosmologias e cosmovisões – passaram a acreditar, pela perversidade da colonialidade, que eram de fato, ‘um nada’.

Essa conceituação etnocêntrica, dizimou milhares de povos, e impôs a eles a negação da negação, abstraindo-os de suas ontologias e modos de vida (o bem viver<sup>22</sup>), ou seja, tomando a contra-alteridade como sinônimo do **não-ser**.

Os indígenas eram vistos como nada mais que **um outro**, em letras subminúsculas mesmo, apenas sobrevivendo, diante da imposição e crueldade da modernidade. A estes, a exterminação era iminente. Negá-los, oprimi-los, espoliá-los e dizimá-los não cabia remorso ao ocidental moderno, uma vez que os povos originários, não tinham, sob as lentes ocidentais da modernidade, pensamentos e muito menos saberes, ficando fora de cogitação reconhecer, por exemplo, suas pedagogias e conhecimentos. Todavia, como Outros, souberam resistir, há mais de 500 anos, e ainda hoje, nos provocam para uma revisão de suas lutas e epistemes com alteridade dentro da universidade.

Essa abertura ao **Outro** como **Outro** é aqui pensada e creditada como alteridade analítica. As vozes desses estudantes indígenas, irrompem na formação docente propondo um mundo novo, como o novo que poderá surgir quando se navega pelos rios que nos levam a uma percepção e projeto de ensino e aprendizagem decolonial. Assim,

Sendo a alteridade o ponto fundamental do método analítico-pedagógico decolonial, realizar pesquisas nessa perspectiva implica em compromisso éticopolítico-epistemológico, que se traduz em luta a favor das pessoas vitimizadas pelo paradigma moderno-colonial, desde o ponto de vista individual ao comunitário, no sentido de sujeitos coletivos em geral, isto é, a toda e qualquer alteridade negada (DIAS, 2021, p. 63).

---

<sup>22</sup> Esta ideia, para os indígenas, significa o que Acosta (2017) narra em seu livro intitulado: O bem viver – uma oportunidade para imaginar outros mundo. Ou seja, O Bem Viver – enquanto filosofia de vida – é um projeto libertador e tolerante, sem preconceitos nem dogmas. Um projeto que, ao haver somado inúmeras histórias de luta, resistência e propostas de mudança, e ao nutrir-se de experiências existentes em muitas partes do planeta, coloca-se como ponto de partida para construir sociedades democráticas.

Desta maneira, conjugamos a alteridade aliada do respeito à diferença, como recurso rico e desafiador na formação, levando-nos a tecer críticas à ontologia hegemônica no universo científico, ressignificando o conhecimento pelas lentes das pedagogias decoloniais, defendidas neste trabalho como mais um mecanismo reflexivo que visualiza a universidade como espaço para problematizar as consequências do saber/poder aos sujeitos colonizados e elas próprias, instituições colonizadas que reforçam aspectos colonizadores (MARTINS; BENSQUEN,<sup>23</sup> 2018).

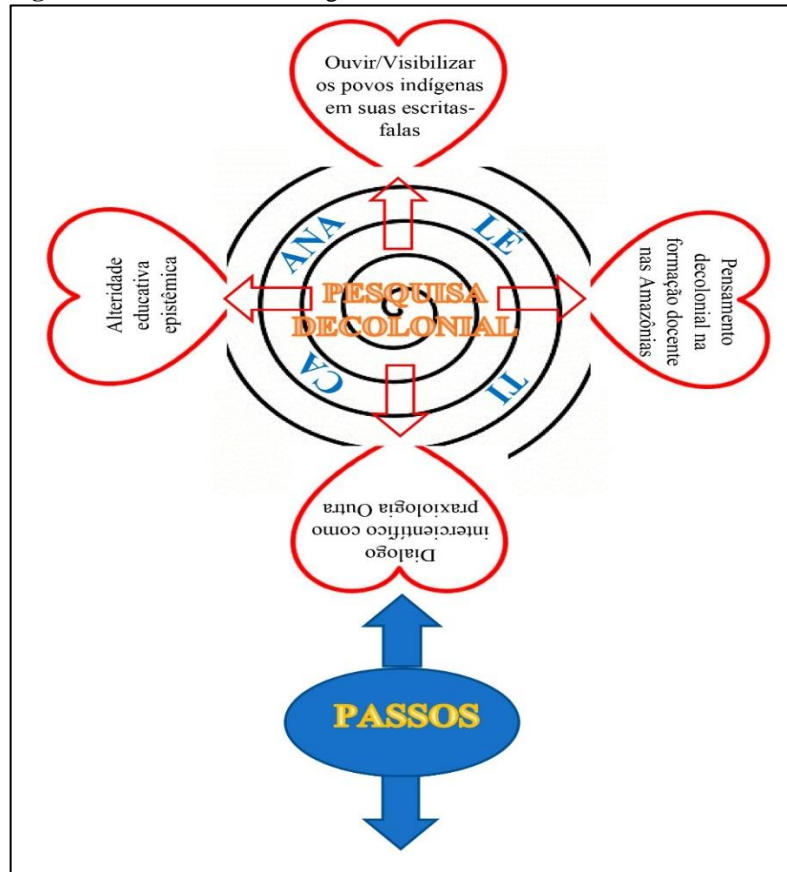
Nesta pesquisa, atrevemo-nos, no campo dos pensamentos decoloniais e formação de professores, provocar a Universidade, instituição responsável pela formação de cidadãos e disseminação de conhecimentos, ou seja, incomodar (no bom sentido da palavra) o mundo que se “acostumou” ou foi doutrinado pela estrutura cartesiana e colonizadora do pensar universitário, instigando-a, a exemplo de Deslauriers e Kérisit (2008), a entender e praticar em toda sua estrutura que a ideia seria a concepção de “não haver uma hierarquia cognitiva e moral de conhecimentos sobre a vida social [de outros]” (DESLAURIERS; KÉRISIT, 2008, p. 20).

Focados nesta realidade, afirmamos então, que os indígenas advogam uma formação que prime pela aceitação e vivência da alteridade analética em todo processo. Assim, é urgente (e até extemporâneo) que a formação universitária, considerando pesquisa como esta - dê abertura eficaz ao Outro.

Em resumo, nosso caminho metodológico foi esquematizado dessa forma mais didática para nossos estudos e para explicá-lo melhor:

---

<sup>23</sup>Autores do texto “Uma proposta de matriz metodológica para estudos decoloniais”, 2017. Ambos são professores no Programa de Pós-Graduação em Sociologia da Universidade Federal de Pernambuco. Tal proposição segundo os autores, nasceu na composição do Projeto de Pesquisa: O dom. A crítica pós-colonial e os dilemas no desenvolvimentismo na América Latina: centro, periferia, dependência e autonomia.

**Figura 7:** Caminho metodológico

- a) Buscamos enxergar os sujeitos, ações, instituições e regiões na dinamicidade da dependência-libertação, considerando o **processo analítico** de enxergar processos formativos educacionais, na atualidade.
- b) Consideramos sentir/perceber a **perspectiva do Outro**, ponderando a decolonialidade nas práxis do âmbito educativo/formativo.
- c) Procuramos ter um olhar mais crítico referente as matrizes euro-usa-cêntricas, diante do espectro da colonialidade, mas, principalmente ao **dialogar com as escritas-falas indígenas**.
- d) Utilizamos do seguinte **itinerário**: inserção reflexiva no estudo/pesquisa; composição epistemológica sobre a literatura escolhida; seleção das fontes; análise epistêmica sustentada pela alteridade com fim a uma **produção em compromisso** (denúncia/anúncio) mostrando a exterioridade colonizante.
- e) Elegemos as **duas turmas** do Curso Formação de Professores Indígenas, por se caracterizarem como **pluriepistêmicas, multiétnicas e multilingues**, melhor descritas na seção 3, no item 3.5, deste trabalho.
- f) As **principais fontes de pesquisa** foram: os TCCs das turmas em questão, o que

totalizou 53 trabalhos (destes, 18, ainda não tinham sido entregues com as devidas correções finais). Também, o Projeto Pedagógico da Licenciatura FPI, somando-se aos Relatórios de Avaliação parcial do curso, referentes às duas turmas; PDIs da UFAM (o que está em vigência e o anterior). Parte do novo ementário do Projeto Pedagógico do Curso - ainda em elaboração e discussão. Inserimos algumas anotações das falas do notório saber indígena, durante as defesas dos TCCs online, via meet e anotações próprias (cadernos de aulas) durante a docência (falas proferidas pelos estudantes indígenas).

- g) **Explicando a figura acima:** Um caminho analético em pesquisa representado pelo aspiral, significa amplitude, processo e continuidade. As palavras dentro dos corações embasam nosso pensar, mas, mostram a humanidade de quem educa e das pessoas em processos marginais, que precisam de cuidado, sempre. As setas no aspiral, centralizando a expressão pesquisa decolonial, de cunho analética, englobam ao mesmo tempo, um todo, todavia, tem especificidades que necessitam de atenção.
- h) Por se tratar de discentes de várias povos **a identificação de suas falas ou figuras distingue-se por etnia**, seguido das letras do Alfabeto, valorizados como autores identificando seus trabalhos de TCCs que se encontram no apêndice desta pesquisa.

Utilizando-nos deste trajeto, acrescentamos e acreditamos que nosso processo metodológico, assim embasado, serviu de chave para abrir as portas das análises, tentando robustecer nossas críticas, criar indagações, entender nosso lugar de fala, nossa demarcação epistêmica, isto é, reverberar nossas ideias, alimentando essa pesquisa em estirão<sup>24</sup> amazônico. As falas indígenas, é importante ressaltar, foram reverenciadas ao longo de todo trabalho, quando necessário, para colaborar com nossas asserções.

Neste itinerário, fomos ressignificando o método, por entender que na ação investigativa no âmbito educativo, a escolha do mesmo, se define

pela possibilidade [deste] comportar a complexidade da ação educativa, ou seja, pela possibilidade de o método reconhecer e respeitar a condição de historicidade da vida social e a natureza complexa do humano, que fazem com que os problemas da educação não sejam, simplesmente, problemas técnicos. Essa compreensão da riqueza do fenômeno educativo leva à negação da preocupação exclusivamente técnica com o conhecimento da educação e analisa a ação educativa, considerando as questões de

---

<sup>24</sup> Caminho que vai ser muito longo, em linguagem amazônica.

historicidade e de complexidade que identificam o humano e sua ação (BORBA; ALMEIDA, 2015, p. 146).

Nesta conjuntura, apontamos a complexidade do debate. Particularmente, fui também, identificando minha ação humana-histórica formativa nesse escrito.

É pois, uma pesquisa que se utiliza/utilizou de muitas metáforas, de muitas experiências - da Minha, de Outros, Outras, Outres<sup>25</sup> – de poesia, de interrogações, porque sou eu como pesquisadora amazônica em caminho, seja incerto ou não, mas sempre adiante, seguindo, descobrindo. Abusando às vezes, de minha linguagem amazônica. Tentando ‘espalhar brasas’<sup>26</sup> nessa discussão. Tentando entender o diferente, inclusive, o que estava oculto em minha subjetividade e identidade colonizada. Não foi e não será um rio calmo, este, que escolhi navegar.

#### 1.4 . A LINGUAGEM INTERCIENTÍFICA DECOLONIAL E METODOLÓGICA: UM TIPITI PEDAGÓGICO DO ENTREVIVER DE POSSIBILIDADES INSURGENTES

**Figura 8:** Linguagem intercientífica



Nossa ideia é problematizar o que sempre nos foi ensinado, em termos metodológicos e de linguagem no campo da pesquisa, cujo legado epistemológico da escrita, estrutura e perspectivas cognitivas – é bom que se repita à exaustão - centram-se na lógica cartesiana, direcionada, racializada, geograficamente racista e fortemente euro-usa-cêntrica. Assim sendo, a linguagem decolonial se faz aqui uma alusão crítica, denominada de tipiti pedagógico de discussão, ‘indisciplina’<sup>27</sup> e ‘rebeldia’.

<sup>25</sup>Linguagem neutra, não binária, conjugando respeito e inclusão na dinâmica do respeito às diferenças na discussão sobre Gêneros.

<sup>26</sup>Aqui no Amazonas – especificamente em S.G.C - chamamos de espalhas brasas, as pessoas agitadas, ousadas, briguentas, que amam uma ‘confusão’, questionadoras da realidade.

<sup>27</sup> Romper com as barreiras tradicionais entre disciplinas e pensamentos acadêmicos na construção de conhecimentos. Busca um olhar mais colaborativo, crítico e holístico para abordar a complexidade educativa e os problemas desta discussão por diferentes ângulos, utilizando-se da pesquisa acadêmica (KAPLÚN, 2005) como argumento indisciplinador e reflexivo.

A alegoria de um tipiti<sup>28</sup> pedagógico, como linguagem-explicação insurgente, mostra-se como um contraponto, uma provocação amazônica, para falar da decolonialidade caracterizada de linguagem a ser apreendida, por nós e pelas instituições das quais fazemos parte. Ou seja, um atravessar subjetivo e objetivo de um novo dizer como signatário conceitual para se enxergar e se falar de outras formas de apreensão de conhecimentos e assim, se efetivar um diálogo intercientífico.

A ideia do tipiti indígena, como alusão decolonizadora, nos remete a pensar que a questão decolonial é feita como esse artefato, de muitas tessituras, todavia, com o material/palha (ações, cosmologias, dizeres) que é próprio de determinados lugares e sujeitos, e que, serve para determinado fim, na seara da diversidade cultural amazônica e em contexto formativo.

O tipiti auxilia no ‘espremer/selecionar’ da massa da mandioca/macaxeira. O sumo fica comestível após esse tratamento particular. Caso contrário, ele envenena, por sua química. Ademais, a massa tem por finalidade, o preparo da farinha e tantas outras guloseimas indígenas/amazônicas, quando retirada com sabedoria e conhecimento singular, sendo descartada, quando não tem serventia ou mal preparada.

Em nosso ponto de vista, o termo decolonial não tem utilidade/serventia, se não partir das lutas sociais, em prol de mudanças, principalmente, relacionadas a encontrar e trabalhar maneiras de possibilitar dignidade aos sujeitos historicamente marginalizados de nossa sociedade, se não os tratarmos com respeitabilidade necessária. Se, no entrelaçar de pessoas e pensamentos, das palhas selecionadas de criticidade, sentimentos, possibilidades, pensares e práxis Outras, não se retira o ‘veneno’ desalienador que ‘espreme’ o cotidiano da vida de muitos (e a nossa), emperrando atitudes e a semeadura de novas pedagogias e novos dizeres, caso contrário, corre o risco de virar um novo jargão no cotidiano formativo.

Com foco no que foi dito, esclarecemos que o tipiti é feito de duas entradas ou duas saídas, dependendo da perspectiva de como o enxergamos, podendo ficar na horizontal ou verticalizado, também. Seguindo a lógica dessa alegoria, surge o seguinte questionamento: quais saídas temos ou podemos seguir na pesquisa educacional quando apontamos para a decolonialidade e diálogo intercientífico?

Enveredar para a pujança trazida por essas duas categorias, por nossa inteligibilidade, nos faz aludir, com criticidade, que não voltaremos ao caminho pelo qual viemos. Há outras saídas, brechas, alternativas, e se deve ter coragem para encontrá-las. O que significa que não

---

<sup>28</sup> Artefato indígena utilizado para espremer/separar/secar a massa que irá servir para a produção de um cardápio variado, de alimentos indígenas.



podemos mais retornar para velhas práticas sem sentido em nossas realidades.

Na pesquisa, tais categorias se definem como saídas oportunas, para não mais se usar das vicissitudes em que não se escolhe o novo que liberta, onde não se atenta que o tipiti pedagógico decolonizante é engendrado pelas tessituras com muitas mãos e corações. Seguindo esta dinâmica, não devemos enquanto pesquisadores, desconsiderar a riqueza das diferenças, a multidimensionalidade da educação e as interpretações contrahegemônicas educativas, mesmo sabendo que aqui e acolá podemos entrar em contradição, uma vez que os preceitos neoliberais são propulsores, em muito, do direcionamento formativo de nossas instituições, de nossas pesquisas, como também de nossas linguagens e metodologias.

A ideia defendida, sinaliza que pesquisas decoloniais são como tipitis confeccionados por muitas mentes e diversas finalidades e é neste processo que os cuidados com os descompassos teóricos assimétricos de aprendizagens e estruturas são necessários, porque no espremermos e construirmos novos conhecimentos ou ressignificá-los, podemos nos descuidar dos “venenos” que nos distanciam e nos desarticulam da práxis pedagógica libertadora. Fazemo-nos, por assim dizer, ‘envenenados’ ou meros executores de pesquisas, perdendo assim, segundo Fals Borda (1971), nossa capacidade de rebeldia e habilidade de ‘espremer’ (verbo nosso) a ciência acrítica, diferenciando-a da ciência politizada que se contrapõe ao colonialismo intelectual, enraizado em um dogmatismo assustador, em grande parte do ensino universitário.

Dizendo de outra forma, Fals Borda (1971), sensivelmente, nos motiva a sermos pesquisadores conscientes dessas realidades e a irmos além. O que conota ao nosso ver, preparar no nosso chão, ‘tipitis pedagógicos’ para comprimir as ideologias que marcam, as referências de pesquisas e o velho conhecimento intoxicado do cartesianismo euro-usa-cêntrico que envenena a possível propositura da novidade.

Seguindo o racicínio do referido pensador, em nossas ações e pensamentos, não podemos desprezar segundo ele, os conflitos neste processo. Somente assim, a partir de nossas realidades, seremos transformadores da vida em sociedade, como também, do ensino e da aprendizagem. Ou seja, “combinar precisamente lo vivencial con lo racional en estos procesos de cambio radical” (FALS BORDA, 2009, p.253)

Enxergamos esta chamada de atenção como reforço à comprometermos maiores. Estes, por sua vez, essenciais para quem adentra nas perspectivas em voga, nos ajudando a usar as linguagem (falada e escrita) como ferramentas para construção de novas formas de comunicar-se e de novas metodologias. Assim, aos poucos, dependendo de onde se parte e seus porquês, se poderá desconstruir aquelas linguagens dominadoras totalmente colonizadoras,

reclamando identidades segregadas, através da escrita, que podem ser potencializadoras de Outros discursos históricos, objetivando decolonizar as produções epistemológicas (ROSA, 2019).

Neste sentido, reforçamos que os estudiosos do pensamento decolonial nas Amazônias são novos tecelões de outros giros decoloniais com suas novas linguagens, fazendo delas fortes aliadas na elaboração e discussão de pensamentos que convergem em uma atenta e Outra compreensão de mundo, de ciências, de conhecimentos e epistemes, que ora lhes são próprios, ora desconhecidos e que reclamam de respeito como redescobrimto e riqueza, como desafio e propositura para transgredir no âmbito educativo, “a partir de um ponto de vista radicalmente diferente” (CANDAUI, 2016).

Para pesquisas que se propõem decoloniais como esta, há necessidade e vontade prática de “pensar não só os pressupostos epistemológicos das teorias em que se baseiam, mas também, os métodos em que as mesmas pretendem elaborar” (DULCI; MALHEIROS, 2021, p.177) para não perder a chance da ousadia e comprometimento nos escritos e seus objetivos. O que vai nos alertando para não perdermos de vista a geopolítica do conhecimento a que nos sujeitamos, pois, é nela que estão presentes, os povos indígenas, como detentores de experiências, de novas linguagens e ciências, podendo nos mostrar como tecem seus tipitis na construção de conhecimentos nos cenários amazônicos. Assim, esta pesquisa se revela como ferramenta formativa e aberta a novos pronunciamentos, para a construção “de uma sociedade em que a pluralidade é fortemente visibilizada e está representada nos diferentes espaços sociais” (CANDAUI, 2016, p.12).

O que estamos discutindo tem a ver, também, com a crítica sobre inferiorização ao saber de nossas pesquisas regionais. Cansa-nos, perceber que o protagonismo dos ditos ‘melhores cientistas’ é apaludida tão somente, porque estão na região sul ou sudeste do Brasil (sem desmerecer o trabalho de cada um), deixando o protagonismo de nossos pensadores locais em segundo plano, ou seja, a ciência e cientistas amazônicos continuam invisibilizados por nossa histórica subalternização.

Por esta razão, é vital transpor-se da consciência ingênua da realidade para a escrita-fala que inclui, como tipitizadores-tecelões cuidadosos das palavras, da autoria ética e compromissada, visibilizando-nos como sujeitos que dominam o que pronunciam e investigam. Em outras palavras, concatenar praxiologias contrahegemônicas, dando devida atenção aos lugares epistêmicos de direito ancestral, efetuando a desobediência epistêmica como palhas de um tipiti que emancipa ao espremer o que não colabora e que continuamente sustenta o sistema da colonialidade vigente.

Nesta linha de raciocínio, o entreviver de possibilidades insurgentes ‘indisciplinadas’ se concretizará quando for premente abrir a pesquisa acadêmica ao afinamento sobre praxiologias amazônicas: pedagogias indígenas, dos rios, das florestas, das músicas, dos alimentos e artes de tantos povos, pedagogias das ancestralidades, da fauna, do cuidado milenar com o meio ambiente, das infâncias amazônicas, entre tantas outras.

Descobrir e reverenciar pensamentos Outros, onde se tenha possibilidade de se dar relevo e empoderar as narrativas marginais, caracterizadas assim, para os de ‘fora’, mas, fundamentais para seus autores amazônicos, assumindo “a complexidade e a diversidade de vozes, sujeitos, projetos e lugares culturais, sociais, políticos e econômicos, produzidos nas sociedades atuais, frente aos núcleos de desigualdades existentes” (SACAVINO<sup>29</sup>, 2016, p.19).

Há cuidados outros, que também podem nos auxiliar, paulatina e corajosamente, ou seja, que podem subverter a ideia de conhecimento universal, desde que se compreenda, como nos alerta a indiana Spivack (2010), que tanto a ideia de conhecimento, como de erudição e saber, já tem seu posicionamento na sociedade ocidental, reforçados pela Universidade e alimentados por uma narrativa colonizadora tecida de ‘noção de verdade’, às vezes, muito presente, no cenário da formação docente, que “espreme” essas ‘verdades’ sem criticidade, muitas vezes, assumidas ingenuamente em nossas arguições.

Smith (2018) complementa que para os povos originários, por exemplo, as IES são vistas como instituições fortemente elitistas “que se autorreproduzem por meio de vários sistemas de privilégio” (p.151) e que estes povos “encontram pouco espaço para as perspectivas indígenas na maioria das disciplinas acadêmicas e das abordagens de pesquisa” (idem). Nesta denúncia é vultoso e esclarecedor dizer que:

[...] Embora as comunidades [indígenas] vejam as universidades e o que elas representam sob uma perspectiva crítica, essas mesmas comunidades querem que ao mesmo tempo seus membros tenham altas qualificações e uma educação ocidental. Mas elas não desejam isso à custa de destruir identidades dos povos indígenas, sua língua, suas práticas e valores (SMITH, 2018, p.157).

Assim, posta a questão, ainda vivenciamos a Universidade que rejeita, em grande medida, enxergar esta realidade, neste caso, ela erra e transpõe o “veneno” da universalidade, apoucada da diversidade epistêmica, fortalecendo a pseudo educação do fingir escutar os indígenas, insistindo em somente falar por eles - porque é mais fácil do que deixá-los se

---

<sup>29</sup>Encontramos esta referência no texto: Educação decolonizadora e interculturalidade em La Revista de la pátria grande – Nueva América: Descolonizar la educación. N.149 jan-mar, 2016.

pronunciar. Conforme a posição de Spivack (2010), isso a que nos referimos é habilidade de neutralização do Outro: invisibilizá-lo, expropriá-lo de representatividade e, estrategicamente, emudecê-lo para continuar colonizando-o.

Ouvir ou não o que querem pronunciar os povos originários, nos define e nos mostra como pesquisadores. A atenção às suas vozes ou falta dela, no trajeto investigativo, a que nos propomos, reverbera nosso posicionamento político e desmascara-nos como sujeitos protagonizadores de novos desafios ou continuísmos não críticos sobre conhecimentos e saberes.

Na esfera pedagógica “a voz do Outro significa o conteúdo que se revela, e é somente a partir da revelação do Outro que se realiza a ação educativa [...]” (DUSSEL, 1977a, p. 231). Por isso, aqui foi muito importante reverenciar as escrita-falas indígenas que estão nos TCCs pesquisados, e de outros intelectuais indígenas, uma vez que é “muito importante, no momento atual, perceber que há outras visões de mundo, outras epistemologias e que é necessário identificá-las, analisá-las, compartilhá-las, reconhecê-las [e] dialogar sobre [e com] elas” (SACAVINO, 2016, p.20).

Acrescente-se, ainda, que estudos intitulados como novos ou complexos, como o enveredamento para a decolonialidade e diálogo intercientífico, sabemos, que são difíceis de apreender e debater. Isso requer sensibilidade e atitude de alteridade. Quantos orientadores, orientandos, ou melhor dizendo, quantas pesquisas encaram tamanho desafio na Universidade?

Grosfóguel (2008) explica que não tem a ver apenas com valores sociais na produção do conhecimento nem com o fato de o conhecimento ser sempre parcial. O que conta é o locus da enunciação, ou seja, o lugar geopolítico do sujeito que fala.

Queremos amplificar as falas amazônicas, persuadindo a quem se apropriar dessa pesquisa no futuro, a ouvir e ler os escritos indígenas, como ouvimos e lemos qualquer voz já aplaudida, nos escritos canônicos, como produção científica, entendendo que os TCC's, assim o são e, os indígenas, intelectuais com vozes autorizadas sobre o que replicam e suplicam nas entrelinhas de suas pesquisas, diante da Universidade. É a maneira encontrada para problematizar as pedagogias decoloniais como fronteira que pode desmitificar a narrativa ideológica de dominação e poder.

Dias (2021), em referência, por região do país entre as IES que têm programas de pós-graduação em educação e as que abordaram a decolonialidade, dentro do recorte temporal de 2011 a 2021, afirma que na região Norte, por exemplo, apenas quatro possuem programas em educação e que enfocaram o tema da decolonialidade, sendo que destas, nenhuma no Amazonas. Tal situação, ao nosso ver, dificulta uma escrita decolonizadora em nossas práxis

educativas nas Amazônias, no que tange a formação de educadores. Queremos reverter este quadro, através das pesquisas que se voltem para a temática em tela, como é o caso desse trabalho de pesquisa.

Em termos metodológicos, muito há para pensar e ressignificar, porque certas pesquisas, acriticamente, dependendo da área de conhecimento, têm que apresentar determinada estrutura, como foi pensada por ‘alguém’ e, algumas vezes, não se pode questionar fora do engessamento do arquétipo da lógica técnica que ainda nos escanteia. A criatividade, a originalidade e certas ‘desobediências’, para nos mostrarmos como pesquisadores decolonias, são produtos que podem auxiliar no “espremer” de uma linguagem insurgente com o tipiti que construímos, sendo maior produto: a decolonização no âmbito científico.

É difícil um divórcio radical em termos epistemológicos entre o mundo do norte e o mundo do sul, bem sabemos. Isso nos lembra o trecho de uma poesia<sup>30</sup> bem provocadora, de Adriene Rich que diz: “esta é a língua do opressor, mas preciso dela, para falar com você”. É verdade que precisamos. E a ideia não é prescindir dela, mas ressignificá-la, a tal ponto, que percebamos claramente a propositura de uma “desobediência epistêmica” (Mignolo, 2010), na metodologia da pesquisa e em novas linguagens. Desobediência que não nos deixa cegos de “nossas limitações e sem pretensões idealista ou salvacionistas, mas, meramente, como possibilidade que se faz” (DULCI; MALHEIROS, 2021, p. 191) ou se pretende como caminho Outro.

Vale sempre lembrar que não existe neutralidade na construção de uma escrita acadêmica e em nenhuma ação humana. O que pode existir são paradoxos, uma vez que, diante desses estudos, estamos em permanente transição para apreender, avaliar e abraçar o novo e nos autoavaliar nessa conjuntura. A novidade que descoloniza a pesquisa e a escrita acadêmica, na conjunção decolonial, precisa de um salto estratégico, não somente na sua semântica, e sim em sua estrutura de saber e de conhecer e, no presente caso, acolher as ciências indígenas.

Precisamos nos desapegar dos formatos científicos que nos aprisionam e nos impedem de avançar para vivenciar significativas e exitosas aprendizagens. Precisamos produzir e subverter a ordem metodológica, de estrutura verticalizada e convergir para uma plataforma analética que desloque a supervalorização da racionalidade limitada e de inspiração cartesiana, para tecer, com afetividade e responsabilidade pedagógica, o encontro com o Outro.

Isto não quer dizer que a pretensão seja negar a dinâmica da construção da modernidade e o conhecimento erigido por ela. O que pretendemos é reconhecer suas contradições e fissuras

---

<sup>30</sup> Do livro: Ensinando a transgredir - A educação como prática de liberdade, de Bell Hooks, 2013.

no âmbito do privilégio epistêmico euro-usa-centrado, para assim, ficarmos mais livres para acatar as novidades, criatividades e novas práxis, como também, para novos enunciados diante dos conhecimentos e saberes Outros. Fincamos cada fala-escrita indígena retirada dos TCCs como enunciado que cunha o bem viver perante a realidade acadêmica, como “uma outra perspectiva que quer construir um mundo mais polifônico”<sup>31</sup>, redescobrimo lógicas Outras, propondo a superação do sistema de ciência vigente.

No que tange especificamente ao modo de pensar novas metodologias voltadas para os povos indígenas que entram na universidade Smith (2018) declara que, primeiramente, é necessário encarar que os povos originários “[...] de objetos de pesquisa, passa[ram] a ser pesquisadores” (Smith, 2018, p. 42). Ela como indígena ressalta: “queremos contar a nossa própria história, escrever as nossas próprias versões, a nossa maneira, para os nossos próprios fins” (idem), afirmando que “a pesquisa através dos olhos imperiais”, é portanto, para tantos povos “arquivo de conhecimentos e sistemas, regras e valores que se estendem para além da ciência ocidental” (Smith, 2018, p. 57), porque são ciências próprias.

Diante disso, valorizar os saberes indígenas é gerar vida a favor das ciências indígenas, para tentar minimizar a discriminação intelectual imposta a eles desde a invasão européia aos seus territórios, que na atualidade, continua com outras invasões (academias, igrejas, ONGS, pesquisas, etc). Isso significa pensar as pesquisas decoloniais como trabalho de coautoria intelectual para minimizar um ‘Eu’ que impera, um ‘Eu’ que é soberano colonizando os saberes de Outros.

Considerando o que foi dito, trouxemos a realidade da licenciatura Formação de Professores Indígenas e a contextualização das duas turmas e análise dos TCC’s para referendar a nossa pretensão epistemológica. Ou seja, uma ferramenta a mais para que os povos das “Amazônias” sejam menos invisibilizados em termos de formação acadêmica e das informações sobre a realidade geopolítica atual, somando-se à complexidade da ação educativa na Universidade que acolhe os povos originários.

Nesse ínterim, o corpo estrutural deste trabalho, divide-se da seguinte forma: a primeira é a seção 1, que já foi lida, onde apresentei-me como pesquisadora, como educadora, mas, sobretudo, apresentei as motivações pessoais implícitas do meu viver e de como vim/venho me construindo enquanto ser humana e pesquisadora amazônica. Seguido, do problema e objetivos investigativos e seus questionamentos.

---

<sup>31</sup>Candau (2016, p.6) em entrevista publicada em La Revista de La pátria grande – Nueva América: Descolonizar la educación. N.149 jan-mar, 2016.

Em seguida, na seção 2, trazemos ponderações a respeito da resignificação das epistemologias amazônicas, como possibilidade de formação Outra no ensino superior e de como a perspectiva decolonial se constrói historicamente e de como nos apropriamos desse processo, considerando o trabalho com os povos indígenas e sua pluralidade para chamar atenção de educadores.

Como uma das categorias centrais de discussão, situamos na seção 3, nosso entendimento quanto ao diálogo intercientífico, para deslegitimar o que forjou o epistemicídio em relação aos povos originários, incentivando a universidade a dialogar com novas ciências e os conhecimentos trazidos para o ambiente formativo universitário, quando os povos indígenas adentram nesta seara.

Depois, na seção 4 problematizamos a ideia da representatividade dos povos indígenas diante da Universidade, em um constructo histórico onde se percebe criticamente o Movimento Indígena mirando a Universidade, em particular a UFAM, para apresentarmos inicialmente, o Curso que formou as duas turmas, nas quais nos debruçamos nesta pesquisa.

Na seção 5, outro ponto discutido como fator chave, são os Trabalhos de Conclusão de Curso das turmas do Alto Rio Negro e Médio Solimões, que constatamos como epistemes indígenas que “forçam” a alteridade na formação.

E, por fim, na seção 6, as considerações finais deste trabalho que sintetizam o que escolhemos para debater, questionar e incentivar em estudos pertinentes para formadores de IES amazônicas.

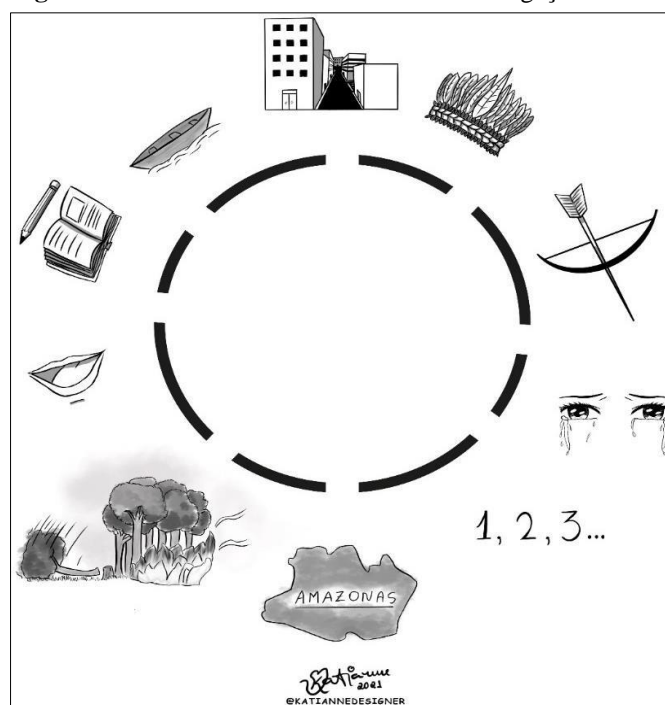
## SEÇÃO 2 - EXPLICANDO AS PEDAGOGIAS DECOLONIAIS PARA RESSIGNIFICAR A FORMAÇÃO DOCENTE NAS AMAZÔNIAS

Nesta seção discorreremos sobre a gênese da produção do pensamento decolonial, delimitando-o ao espaço da América Latina, demonstrando que é um processo atual agindo contra a padronização de racionalização, trazida pela modernidade no aspecto colonização/colonialidade à partir de pensadores que discutem essa realidade.

Enfatizamos o papel das pedagogias decoloniais, imbricando essa discussão no âmbito formativo, entendendo que estas, em suas dinamicidades e lócus de enunciação possibilitam aos educadores universitários das regiões amazônicas reflexões que possam conduzir às praxiologias Outras, embasadas por pensamentos Outros.

E, buscamos demonstrar também, que a presença de indígenas em universidades públicas gatilham proposições críticas no limiar de uma formação afirmativa.

**Figura 9:** Cotidianos amazônicos e suas interrogações



**Fonte:** minha ideia, desenhado por Silva (2021)<sup>32</sup>.

A gênese epistemológica da terminologia, significado e discussão sobre a importância das Pedagogias Decoloniais decorrem da reflexibilidade em torno do que seja colonização/colonialismo/colonialidade/decolonialidade, categorias que fomos apreendendo na

<sup>32</sup>Agência Kyrie de Katianna Ramos da Silva, Manaus-AM, 2021.



construção desta pesquisa e problematizando no âmbito educativo, assim como das exigências epistemológicas propositivas desta questão, sinalizando-as, particularmente aos educadores amazônicos, que exercem seu fazer pedagógico na universidade pública, instituição acolhedora de indígenas, em tempos atuais<sup>33</sup>.

Por primeiro, queremos deixar claro que não se trata de uma pesquisa em torno do pensar a Universidade Indígena ou instituições gerenciada pelos indígenas, como temos algumas experiências formativas na América Latina<sup>34</sup> (que, ao nosso ver, estão mais à frente no quesito pertencimento e novas possibilidades no reconhecimento das pluriepistemologias ameríndias). Quem deve pensar a universidade indígena, sob nossa concepção, são os próprios indígenas.

Trata-se aqui, de pensar/problematizar a Universidade não indígena, onde alguns desses povos têm alguma representatividade, entrecruzando a discussão sobre a formação docente nas Amazônias, articulando-a à decolonialidade, ciente de que essa instituição ainda não abraçou, como categoria analítica e política um pensar Outro em suas instâncias formativas.

A produção do pensamento sobre pedagogias decoloniais, no âmbito da formação de professores, deriva-se de ações insurgentes (Walsh, 2013; 201) para que educadores pensem e vivam práxis Outras, asseveradas como novas praxiologias<sup>35</sup>. Nesse ínterim, educadores são levados a enxergar este cenário com um precioso cuidado epistêmico, diante daquilo que conhecemos ou de ‘um novo a se pensar’ em relação ‘ao porquê e ao como’ fazemos educação; de como pensamos e percebemos concepções fragmentadas que desafiam a Universidade para um ‘modo Outro’ de lidar com as diferenças ameríndias. Sem descartar o sentir, o ser e viver em relação íntegra, como defende a estudiosa citada que cunhou o termo pedagogias decoloniais. Ocaña; Arias; Conedo (2018, p. 38) explicam que:

Walsh reconoce y comprende el “modo otro” como una forma diferente de vivir en/por/para los bordes, isuras, fronteras y grietas del sistema mundo moderno/capitalista/colonial/eurocéntrico/occidentalizado. El “modo otro” conigura un vivir caracterizado por la aluencia de biopraxis que constantemente están siendo reconfiguradas, reconstituídas, remodeladas y remoldeadas, no solo en contra de la

---

<sup>33</sup>Segundo censo da Educação Superior, em 2018, como reflexo das políticas de cotas e autodeclaração estavam matriculados 57.706 indígenas. Acesso em [www2.ufjf.br](http://www2.ufjf.br)

<sup>34</sup> Universidad Intercultural de las Nacionalidades y Pueblos Indígenas Awta Wasi em Quito; Instituto Científico de Culturas Indígenas no Equador; Universidade Autônoma Indígena Intrecultural em Popayán na Colômbia, entre outras.

<sup>35</sup>No sentido decolonial de tensionar uma práxis contrária ao todo estabelecido como imposição hegemônica ocidental (WASH, 2013; NETO, 2019), primando pela reflexão e ação inseparáveis (FREIRE, 1975) da perspectiva ontológica e epistemológica, na construção e críticas ao conhecimento; de maneira que se preze política e pedagogicamente pelo reconhecimento de múltiplas e heterogêneas diferenças coloniais, assim como as múltiplas e heterogêneas reações das populações e dos sujeitos subalternizados à colonialidade do poder (GROSFÓGUEL, 2016) na prática e formação docente.

colonialidad sino a pesar de ella. No se trata solo de eliminar totalmente la colonialidad sino de vivir en/con ella, pero sin dejarnos afectar por ella y sin vivir para ella.

O adensamento de aspectos decoloniais defendidos nessa conjuntura, se fundamenta em dar importância e ter maior compromisso com uma produção de conhecimento crítico, que aja contra a padronização de racionalização que desacredita e rebaixa pessoas, saberes e regiões, e que vem ganhando densidade em realidades que foram brutalmente colonizadas, como é o caso da América Latina, conseqüentemente, do Brasil, dando singular destaque às Amazônias deste território.

Trazer à luz esse debate é particularmente importante, porque nos impele a apreendermos e vivenciarmos uma gramática da decolonialidade (Mignolo,2010)<sup>36</sup> para contrapor-se e desvelar a retórica da colonialidade trazida pela modernidade e usada na academia, campo referenciado como *locus* de conhecimento, pela sociedade de forma geral. Por isso, é importante educadores de instituições universitárias, em especial, as públicas, ficarem atentos “à imposição autoritária dos colonizadores sobre os povos colonizados, fato que estimula diversas formas de dominação e opressão, inclusive o domínio do conhecimento” (LEMOS, 2019), que é o que alargamos como reflexão neste escrito.

Observamos, através das leituras e estudo, que nesse processo, se efetivou histórica e pedagogicamente uma desqualificação epistêmica (MALDONADO-TORRES, 2007) que negou a vivência ontológica dos povos indígenas de nossas Amazônias.

São estas questões que nesta seção trazemos de maneira exponencial, como oportunidade de reflexão, provocando se pensar a formação em torno da decolonialidade como formação Outra, centralizando os povos indígenas.

## 2.1. A PERSPECTIVA (DE)COLONIAL E SUA CONSTRUÇÃO EPISTEMOLÓGICA NO ÂMBITO FORMATIVO

As leituras realizadas e, conseqüentemente, o debate epistemológico contemporâneo,

---

<sup>36</sup> Na obra “Desobediencia epistêmica: Retórica de la modernidade, lógica de la colonialidade y gramática da descolonialid”, 2010, de Walter Mignolo, na crítica ao mundo latino-americano e os malfeitos da colonização, a gramática da descolonização que aqui nos apropriamos como gramática da decolonização, se embasa na concepção de uma re-escrita da história mundial, pedagógica, etc com perspectiva e consciência crítica em torno da colonialidade frente à geopolítica do conhecimento com desprendimento para a pluriversidade, não eurocentrada, como paradigma Outro. Afirma Mignolo que um dos primeiros passos para efetivação da referida gramática foi tirado por ele de documentos referentes a Universidade Intercultural dos povos indígenas do Equador, onde se deixava claro que, nessa conjuntura da colonialidade necessário, em todas as esferas de poder ao *aprender a...*

trazem alguns dados relevantes, ao se tratar do conceito e entendimento de como se chegou à proposição das pedagogias decoloniais e seus principais elementos. Isso revela nossa aproximação e tendência epistêmica, apontando estas pedagogias como fruto de um caminho histórico, ou melhor dizendo, processos investigativos-críticos disseminados por pensadores nomeados de decoloniais (MOUJÁN; JÚNIOR; CARVALHO, 2020), alimentadas também, por Movimentos e Organizações políticas ligadas a esta temática.

Dentro da gênese dessa construção, destaque se dá ao Grupo Modernidade/Colonialidade<sup>37</sup> - um coletivo de pensadores - advindos de várias áreas de conhecimentos que imprimiram/imprimem suas narrativas, pensares e reflexões em torno da colonialidade na América Latina, apostando em ideias teórico-metodológicas insurgentes, para a superação do mal feito que está enraizado socialmente e caracterizado pelos pressupostos da modernidade, principalmente, no que tange à discussão sobre conhecimentos e ciências e que denominou-se de giro decolonial. Como explica Ribeiro (2019, p. 63-64),

O “giro decolonial” – ou giro descolonial, aqui usado indistintamente – propõe, nas palavras de um de seus mais expressivos representantes, Walter Dignolo (2003), o reordenamento da geopolítica do conhecimento mediante quatro movimentos simultâneos: a) a crítica da subalternização na perspectiva dos estudos subalternos; b) a emergência do pensamento liminar, a saber, uma nova modalidade epistemológica que articula a tradição ocidental à diversidade das categorias suprimidas sob a desaprender para poder assim re-aprender. Ou seja, aprender a escrever formas outras de emancipação e guinada epistemológica. pretensão dos “estudos de área” que inventaram o “ocidentalismo”; o “orientalismo” e o “terceiro-mundismo”, cujos efeitos dão a objetificação da razão do Outro.

Disto decorre um processo analítico e construtivo (MIGNOLO, 2009) de práticas de resistência e construção sociocultural e acadêmica, fruto de lutas, tensões e enfrentamentos em torno da colonialidade subjacente.

Uma vez que nos reconhecemos colonizados e críticos de nossas subalternizações históricas, podemos ressignificar a educação escolar, com a concretização de outros giros coletivos e individuais em nossos locais de trabalhos, profissões e esperanças, como também,

---

<sup>37</sup>Quijano (2005, 2007, 2010); Walsh (2006, 2008, 2009, 2013); Lander (2001, 2005, 2010, 2020); Dussel (1986, 1997, 2005; 2016); Maldonado-Torres (2007, 2016, 2018); Grosfoguel (2007, 2016); Castro-Gómez (2005, 2007, 2018); Mignolo (2010).

desobstruir as amarras do **poder**<sup>38</sup>, do **saber**<sup>39</sup> e do **ser**<sup>40</sup> na formação docente, reconstruindo praxis outras, que digam não à descomunização, empreendida, por exemplo, no conceito de raça,<sup>41</sup> como o suprassumo da colonização e de poder sobre os racializados e seus territórios. Por conseguinte, também do saber, que referendou o conhecimento ocidentocêntrico, hoje euro-usa-cêntrico, expurgando qualquer outra referência de saber, ciência e conhecimento. Nossa ideia é justamente, contrariar essa lógica.

E, por fim, atentar para a colonização do ser, que invisibilizou quase exterminando sumariamente cada povo invadido, através da inferiorização de seus corpos, pensamentos, crenças, etc, que nas instituições de ensino, no século XXI, estamos ainda reforçando. Diante disso, estamos nós, professores e/ou gestores, de várias áreas de conhecimento dentro das universidades amazônicas, enfrentando inúmeros desafios.

Dentre tais ponderações uma bem cara para a formação docente é considerarmos que o “giro decolonial” trouxe nova percepção quanto ao cenário geopolítico educativo, à ideia de América Latina e seus sujeitos, bem como o que está nas entrelinhas da construção da mesma, “como uma crítica potente no século XXI ao capitalismo hegemônico e como anúncio de possibilidades de bem viver<sup>42</sup> indígena, que se opunha ao padrão predatório imposto por uma específica modernidade”, desde sempre (QUIJANO, 2005, p.72). Cabe, portanto, coragem à

---

<sup>38</sup> A colonialidade do poder, trata-se da constituição de ‘um poder mundial’ alimentando o capitalismo, moderno/colonial e eurocentrado. Uma ferramenta fundamental para isso, diz respeito à ideia de raça, que foi biologicamente imaginada para naturalizar os colonizados como inferiores aos colonizadores.

<sup>39</sup> Entende-se que a colonialidade do saber como projeto colonial se caracteriza pela negação ou invisibilidade do conhecimento produzido pelos países marginalizados pelos povos do Ocidente, sendo estes, considerados superiores racionalmente e intelectualmente. Os povos colonizados das Américas, por exemplo, foram vistos como incapazes de terem ciências ou inteligibilidade.

<sup>40</sup> A colonialidade do ser, diz respeito à inferiorização das pessoas colonizadas, em suas condições de gênero, cor, compleição física, de maneira que estas pessoas se destituíssem de sua própria existência humana. Como foi feita, com os indígenas colonizados, onde os colonizadores, enxergaram-no como seres sem alma e inteligência.

<sup>41</sup> A América constitui-se como o principal espaço/tempo de um padrão de poder de vocação mundial e, desse modo e por isso, como a primeira id-entidade da modernidade. Dois processos históricos convergiram e se associaram na produção do referido espaço/tempo e estabeleceram-se como os dois eixos fundamentais do novo padrão de poder. Por um lado, a codificação das diferenças entre conquistador e conquistados na ideia de raça, ou seja, uma supostamente distinta estrutura biológica que situava a uns em situação natural de inferioridade em relação a outros. Essa ideia foi assumida pelos conquistadores como o principal elemento constitutivo, fundacional das relações de dominação que a conquista exigia. Nessas bases, conseqüentemente, foi classificada a população da América, e mais tarde, do mundo, nesse novo padrão de poder. Por outro lado, a articulação de todas as formas históricas de controle do trabalho, de seus recursos e de seus produtos em torno do capital e do mercado mundial. (QUIJANO, 2005).

<sup>42</sup> [...] “fica claro, portanto, que o Bem Viver é um conceito plural que emerge especialmente das comunidades indígenas, sem negar as vantagens tecnológicas do mundo moderno, nem as possíveis contribuições de outras culturas e conhecimentos que questionam diferentes aspectos da modernidade dominante. Como explicam os zapatistas, a tarefa é construir um mundo onde todos os mundos se encaixem, sem ninguém viver mal para que o outro viva melhor. (ACOSTA, 2013). Esse modo de estar na Terra tem a ver com a cosmovisão constituída pela vida das pessoas e de todos os outros seres que compartilham o ar com a gente, que bebem água com a gente e que pisam nessa terra junto com a gente. Esses seres todos, essa constelação de de seres, é que constituem uma cosmovisão” [...] (KRENAK)

universidade para

[...] expandir as vozes e ampliar a utopia latino-americana [das Amazônias, em particular, a indígena]. Não se defende, nesta perspectiva, uma América Latina homogênea, mas se projeta a possibilidade do respeito e da articulação de diversas culturas que se insurjam contra as falsas dicotomias da modernidade eurocentrada, tais quais “civilização x barbárie”, “razão x emoção”, “modernidade x tradição” (RIBEIRO, 2019, p. 72).

Neste cenário, somos educadores latino-americanos fazendo nossos giros particulares, nos empoderando de nós mesmos, como deslocamento epistêmico e convocação política, criticando os silêncios e a arbitrariedade da modernidade, tensionando o impacto das epistemologias europeias que se estendem ao ‘império’ norte-americano na atualidade, desde às políticas pensadas de ‘fora’ para a educação, quanto ao fazer prático nas salas de aulas ou de gestão.

Acreditando e trabalhando com estes horizontes, enxergamos a praxis decolonial, como firme esteio para consolidar as mais diversas lutas políticas de emancipação e respeito à vida e diferenças de toda ordem, seja na conjuntura semântica, geográfica, epistêmica e científica, entre outras, onde “a razão decolonial reivindica as revisões históricas”(RIBEIRO, 2019, p. 72) que nos espaços formativos foram escamoteadas e que hoje precisam entrar em relevo, sem abafamentos.

Tomando consciência desse processo inquietante, valemo-nos das reflexões sobre a questão decolonial na formação, como urgência política e preocupação pela alteridade, denunciando o cânone colonizador (MOUJÁN; JÚNIOR; CARVALHO, 2020) impregnado em certas práxis. Obrigamo-nos a debater, também, o significado de colonialismo e colonialidade.

A despeito do colonialismo, com efervescência ao longo dos séculos XV a XIX, sob a égide constitutiva de regime político e de força eurocêntrica, este processo foi a escora que deu ascensão à colonialidade. Ou seja, a força motriz e processo enraizador da sementeira do referido regime. De ambas, dimanam as ações maléficas de toda ordem.

O colonialismo foi em parte uma imagem do imperialismo, uma realização particular da imaginação imperial. Foi também, em certa medida, uma prefiguração do que a nação iria se tornar no futuro. Nessa figuração, reside a imagem do Outro, as sutis nuances e os contrastes marcantes por meio dos quais eram percebidas e tratadas as comunidades indígenas, o que tornou a história do colonialismo parte de uma grande narrativa e, ainda assim, também parte de uma experiência muito local e específica (SMITH, 2018, p. 36).

A colonialidade, por sua vez, com potência inegável, assegura até hoje o poder capitalista (QUIJANO, 2010) ante a modernidade, caucionada pela exploração e dominação, naturalizando essas características nas relações sociais (entre colonizadores e pessoas; lugares, modos de vidas, conhecimentos, saberes, ciências). De igual modo, a colonialidade, também reforçou, a classificação racial e étnica, a partir da construção de um novo continente – “a América, o Ocidente/Europa torna-se, por imposição, o modelo, ou até mesmo uma espécie de cosmovisão, a ser seguida pelos povos desse novo mundo” (DUTRA et al., 2019, p. 02).

Todo esse processo gerou subalternização e dependência (QUIJANO, 1997), dentre as quais aquela de ordem cognoscível, com a qual nos deparamos nas escolas e na Universidade e que, enquanto formadores, temos o dever político e pedagógico de clarificar. O entendimento em comum é que a colonização moderna se perpetua como discursos e práticas de ‘poder, saber e ser’ (QUIJANO, 2010) escamoteando, assim, as peculiaridades, diferenciações e dinâmicas de vida das realidades colonizadas, como projeto destrutivo de culturas e saberes locais, em razão da idolatria e constituição de vida ocidental.

Mignolo (2005) alerta que modernidade e colonialidade têm o mesmo arcabouço. Por isso, toda produção a partir do conhecimento europeu é amplamente defendida como universal. Qualquer outra sabedoria, que foge a esta padronização, tende a ser desconsiderada e desvalorizada como manobra do poderio moderno/colonial, fortemente entranhado sob a face do colonialismo, que, longe de estar limitado a uma pauta formal de poder entre os povos ou nações, avulta como o trabalho, o conhecimento, a autoridade e as relações intersubjetivas se articulam entre si através do mercado capitalista mundial e nessa conjuntura trazem a ideia de raça (MALDONADO-TORRES, 2007), conseqüentemente, o racismo<sup>43</sup> na prática ou entrelinhas. E é esta estrutura que vem atravessando a formação docente historicamente.

De modo prático e como projeto, a colonialidade desorientou (e continua a fazê-lo) identidades, culturas, histórias e conceitos “impondo, a partir de suas referências, uma narrativa e uma imagem sobre os colonizados” (MENESES, 2019, p. 21) cujo foco recai, neste trabalho, sobre os povos indígenas, no âmbito educativo. Nas palavras de Mouján, Júnior e Carvalho (2020, p. 19):

---

<sup>43</sup>Segundo a educadora e indígena Rita Potyguara a universidade tem um importante papel a desempenhar na perspectiva de superação do racismo. Neste sentido, por meio do ensino, da pesquisa e da extensão, deve estar comprometida com a transformação social e cultural da sociedade em que ela está inserida. Para tanto, é preciso educar para as relações étnico-raciais com vistas à promoção da equidade, da justiça social e dos direitos humanos. Este deve ser um compromisso ético e político desta instituição no cumprimento de sua função social. Verificar texto: A universidade não está preparada para a diversidade: racismo, universidades e povos indígenas no Brasil no Dossiê Universidades | núm. 87, enero-marzo 2021 | UDUAL.

A colonialidade age nas vítimas e algozes, confundindo-os sem, entretanto, permitir a emergência de qualquer paradigma que fuja à convivência de moralidade mantenedora de poderes, saberes e seres: reinventa-se cristianizada, escolarizada, [e] patriarcalizada, sem abdicar da fé no universalismo/proselitismo inerente.

Tem-se constatado que uma das arenas da colonialidade é a educação escolar. E isto significa que interrogar a escolarização que temos é questionar o arquétipo do conhecimento que nos forjou enquanto sociedade. Assim, refletimos “sobre a autoridade de determinados discursos universalistas, sobretudo, por meio de abordagens que reivindicam para si as dimensões paradigmáticas e convencionais do fazer científico” (LEMOS, 2019, p. 27). Cientificidade essa que “abafou saberes localizados que são igualmente capazes de responder as expectativas coletivas por definições e resoluções” (LEMOS, 2019, p. 31). Contrapondo-se ao entendimento de que:

[...] o conhecimento científico adquire maior valor quando sensível aos problemas das sociedades, quando é capaz de atender às demandas e as aspirações humanas sem a imposição categórica e unilateral de interesses autoritários de natureza política ou econômica. Ou seja, pautar o conhecimento no diálogo, no consenso e em decisões coletivas torna-o solidário e compartilhado, fato que pode transformá-lo em um guia para a libertação das dominações e doutrinações de toda ordem, fazendo das vivências sociais algo mais genuíno (LEMOS, 2019, p. 31).

Somam-se aqui as tantas ciências que fazem parte da seara universitária que necessitam dar-se conta do diálogo e não da imposição. “É imprescindível ir descolonizando as fortes e longevas instituições educativas em todos os seus níveis, marcadas pelos princípios de homogeneidade e de autoridade” (PALERMO, 2019, p. 55).

Precisamos inventar estratégias educacionais que redefinam os comportamentos sociais e reconfigurem as identidades, incorporando práticas dos grupos “emergentes” que colocam em jogo suas pertencas (memórias) histórico-culturais. Com elas, acreditamos poder colaborar também para o exercício de uma democracia participativa, que não seja a mera legitimação das forças da vontade imperial no mundo (PALERMO, 2019, p. 55).

Este processo, cria possibilidades mais participativas nas academias que contribuem para poder não se destituir ontologias, organizações sociais e cosmologias. Outras para se revestir de um Outro pensar e modo de vida, respeitando àqueles estranhos às suas realidades. “Estou na universidade para ter oportunidade de meu povo continuar vivendo, porque tudo é

desleal com a gente nos dias de hoje[...]”<sup>44</sup>, isto ao nosso ver é um anseio decolonizador no século vigente.

Optar por valer-se das pedagogias decoloniais como termômetro é, também, dizer que se entende que continua a co-existir um sistema colonialista na educação escolar e na Universidade. É nesse sistema que precisamos estar com as mentes e ações decolonizadoras, questionando a colonialidade em vigor e encontrando mecanismos para mostrarmos uma nova narrativa possível no chão de nossa lida pedagógica. E, mais: incorporar práticas que possam “colaborar para o exercício de uma democracia participativa, que não seja a mera legitimação das forças da vontade imperial no mundo” (PALERMO, 2019, p. 57) e sim, das forças das diferenças e reverência a elas, levando a cabo a revisão da função docente que não pode ser acrílica da realidade.

Neste sentido, este processo pede que a principal tarefa de formadores educacionais, seja compreender as dimensões pedagógicas das relações sócio-culturais, bem como suas formas de concretização por meio de diferentes práticas institucionais e não institucionais que colaboram na produção de saberes pedagógicos, sabendo-se - cada educador - da complexa relação de mediação e transmutação deste saberes produzidos historicamente em prol da emancipação humana para mudar a realidade.

A formação, sua análise e síntese via projeção da decolonialidade, transforma saberes, visibiliza esquecidos e marginalizados e nos faz experts nas entrelinhas das leituras daquilo que se exclui e do que se inclui. Para Quintero, Figueira e Elizalde (2019), trata-se de um espaço enunciativo “não isento de contradições e conflitos, cujo ponto de coincidência é a problematização da colonialidade em suas diferentes formas, ligada a uma série de premissas epistêmicas compartilhadas” (p.04).

Consideramos as pedagogias defendidas como um reforço a mais para que educadores amazônicos sejam reconhecidos em seus saberes e dizeres, dentro da universidade e para quem a universidade oferta seus cursos de formação, ajudando na compreensão da identidade docente que emancipa e que tem sua construção, segundo Pimenta (1999, p. 19), “a partir da significação social da profissão”, uma vez que a identidade é construída

[...] da revisão constante dos significados sociais da profissão; da revisão das tradições. Mas também da reafirmação das práticas consagradas culturalmente e que permanecem significativas. Práticas que resistem a inovações porque prenes de saberes válidos às necessidades da realidade. Do confronto entre as teorias e as

---

<sup>44</sup>Frase do discente do povo Werekena durante o módulo Pesquisa e Cotidiano da Escola Indígena II, da Turma Alto Rio Negro.



práticas, da análise sistemática das práticas à luz das teorias existentes, da construção de novas teorias (PIMENTA, 1999, p. 19).

Tencionamos, pois, criar identidades decoloniais, confrontando-nos diante das discussões do respeito às diferenças. Por isso, a necessidade de avaliar e questionar reflexivamente o saber-fazer docente. Um saber-fazer imbricado ao ser e identidade de cada educador, somando-se a sua experiência de vida e profissionalidade, aos saberes que conhecemos e outros que buscamos conhecer nos âmbitos amazônicos, sem perder a capacidade de ir além, de buscar novos horizontes, apostar em novos pensamentos e trazê-los para a prática cotidiana como fator chave.

Com esta sensibilidade, Wash (2017) nos ajuda e recorre ao entendimento de que as referidas pedagogias, possibilitam a reflexão para um itinerário e condições radicalmente Outras de pensamentos, aos quais, a autora chama de re-emergência e emergência de edificação para práticas pedagogicamente compreendidas - como pedagogias Outras. Alinhamo-nos a elas que, ao mesmo tempo, fazem inquirir e desafiar a razão da modernidade ocidental e do poder colonial ainda presentes, no intuito de que saibamos nos afastar desta razão, para assim, enxergarmos com criticidade, outras formas de estar no mundo, rechaçando as dimensões sempre presentes da colonialidade.

É improrrogável, portanto, pensar na proposição decolonizadora da educação, para que indígenas e os demais povos amazônicos, geralmente subalternizados, possam ter maior oportunidade nas Universidades, a fim de que nela vivenciem a dialética do aprender e ensinar. “La decolonialidad de la educación se logra en la misma medida en que se reconoce la validez e importancia de los saberes “otros” no oficializados por la matriz colonial (OCANA; ARIAS; CONEDO, 2008, p.79). Estes autores ainda reforçam:

Urge desengancharnos del eurocentrismo pedagógico, curricular y didáctico que está impregnado en el sistema educativo. La educación moderna oculta en su retórica su lógica colonial. En efecto, la colonialidad pedagógica, curricular y didáctica, constituyen la cara oculta del discurso educativo que ha configurado la modernidad. La pedagogía moderna/occidental no puede reconocer ni visibilizar las diferencias entre los seres humanos, por cuanto su intención formativa es homogeneizar y estandarizar, de ahí que sea una pedagogía colonizante. Frente a la diversidad/diferencia/lo otro/lo distinto/lo heterogéneo, la respuesta fue hacer que todo se parezca al modelo europeo colonial (Palermo, 2014). Esta es una pedagogía obsoleta, cuyos postulados epistémicos están en crisis, han caducado, y es por ello que los educadores debemos asumir los preceptos del giro decolonial, sumarnos a la resistencia y luchar por la configuración de una pedagogía “otra”. Ahora bien, para pensar una pedagogía “otra” -no otra pedagogía- es necesario retar, desaiar, afrontar, hacerle frente abiertamente y resistir las diversas colonialidades que limitan nuestra existencia cotidiana: la colonialidad del saber, del poder, del ser y del vivir (OCANA; ARIAS;

CONEDO, 2008, p.79)

Estes estudiosos, ainda complementam, que são pedagogias que necessitam motivar o pensamento a partir de genealogias, racionalidades, saberes, práticas e diferentes sistemas civilizatórios e de vida. Em linhas gerais, ajudam-nos a escantear a colonialidade que contamina **o saber**. Ou seja, não perder a compreensão de que esta realidade, de acordo com Quijano (2010, p. 07),

funciona como um locus epistêmico de onde se constrói um modelo de conhecimento que, por um lado, universaliza a experiência local europeia como modelo normativo a seguir e, por outro, designa seus dispositivos de conhecimento como os únicos válidos. O vínculo específico entre conhecimento e poder também se apoia na eficácia naturalizadora da construção discursiva dos saberes sociais modernos, legitimando assim as atuais relações assimétricas de poder.

Assumir as pedagogias decoloniais, é pois, caucioná-las como projeto de formação Outra, ensejando sempre ultrapassar o estruturalismo científico que acirra as assimetrias e que

[...] de manera colectiva y no individual, suscita reflexiones y enseñanzas sobre la situación/condición colonial misma y el proyecto inacabado de la des- o decolonización, a la vez que engendra atención a las prácticas políticas, epistémicas, vivenciales y existenciales que luchan por transformar los patrones de poder y los principios sobre los cuales el conocimiento, la humanidad y la existencia misma han sido circunscritos, controlados y subyugados. Las pedagogías, en este sentido, son las prácticas, estrategias y metodologías que se entretienen con y se construyen tanto en la resistencia y la oposición, como en la insurgencia, el cimarronaje, la afirmación, la re-existencia y la re-humanización. (WALSH, 2018, p.29).

Significa estarmos abertos à compreensão de um ato cognitivo e, ao mesmo tempo, a uma práxis ético-política transformadora de conhecimentos e realidades. Em outros termos,

[...] pedagogia(s) como ruptura e novidade, eleição e decisão política, que entenda que o poder-saber não é algo conquistado ou a conquistar e sim algo que se exerce, para que certas ações efetivas estruturam o campo de outras ações possíveis, que algo diferente ocorra, que se reorganize o existente de uma maneira diferente (MOUJÁN, 2017, p. 38).

Nas Amazônias, defendemos estas ações como espinha dorsal para se pensar o papel dos formadores, conseqüentemente, da formação docente em suas tantas vertentes. Se o pensamento decolonial denota as práticas epistêmicas de reconhecimento e transgressão da

colonialidade, que se produziram na América Latina e em outras regiões colonizadas, como respostas à situação de dominação, podemos dizer que as pedagogias decoloniais referem-se às práxis de formação humana, atraindo os grupos subalternos – os Outros - para a luta contra a lógica opressiva da modernidade/colonialidade, tendo como horizonte a formação de um ser humano e de uma sociedade livres, amorosos, justos e solidários (NETO; STRECK, 2019).

É muito desejável, acreditamos, que estas estratégias, podem dar frutos mais abundantes quando utilizarmos-nos do diálogo com outras ciências e conhecimentos, o que aqui neste escrito, em outra seção, vamos discutir como ideia de diálogo intercientífico na formação de professores universitários.

Optar por dar espaço às pedagogias decoloniais na práxis formativa de educadores amazônicos, em torno da formação profissional docente, tem desconstruído certezas e, principalmente, vem ressignificando novos paradigmas de formação, assentados na compreensão de que o processo formativo por si só, não assegura a efetiva profissionalidade. (FERREIRA, 2009).

Isto requer priorizar a importância da formação desses profissionais na construção de currículos, de pensares e didáticas que efetivem novas práxis voltadas para à promoção da equidade social e atenção à diversidade cultural (FERREIRA, 2009). Valorar tais implicações dá aos educadores a possibilidade de não apenas discutir tal problemática, mas de, no cotidiano de seus afazeres pedagógicos, serem instrumentos de transformação e problematização para pensar e reescrever uma história Outra.

Trata-se, portanto, de uma

perspectiva educacional teórica e prática que tem como basilar a ideia de provocação de reconfiguração social, capaz de acionar o redesenho da realidade, possibilitando uma práxis de transformações da reverberação do poder e da opressão colonial, que perduram até a contemporaneidade (COSTA; PEREIRA; SILVA, 2021, p. 84).

Para reconfigurar a formação universitária em relação aos indígenas, o que se exige?

Precisaríamos começar pela decolonização interna dessas IES, tanto no aspecto subjetivo como no patamar objetivo de suas ações, entre a instituição e o instituído, como uma nova concepção de formação, partindo de “uma perspectiva monocultural para outra multi e intercultural, que seja capaz, pelo viés da consciência crítica de transcender o etnocentrismo arraigado em suas práticas” (MEDEIROS; ABREU, 2021, p.115). “Quando eu me enxergar nos livros que o MEC ou que a universidade publica, ai vou dizer que respeitam de verdade nós indígenas e nossas diferenças”, ressalta o discente do povo Kambeba. O que não é uma

inverdade, pois, ainda, aposta-se na sustentação e formalidade euro-usa-cêntrica nas salas de aulas das referidas instituições.

É preciso pontuar, como este processo é elaborado e reelaborado por educadores, questionar atos, ecos e pensamentos, a partir dessa relação; avaliar a forma de contato com os indígenas usando como ponte a autorreflexão para construir em coletivo, outras formas de pensar e produzir conhecimentos alicerçados na alteridade. Ainda, convêm pensar em que nossas didáticas formativas ressignificam o decolonial ou como se cristalizam no colonial.

Nesse contexto, outras questões nos inquietam: como os conceitos nos aprisionam ou nos libertam nessa dinâmica? O que fica difícil trazer à tona? Que pilares anticoloniais sustentam nossos saberes nas Amazôniaas? Que saberes-fazerem seriam primordiais na formação com indígenas? Que pesquisas e pesquisadores priorizamos para melhor compreender esse processo?

As respostas, naturalmente, serão ressignificadas, à medida que repercutirem em diversificados encontros formativos, levando os educadores do contexto amazônico a enxergarem os indígenas presentes nas Amazôniaas, reconhecendo suas culturas e seus projetos sociais, valorizando o papel do diálogo político pedagógico nessa conjuntura, tendo sempre presente a complexidade de uma prática pedagógica que tenha a diversidade étnica e cultural como questão central em sua agenda, sem dissimetrias pedagógico-culturais.

Um alerta merece, pois, ser ressaltado: o entendimento sobre essa discussão e a práxis da mesma no âmbito da formação de professores, não é algo fácil. Muitas vezes, o novo, segundo Gomes (2003), nos assusta e nos impõe grandes desafios. Isto porque, “nos faz olhar para a nossa própria história, nos leva a passar em revista as nossas ações, opções políticas e individuais” (GOMES, 2003, p. 73). A autora defende, ainda, que é preciso reconhecer nossas diferenças, o que implica “romper com preconceitos, superar as velhas opiniões formadas sem reflexão, sem o menor contato com a realidade do outro” (p.73).

Como exemplo, neste sentido, cito uma das minhas vivências formativas no curso de pedagogia, trabalhando com a disciplina educação escolar indígena, na UFAM. O cenário foi em uma turma de sétimo período, no ano de 2018, onde elaborei uma dinâmica intitulada – Do nosso chão, o que sabemos? - que consistia em responder, em 5 minutos, um pequeno exercício averiguador sobre a realidade indígena e cultural amazônica, do tipo: cite 3 etnias da Amazônia brasileira; onde se localiza a maior concentração do povo tikuna; os ingarikó, situam-se em que estado da região norte?; você conhece alguma palavra de origem indígena?; você já leu alguma bibliografia indígena?; em qual município do Amazonas se concentra a maior população indígena do país?; qual maior símbolo cultural localizado em Manaus?; entre

outras questões.

Confesso que, para mim, foi frustrante o desconhecimento de 80% dos estudantes, sobre a temática, inclusive, quando 70%, identificou como maior símbolo cultural, o teatro Amazonas (nosso maior símbolo de colonialidade em sua processo histórico de construção). Não que o teatro não faça parte na atualidade de nossa realidade, entretanto, não conseguiram fazer, uma leitura reflexiva e crítica sobre seu processo histórico, ou seja, nas mentes e corpos colonizados ainda é forte ‘a ideia de que, o que veio de fora e que se materializou como símbolo’ da modernidade ocidental é o ‘maior símbolo cultural’ aos olhares amazônicos.

O exercício serviu para eu entender que o assunto que sustenta esta tese, necessita ser pensado e discutido com maior intensidade e sensibilidade na única universidade federal do estado do Amazonas. Aqueles que conseguiram responder minimamente, ao exercício, eram do interior do estado, outros interligaram o que sabiam ao festival de Parintins<sup>45</sup> que em seus musicais, cita os povos indígenas constantemente.

É indiscutível, portanto, rever, dentro das IES, principalmente nos cursos de licenciaturas, que se voltam mais de perto para a práxis formativa, a discussão e a práxis decolonial, seja pelo próprio processo de formação dos futuros formadores, seja pela discussão das ementas das disciplinas, etc.

[...] Como instituição privilegiada de produção e reprodução do conhecimento socialmente construído, a universidade pode desempenhar uma função crucial de ruptura dos processos coloniais de aculturação e assimilação violentos que ela mesma ajuda a reproduzir, com impactos notórios não só no âmbito das identidades e dos imaginários, mas também dos direitos e das representações (REIS, 2022, p.8).

Está mais do que na hora das IES, somente reproduzirem conhecimentos sem criticidade e “enxergar nossas realidades indígenas, entendendo por exemplo, que eu sou Apurinã e eu penso como Apurinã, do Médio Solimões e não me separo disso quando estou no curso” problematizou um discente do povo Apurinã, durante a discussão da disciplina Fundamentos da Educação I<sup>46</sup>.

A formação universitária, a partir do olhar decolonial nas Amazônias, no Amazonas, precisa ser analisada e trabalhada no chão de sua realidade, sem perder de vista a concretude de

---

<sup>45</sup>Disputa e festival folclórico entre duas agremiações (boi garantido e boi caprichoso) que acontece no interior do estado do Amazonas – Parintins – nacional e internacionalmente conhecido, que ilustra a cultura amazônica, salvo algumas críticas culturais.

<sup>46</sup>Da Turma Médio Solimões.

seu processo histórico, fazendo-nos questionar diariamente nossos limites e nossas possibilidades, para assim, vivenciar uma força-tarefa teórico-metodológica de ruptura com o conhecimento alienado.

É de fundamental importância, também, fomentar pesquisas em que os povos originários sejam escutados e enxergados, para que, de forma colaborativa e compartilhada, se possa engendrar trabalhos pedagógicos e intercientíficos, em que apareçam e se respeitem, as epistemologias dos rios, das matas, da convivência com o outro, com a maneira de manipular e valorizar o meio ambiente, de discutir as interferências das cosmologias ameríndias, na atualidade, etc. Outrossim, educadores universitários de nossa região, devem e têm possibilidade para libertar-se da extensão da tragédia colonialista de invisibilizar indígenas e, enquanto instituição, a universidade de livrar-se de sua autoinvisibilização, também, quando valoriza mais o que é ‘de fora’ em detrimento das potencialidades amazônicas, no campo das ciências.

Além disso, se enseja ampliação do conhecer formativo, isto é, abrir mão da hipertrofia epistêmica ao qual os ‘mundos’ amazônicos sempre foram submetidos, e que, conseqüentemente, nós – os formadores e nossos formandos – estamos também sujeitados.

Há muito caminho de alargamento de mentes e gestão neste sentido, que também, não vemos puramente utópico, no sentido Freireano, de que não é algo irrealizável, ou simplesmente idealismo: “é a dialetização dos atos de denunciar e anunciar, o ato de denunciar a estrutura desumanizante e anunciar a estrutura humanizante”. (FREIRE, 1979, p. 07). Neste aspecto, se a universidade, com todas suas ambigüidades formativas, às vezes, paradoxais, nos dá a possibilidade para pensar no aprendizado colonialista. Antagonicamente, ela contribui para o aprendizado decolonial, que sustentamos como uma das riquezas da formação docente. Caso contrário, esta pesquisa não se realizaria na universidade.

Em razão dessa análise urge, consolidar uma decolonialidade como defende Neto (2019) apreendida como um questionamento radical em busca de sobrepujamento das mais distintas formas de opressão cumpridas pela modernidade-colonialidade contra as classes e os grupos sociais subalternos, nos planos de existir humano, nas relações sociais e no pensamento.

A beleza da formação de professores está em saber ressignificar esse processo, principalmente, quando lidamos com os indígenas. Sempre que algo nos incomoda, abre como possibilidade caminho impulsionador para a transformação e emancipação, no palco de contradições presentes no cotidiano formativo, próprias do modo capitalista, desvelando nossa viseira euro-usa-cêntrica que acaba nos domesticando, que nos torna como que sonâmbulos em nossas práxis. A ideia, portanto, é acordar.

Uma vez despertados, podemos equacionar, aos poucos, o jogo de conflitos e contradições que sustentam nossas práticas, nossa retórica e nosso etnocentrismo. Criticidade esta, construtora de nosso desvencilhamento da legitimação e justificação do *status quo* da academia, que insiste na supervalorização dos conhecimentos ocidentais. É preciso perscrutar

[...] o campo da diversidade cultural e científica para que seja possível avançar em relação a novas configurações para uma educação, especialmente no ensino superior, que forme cidadãos conscientes da nação plural que é o Brasil. A troca de experiências entre indígenas e não indígenas é passível de promover uma formação intercultural e intercientífica importante, tratando a educação como instrumento de modificação social, promovendo uma visão integrada, capaz de abordar temáticas de maneira ampla e com olhar multifacetado, afastando-se de visões somente euro-centradas. (AYRES; BRANDO; AYRES, 2023, p.15-16).

Nesse aspecto, o exercício crítico dos formadores universitários e da própria Universidade têm seu papel formador e questionador: as pedagogias com as quais trabalhamos, se alicerçam na construção do novo, pensado, problematizado, questionado?; O que fazer para que currículos e práticas pedagógicas não continuem reproduzindo a herança internalizada de uma educação dicotômica, cujo diagrama binarista (eles e nós; o melhor e o pior; o índio e não índio; o preto e o branco; o cidadão e o ribeirinho; o pobre e o rico...) só enxerga uma forma de se fazer ciência? Como fortalecemos nossa relação de dependência na pesquisa, no conhecimento já construído?; Quais são e de onde vêm nossas referências acadêmicas?; Utilizamos de pensadores amazônicos, como fonte bibliográfica? O que significa, para nós, sermos considerados formadores de uma instituição com enunciado amazônico?

As respostas, acreditamos, precisam ser diluídas reflexivamente na dosagem certa, em muitas frentes e realidades, na contramão das epistemologias de cânone eurocentrado, criando um novo reposicionamento epistêmico de vida e realidades amazônicas. A começar por nossas inteligências e subjetividades: libertarmos-nos para o constructo de práticas pedagógicas inovadoras e uma melhor cultura institucional, nesse sentido.

Vemos, por exemplo, que em outras IES públicas, vem se expandindo o título de Doutor Honoris Causa a indígenas<sup>47</sup> mas, não conseguimos localizar esta ação na UFAM na mesma escala, mesmo esta instituição tendo a Resolução 024/91 (CONSUNI), que regulamenta esse título honorífico a quem merecer, há mais de 30 anos. Na verdade, não encontramos nenhum título a indígenas.

---

<sup>47</sup>Citamos como exemplo a UNIFESP que entregou esse título ao Davi Kopenawa Yanomami e a UNB ao Ailton Krenak.

Travar essa discussão como pesquisa acadêmica é importante porque evidencia que por muito tempo os povos amazônicos, em particular os povos indígenas, foram e, infelizmente, são ainda

[...] materialmente marginalizados, excluídos, silenciados, ignorados em [nossos] modos de vida por uma geopolítica mundial, centrada no capitalismo, que tiveram/têm suas culturas negadas e seus conhecimentos desconsiderados, ou, quando considerados, foram genericamente chamados de “senso comum” ou pior, de “vulgar”, enquanto conhecimento inadequado (AOOD; ABREU; DIAS, 2021 p. 162).

Há um enorme hiato entre as práticas formativas e o silenciamento destas em pesquisas amazônicas, no âmbito educativo, em relação aos indígenas: suas maneiras de tratar as diversas cosmologias, a aproximação com os mais velhos - verdadeiras bibliotecas vivas, a docência indígena e suas cosmovisões, as escolas indígenas e o contato, suas histórias de vida, a diversidade de povos, o cuidado com o ser humano e o meio ambiente, tantos saberes e conhecimentos que deixamos escapar. O que está por trás disso é a pergunta pertinente.

Perante as necessidades sentidas, os desafios para educadores amazônicos são multifatoriais, suscitando, em tempos atuais, entendê-los como exercício de reflexão contínua, o que nos impõe uma leitura sempre crítica na investigação e problematização em torno da flexibilidade docente, que clama para contrapor-se ao estilo positivista e técnico que persegue nossa prática e formação, seja, pelos desenhos das políticas educacionais brasileiras, seja, pela formação incipiente dos formadores.

É evidente, que esta realidade pode se apresentar como aprendizagem para a construção do ser professor e seu pensamento prático, o que nos leva a pensar em como “refletir sobre novas formas de exercer os saberes necessários para a prática profissional” (FÁVERO; TONIETO; ROMAN, 2013, p. 285). Em outras palavras, expurgar o que não ajuda, no aspecto emancipatório, na formação de professores.

Para entendermos e respondermos ao que hoje se exige, nesse cenário, a emancipação nos é cara, como intento encorajador de práticas Outras, ressignificando o que já elaboramos e comprometendo-nos com as rupturas que atuam no sentido da mudança; não as mensurando pelo tamanho e abrangência, mas sim pela profundidade e significado que têm para os sujeitos envolvidos. Emancipar, reconhecemos, é difícil de dimensionar objetivamente, porque atua nos espaços de subjetividade e necessita de um tempo de reflexão para poder produzir efeitos, que podem ser múltiplos e heterogêneos (CUNHA, 2004).

Multiplicidade e heterogeneidade são tratadas como prerrogativa e novo significado



da formação de educadores amazônicos, cuja riqueza de características e saberes se manifesta na práxis cotidiana (CAVALCANTE; WEIGEL, 2006), inerentes às experiências que os envolvem, com suas opções pedagógicas e olhares para pensar o vivido, suas epistemologias e cosmovisões.

Essa conjuntura nos leva a apostar numa abordagem contemporânea que ainda é tímida em escritos que coadunam com a formação de professores, o que nos evoca para a emergência de nos desvincularmos “das lógicas unívocas do paradigma moderno-colonial, que reproduzem apenas o mesmo padrão de poder e os mesmos modos de ser e saber, em geral” (AOOD; ABREU; DIAS, 2021), escamoteando outras realidades.

Ressignificar a formação nesta dinamicidade inquietante, contraditória e questionadora que é a educação, não pode mais prescindir de pedagogias diversas e Outras, que segundo Walsh (2014), devem se fortalecer na América latina como um todo, de forma que, à exaustão, promovam insurgências e resistências, sustentando as lutas e práxis embasadas pela criticidade política, desafiando o monólogo da razão moderna. E que ainda, “transgreden, desplazan e inciden en la negación cosmogónica-espiritual, epistémica y ontológica, que ha sido -y es estrategia, in y resultado del poder de la colonialidade” (OCAÑA; ARIAS; CONEDO, 2018, p.87).

Em vista de tais argumentos, é necessário provocar, em nossas realidades, aprendizagens, desaprendizagens e re-aprendizagens, aclarando caminhos, sem dar razão aos dogmas ou doutrinas que reiteram os conhecimentos já estabelecidos (OCAÑA; ARIAS; CONEDO, 2018). Em outras palavras, um trabalho cujo escolha assenta-se pela colonialidade nos é caro, porque:

A opção descolonial é epistêmica, ou seja, ela se desvincula dos fundamentos genuínos dos conceitos ocidentais e da acumulação de conhecimento. Por desvinculamento epistêmico não quero dizer abandono ou ignorância do que já foi institucionalizado por todo o planeta (por exemplo, veja o que acontece agora nas universidades chinesas e na institucionalização do conhecimento). Pretendo substituir a geo-e a política de Estado de conhecimento de seu fundamento na história imperial do Ocidente dos últimos cinco séculos, pela geo-política e a política de Estado de pessoas, línguas, religiões, conceitos políticos e econômicos, subjetividades, etc., que foram racializadas (ou seja, sua óbvia humanidade foi negada). (MIGNOLO, 2008, p. 290).

Assim consideramos, que diante de um cenário em que os povos originários, ainda sentem o peso do projeto ocidental em suas vidas nas Amazônias, entendemos que um caminho que pode ajudar é uma formação, também afirmativa.

## 2.2. NO LIMIAR DE UMA FORMAÇÃO AFIRMATIVA

Frente à defesa da condução de políticas educativas voltadas para o bem viver dos povos indígenas, enxergamos um cenário não muito propício, quando se trata do atendimento que o Estado brasileiro ‘oferece’ a eles. Em contrapartida, embora, não respondendo ainda ao ideal, começa a se manifestar em um esforço de acolhimento aos mesmos, nas Universidades Públicas.

A presença dos indígenas dentro dessas instituições colabora no processo de reparação das desigualdades sofridas por esses povos, historicamente usurpados em direitos. Neste sentido, é exigência, nos dias atuais, uma formação que, na sua efetividade, seja também afirmativa, uma vez que

[...] os resultados das ações afirmativas são positivos, permitindo o acesso à universidade pública, bem como, conquista de espaços pessoais e profissionais a uma parcela importante da população que historicamente se viu excluída da universidade pública brasileira, um espaço reservado para a elite. Contudo, muito ainda deve ser feito para que esses resultados sejam mais efetivos e alcancem um número maior de pessoas [...] (VAZ, 2017, p. 10.294).

A instrumentalização das ações afirmativas é estratégia com a qual os indígenas podem contar na atualidade, como luta e como conquista. Universidades que seguem essas prerrogativas tendem a ser mais equitativas, apesar da realidade inapropriada em termos de financiamento, de falta de atenção do Estado, etc.

O ensino superior se vê desafiado a rever seu papel e sua responsabilidade social, compreendendo que tais ações podem viabilizar, no processo de ensino e aprendizagem, a possibilidade de discutir as diferenças da diversidade humana e cultural como estruturante de relações.

Uma das arenas específicas de maior importância da Ação afirmativa e da construção da nacionalidade é o ensino superior. Políticas preferenciais de admissão e permanência de grupos étnicos e raciais sub-representados nas elites políticas, econômicas e sociais (i) alargam o funil da mobilidade vertical para um número limitado de indivíduos desses grupos que estejam mais bem capacitados para se beneficiar das preferências criadas pela Ação afirmativa; (ii) expandem o capital social desses grupos discriminados como um todo; (iii) criam oportunidades para que todo corpo discente nas instituições de ensino superior amplie seu conhecimento e vivencie a natureza dos desafios estruturais do desenvolvimento nacional, entre estes, o próprio racismo e desigualdade social e racial; (iv) promovem o enriquecimento da experiência discente através do contato entre alunos de origens sociais e experiências de vida distintas, contribuindo para que a universidade cumpra de fato com seu papel na formação da cidadania (ZONINSEIN; FÉRES JÚNIOR, 2008, p. 24).

As ações afirmativas nessa perspectiva, tão necessárias aos indígenas amazônicos, poderia ser presença efetiva. Entendemos, assim, que o

O que está em jogo é a construção de uma cidadania nacional em confronto com cidadanias diferenciadas. O termo diferenciação aplica-se exatamente à relação com o Estado, propondo transgressões às limitações por ele impostas. Nesse sentido trata-se de construir cidadanias diferentes, para grupos que são diferentes. Essa diferenciação compreende o direito à autoorganização social, que implica formas de poder diferenciadas, assim como de representação (COELHO, 2005).

São estas cidadanias diferenciadas, parafraseando o mesmo autor, que temos que ressignificar e fortalecer, ao mesmo tempo em que clarificamos nosso pensamento – ainda embuído de ideal colonizador – para assim, percebermos e agirmos em prol de políticas em favor dos indígenas, sem perder a memória dos séculos de massacre a que estiveram e, de certa forma, ainda estão, submetidos. Cabe, portanto, inculcar respeito aos seus modos de vida, como ao direito de continuarem sendo povos diferenciados. A ação afirmativa constitui-se, então, na afirmação da diferença; seja como ação, seja como política.

Durante o Seminário ‘Desafios para uma educação superior para os povos indígenas’<sup>48</sup>: políticas públicas de ação afirmativa e direitos culturais’, que foi, até o momento, o maior seminário nesta temática e no diálogo com os povos indígenas no Brasil, muito foi dito, pelos próprios indígenas e alguns assessores não indígenas, sobre políticas/ações afirmativas e ensino superior.

O eco de suas vozes, o subentendido, as entrelinhas, neste evento são, o que nos motivam a dizer que essa temática força a Universidade a tornar-se outra quando traz os indígenas para sua seara, contribuindo com as demandas de uma cidadania indígena, sempre em diálogo, garantindo uma estrutura política, administrativa, pedagógica e de permanência para os indígenas que a enxergam como instituição que pode dirimir os efeitos negativos do discurso colonizador, que, afeito à monoculturalidade do saber e do conhecimento.

Salienta-se que, com o incremento de ações afirmativas que impulsionaram a procura e entrada de indígenas nas universidades, além de se considerar a interculturalidade, é pertinente atentar-se ao diálogo entre as diferentes epistemologias e recriar espaços para essa troca de saberes, remetendo ao conceito de intercientificidade (AYRES;

---

<sup>48</sup>Ocorrido no ano de 2004, sob a liderança do Museu Nacional, financiado e incentivado por instituições e organizações tais como: CNPq; FAPERJ, FORD FOUNDATION, LACED e TRILHAS DO CONHECIMENTO.

BRANDO; AYRES, 2023, p.8).

Acreditamos que a Universidade, como lugar estratégico e como promotora do respeito ao reconhecimento da diversidade cultural dos mais de 200 povos indígenas do país, pode formar e garantir que professores universitários trabalhem ancorados e inspirados nos princípios que fundamentam a decolonialidade, isto é, transformando-se em agentes que lutam pelos direitos dos povos originários, por seus valores culturais e visões do mundo diferenciados, contribuindo com os processos de afirmação étnica e vivenciando juntos o diálogo com a diferença, numa via de mão dupla.

A inclusão indígena, neste cenário, faz parte de um processo histórico e social em duas frentes: a entrada, via cotas na graduação e pós-graduação, o que ainda é a maior demanda, e os cursos específicos, aprovados e reconhecidos pelo MEC em unidades de algumas universidades.

Referente a discussão das cotas, Gersem Baniwa (2013) entende que “não podem ser consideradas como um fim em si mesmo e nem como uma solução única para todos os problemas de desigualdade e exclusão educacional no país (p.18)”. A isto, acrescenta: suas “demandas, realidades, projetos e filosofias de vida” (GERSEM BANIWA, 2013, p. 18)<sup>49</sup>. Dito de outro jeito, esta instituição formadora pode possibilitar a circulação e a validação de outros saberes, pautados em outras bases cosmológicas, filosóficas e epistemológicas, revendo o enquadramento academicista dentro das universidades.

Indígenas amazônicos assim, compartilhariam “com o mundo, a partir da universidade, seus saberes, seus valores comunitários, suas cosmologias, suas visões de mundo e seus modos de ser, de viver e de estar no mundo, onde o bem-viver [...] é a prioridade” (p.18).

As falas deste intelectual indígena e professor universitário, que inclusive fez parte do quadro de docentes da UFAM, nos ajudam a observar que políticas de inclusão, denominadas afirmativas, desvelam e tornam o acesso e permanência dos povos indígenas ao ensino superior um processo complexo, porque se tem muita coisa em jogo, nas entrelinhas da relação entre a sociedade indígena e a não indígena. A universidade, neste sentido, tem sido chamada a agir como mediadora desse diálogo/discussão, elegendo-se, pois, de maneira ainda tímida, como agente contrária ao racismo, descuido e descaso aos povos indígenas.

É indiscutível que a formação de indígenas, segundo Luciano e Luciano (2020), nos

---

<sup>49</sup> Cadernos do Pensamento Crítico Latino-Americano: A Lei de Cotas e os povos indígenas: mais um desafio para a diversidade, jan/ 2013. Disp.: <http://flacso.redelivre.org.br/files/2014/12/XXXVcadernopensamentocritico.pedagogiasdecoloniaisf...>

anos 2002 a 2018, teve um notável incremento de representantes de várias etnias indígenas brasileiras adentraram na Universidade, de norte a sul do país, nas modalidades graduação, e pós-graduação, com um aumento percentual de 500%. Grande parte, segundo eles, desse crescimento, fruto das PA. Destacam, também, que nesse período, 70% das matrículas foram nas universidades privadas e apenas 30% nas públicas.

Estes dados referendam, ao nosso ver, que o desafio do acolhimento e permanência exitosa de indígenas em cursos, nas IES públicas, ainda é muito pequeno, diante da grande demanda. Portanto, aprofundar o debate em voga, de acordo com Silva (2004, p. 14):

configuram-se como um dos elementos fundamentais na tentativa de assegurar-se maior igualdade de direitos entre as diferentes etnias [indígenas] que compõem o perfil populacional brasileiro. Elas podem vir a ser instrumento capaz de promover a superação das desigualdades históricas que acompanham o Brasil desde seu o descobrimento.

É preciso, pois, salientar que nesse contexto é que se tem hoje, a muito custo (financeiro e de embate ideológico), em universidades públicas, ações que se transformam em políticas afirmativas. Nele é que também, se dá a construção de políticas afirmativas no Amazonas entre os que têm seus direitos garantidos e os que precisam que seus direitos sejam constantemente assegurados e reafirmados, gritados, numa sociedade tão desigual como a nossa.

O direito nesta contextualização serviu como ferramenta de controle e punição do conjunto da sociedade, e principalmente, das populações vulneráveis – índios e afro-brasileiros. Os indígenas, os primeiros tutelados juridicamente como incapazes, são considerados a inferioridade na hierarquia social. Precisou-se, assim, pressionar o Estado, que ajuda sistematicamente na invisibilidade indígena, elevando ainda mais a cristalização das desigualdades. Ou seja, reparação e justiça distributiva seriam possibilidades de se amenizar a dívida histórica com os povos originários desta terra e um reforço a mais na efetivação de justiça social na atualidade (ZONIENSEIN, 2008; JÚNIOR, 2008).

É inegável que as políticas afirmativas se configuram como referência de sobrevivência aos povos indígenas, por colaborar na derrubada do espectro do racismo e desigualdades frente ao projeto neoliberal vigente.

Ao problematizarmos essa situação, vemos que o enfrentamento a ela demanda luta, vigilância e articulação permanentes. Como exemplo da necessidade dessa constante atenção, lembramos que durante a escrita desta tese, em junho de 2020, o então ministro da Educação, Abraham Weintraub, baixou a Portaria n. 545, de 16 de junho de 2020, revogando a normativa

de n.13, de 11 de maio de 2016, que dispôs sobre a indução de Ações Afirmativas na Pós-Graduação e outras providências. Enxergamos, neste ato, a clara demonstração do descaso, racismo e violência aos sujeitos que mais precisam. Todavia, com a pressão social, incentivada, principalmente, pelas IES públicas, ele voltou atrás e a normativa de n.13 retornou à vigência.

Neste sentido, as ações afirmativas, alinhadas à formação, possibilitam aos povos indígenas afirmarem suas pluralidades e diferenças, garantindo-lhes igualdade em relação aos direitos e como expressão da dignidade humana, que lhes é constitutiva e em vigor, como ditada pelo Constituição Federal de 88. Para eles, políticas afirmativas são lugar de fala, de sonhos, visibilidade e cidadania.

Nossa expectativa com esta investigação está em defender e asseverar às Universidades públicas o seu lugar como umas das protagonistas neste papel, como aliada dos indígenas. Ela são, pois, instituições que mesmo com todas as suas ambiguidades, podem contribuir para a criação de uma sociedade mais justa. Elas provocam, de certa forma, tais discussões, o que é importante e positivo.

Nelas, devido a aproximação dialógica de indígenas e não indígenas, pode-se vivenciar uma prática consciente de que as ações afirmativas são um conjunto de políticas projetadas para além do combate à discriminação racial, efetivando o acesso ao próprio ensino superior, com entrada, permanência e saída exitosa, como demanda deles e como projeto institucional.

A UFAM, por exemplo, com todos os paradoxos desse processo, mostra-se capaz de se afirmar como colaboradora de resistência e persistência na sobrevivência do respeito à diferença dos povos originários amazônicos.

Ela de fato vem tentando – ainda que longe do ideal - contribuir na superação da desproporcionalidade da intolerância, do racismo, da injustiça e falta de diálogo com os povos indígenas, quando, por exemplo, acatou/acata editais diferenciados para a seleção de alunos indígenas<sup>50</sup>, quando autorizou a concretização de um departamento<sup>51</sup> na Faculdade de Educação, onde se pode trabalhar especificamente com a demanda indígena. Outros dois exemplos foram a presença de um indígena<sup>52</sup> na direção específica para as políticas afirmativas na Pró-reitoria de Extensão, no ano de 2015 a 2016 e a seguridade de cotas para indígenas adentrarem na pós-graduação.

Outra demonstração foi a aprovação de Especialização específica (Resolução 040/2017) na questão indígena para as regiões de Autazes e São Gabriel da Cachoeira, orquestrada em

---

<sup>50</sup> De todas as turmas já existentes.

<sup>51</sup> Departamento de Educação Escolar Indígena – DEEI, com sede na FACED-UFAM e ligado a esta Faculdade.

<sup>52</sup> Professor Dr. Gersem Baniwa, antropólogo e filósofo indígena.

conjunto pela Faculdade de Educação e Movimento Indígena desses dois municípios, com financiamento advindo, em grande parte, da Ação Saberes Indígenas na Escola - SIE<sup>53</sup>, no sonho de fazer submergir a injustiça social no Brasil, bastante acentuada em relação a estes sujeitos.

Em relação aos povos indígenas da região de Autazes, em especial o povo Mura, este curso de especialização em vias de finalização é uma resposta aos egressos da primeira turma certificada do Curso Formação de Professores Indígenas<sup>54</sup>, configurando-se assim, como ação afirmativa, entendendo que em uma sociedade onde as condições de vidas caminham com a iniquidade se sobrepujando à equidade, há precisão, sim, de dela valer-se. Neste presente caso, via formação superior.

As ações destacadas demonstram a não inércia da UFAM, o que é positivo; são, porém, incipientes considerando os tantos anos em que esta IES vem formando sujeitos/cidadãos amazônicos. É de fundamental importância, nessa conjuntura, trabalhar para que as IES públicas, em todo seu arcabouço gerencial, político e pedagógico, por meio da pesquisa, ensino e extensão, sejam de fato, espaços para reivindicação dos instrumentos históricos de luta pela democratização das mesmas.

À UFAM cabe, portanto, avançar no horizonte prático que prima pela interlocução decolonial entre essa instituição de ensino e a sociedade, alicerçando a transformação, apoiando as lutas sociais, imprescindíveis para o exercício da cidadania, lutando por uma sociedade menos desigual e menos individualista.

É fato que a universidade “não tem acolhido satisfatoriamente algumas expressões mais incômodas, mais inquietas – porém reconhecidas como fecundas – do pensamento mais questionador” (KONDER, 1999, p. 140). Ainda assim, contraditoriamente, nela tais expressões ganham espaço em sentido emancipatório.

Requer, portanto, apostarmos no desenvolvimento de uma consciência crítica sobre as demandas que nos interessam debater e que são desafiadoras, pois manifestam problemas concretos que envolvem a vida, uma vez que problematizam o conhecimento em sua conjuntura social e histórica, buscando assim, uma prática social que não se desvincula da produção material de tudo que nos rodeia, sendo uma forma de conhecer e situarmo-nos no mundo (STRECK; REDIN; ZITKOSKI, 2010).

---

<sup>53</sup>A ação Saberes Indígenas na Escola foi instituída em 30 de outubro de 2013, pela Portaria do MEC nº 1.061, sob a coordenação da Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão (Secadi) do MEC, com o objetivo de promover formação continuada para professores indígenas, principalmente no quesito letramento e numeramento.

<sup>54</sup>Curso que já formou e certificou, até o ano de 2022, seis turmas.

Somente dentro do marco dessa criticidade e do acreditar em uma práxis universitária orientada para enfrentar os desafios do século XXI, é que os benefícios esperados pelas políticas afirmativas podem se manifestar. Estas não podem ser entendidas simplesmente como políticas compensatórias que produzem a redistribuição dos recursos existentes. Precisa-se de mais que isso, em outras palavras, que se invista na formação do ser humano, como processo importante na eliminação das desigualdades. Há necessidade destas políticas serem integradoras, em que os recursos destinados à educação como um todo, sejam substantivamente incrementados (ZONINSEIN e JÚNIOR, 2008).

Nesse cenário, estão os indígenas, reivindicando o ensino superior, como também, o direito de participar nesta construção que carrega muitos conflitos e desafios, mas, sobretudo, esperanças.

O debate aqui estabelecido, está condicionado a afirmar e garantir que as demandas de diálogo e articulação sobre conhecimentos Outros, ganhem gradativamente novas rotas de objetivação e subjetivação na formação docente no encontro com os indígenas, o que requer um movimento contínuo e político na dinamicidade do aprender e des-aprender na interface com as diferenças.

Merece realce que os processos de formação fortaleçam a presença indígena nas universidades mediante ações afirmativas/ou políticas afirmativas na articulação crescente entre IES, acadêmicos indígenas e suas respectivas comunidades, por meio da participação direta de suas lideranças. Isso é muito importante porque não se trata apenas de universalização da escolarização. Trata-se da formação de indígenas qualificados e comprometidos com a defesa de seus direitos, em especial com a promoção da qualidade de vida de suas comunidades, o que inclui a gestão dos territórios e o robustecimento de suas organizações (URQUIZA; HILÁRIO, 2013).

A presença e diálogo com os povos originários, assim como, com seus saberes e concepções de mundo e de sociedade pode provocar inéditas oportunidades para as universidades no enfrentamento de velhos e novos problemas, que atingem a todos, índios e não índios (URQUIZA; NASCIMENTO, 2013).

Esta concepção, pode se tornar compromisso e um caminho que precisamos trilhar, uma vez que as IES públicas, com a colaboração dos educadores destas instituições, devem ser eminentemente críticas perante as epistemologias eurocêtricas na relação com os indígenas. Epistemologias que são silenciadoras da existência e re-existência dos povos tradicionais das Amazônias e do Brasil, de forma geral.

Em vista dos argumentos apresentados, a ideia é poder tentar uma formação Outra,



afirmativa, inclusiva e atenta à decolonialidade, até que chegue um dia em que não precise mais das ações afirmativas porque tais instituições tomaram para si esta realidade como essencial.

Uma formação afirmativa, em nosso entendimento, dá margem para a promoção da autonomia dos povos originários que estão na Universidade e, principalmente, da perspectiva da cidadania, da ética, da inclusão e da apreensão e domínio das ciências acadêmicas, podendo incorporar neste cenário, suas ciências próprias, quando necessário, e, quando a bandeira for o diálogo respeitoso.

Em resumo, uma formação caracterizada de afirmativa para os povos em discussão, começa com o acesso que as IES dão a eles, como práxis da democratização do ensino. Seguida, da permanência que deve amparar-se pela igualdade de oportunidades nos âmbitos universitários, cuja premissa é de respeitabilidade ante suas diversidades culturais, para que de fato sintam que suas identidades são enxergadas e que seus objetivos políticos pedagógicos, sejam concretizados.

E, por fim, que tenham uma saída exitosa, onde sejam capazes de empreender com profissionalidade suas tarefas pedagógicas em suas comunidades/aldeias e, que sintam-se realizados em suas subjetividades individuais e esperanças coletivas, considerando a formação que escolheram.

### 2.3. AMAZÔNIAS E SEUS PLURAIS NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES

No âmbito da Amazônia real, composta por sujeitos humanos e não humanos, pessoas, comunidades, povos, espécies, biomas e ecossistemas, o que percebemos é uma falácia política e ideológica dominante muito diferente da realidade concreta onde impera um regime de exceção, de exclusão, de pré-conceitos e de racismo geográfico e cultural. Aquilo que é essencial e valioso para a vida dos povos amazônicos e objeto de manipulação ideológica e simbólica no discurso político das elites, é que o seu exuberante e abundante patrimônio natural e humano, a sociobiodiversidade, no plano real, se torna fonte e justificativa para políticas de exclusão, de injustiça e de racismo socioambiental institucionalizadas[...] (BANIWA, 2020, p. 21-22).

O local de onde situamo-nos, ou seja, de uma parte da enorme diversidade de vida, culturas, epistemes, línguas e paradoxos denominada Amazônia brasileira, que vive a tensão entre o real de seu cotidiano e de suas gentes e a falácia política e ideológica, segundo Baniwa (2020), que ronda este espaço-tempo que está em constante movimento e que aqui nesta pesquisa necessita ser abordada na formação de professores, nas diversas Amazônia.

A formação docente, que lida com os indígenas amazônicos, por exemplo, precisa cuidar e enxergar, nas suas diversas práxis, que:

[...] falar da Amazônia é falar sobre os índios ou é fazer referência ao protagonismo da comunidade indígena, constituída de vários povos que vêm habitando e conservando essa região há milhares de anos [...]. Os povos indígenas contam com lideranças comprometidas com as lutas e resistências de sua coletividade. Também, contam com jovens indígenas que têm tido acesso aos conhecimentos científicos produzidos nas universidades brasileiras, além de contribuírem para o enriquecimento desses conhecimentos universitários[...] (LEWIS, 2020, p. 28-31).<sup>55</sup>

Nesta geografia, pensar a formação de professores, identificando a construção de seus lugares e intencionalidades, reclama a importância de se localizar, de dizer onde se está e o que se quer, algo em torno de referendar uma espécie de geografia física e humana sócio- histórica-cultural, para daí pensar reflexivamente na ressignificação da docência.

A docência no contexto amazônico, ou como advogamos, nos contextos amazônicos - precisa enxergar e trabalhar considerando estas realidades e suas gentes.

Ademais, trazer luz à compreensão de que educadores destes cenários não podem aceitar serem descritos, vistos, discutidos e pensados como trabalhando uma região unificada. À medida que buscamos compreender o nosso entorno, e suas gentes, clarifica-se a ideia “de Amazônia” com muitos entendimentos. Dessa forma, credita-se que

A Amazônia não é uma região que ali está e que todos identificam como uma singularidade automaticamente reconhecível por aqueles que a olham e tocam [...]. A Amazônia é identificável porque ela é simbolicamente construída usando-se de certos métodos e de certas formas de apreensão. Ela é delineada de acordo com o ponto de vista do ser humano que a está estudando. Isso faz toda uma diferença na forma como é possível falar dela pois existe dentro de um mesmo espaço geográfico dinâmicas específicas e processos que escapam a essa delimitação, com interseções e pressões provenientes de outros lugares, de outros pólos criados e interpretados pelos seres humanos (CASTRO, 2019, p. 132-133).

Esta compreensão, sobre a complexa singularidade da Amazônia, descrita pela autora, reforça a decisão que tomamos de a ela nos referir no plural – Amazônias, reconhecendo e reforçando sua rica diversidade e múltiplas especificidades. É, pois, responsabilidade política e epistemológica nossa – como educadores amazônicos - ampliar para nós, e para os outros, a concepção de quem somos de fato enquanto amazônicos e profissionais, nestes tantos lugares que ora se entrecruzam, ora se distanciam.

Nessa incursão, cotejar e apostar na observação da existência de uma relação formativa analítica dessa conjuntura, com percepção sempre crítica do que está em jogo, requer o nosso

---

<sup>55</sup> Texto intitulado: Amazônia brasileira: sua sobrevivência numa sociedade colonizada. Revista ADUA-UFAM, Ano II, N.2, JUNHO DE 2020

empoderamento como povos diferenciados destes cenários, com nossos conhecimentos, com nossos saberes, com nossas linguagens, com nossas ciências, metodologias e didáticas. Mas, também, o reconhecimento do que nos faz silenciados, das contradições que nos estão postas em tantas frentes.

A começar pela colonização geográfica, segundo Mignolo (2005) que impõe uma dominação de poder, do ser e de saber. Optar por nos mostrar, seria, em nosso ponto de vista, uma estratégia contra-hegemônica à situação de invisibilidade e silenciamento desde os anos 500 a que estão submetidos os povos originários das Amazônias, foco alvo de nosso estudo.

Tal estratégia implicaria dois movimentos: primeiramente, re-olhar as identidades que expressam quem somos enquanto povos da(s) Amazônia(s) – e os seus contextos, pretextos – o chão que transitamos cotidianamente, ou seja, o que ad-miramos e seus meandros.

O ad-mirar aqui entendido numa significação freireana, quando ele problematiza que não existe conhecimento sem uma ad-miração daquilo que se quer conhecer ou falar, ou seja,

“ad-mirar” e “admiração” não tem aqui a mesma significação usual. Ad-mirar é objetivar um “não-eu”. É uma operação que, caracterizando os seres humanos como tais, os distingue de outro animal. Está diretamente ligada à sua prática consciente e ao caráter de sua linguagem. Ad-mirar implica pôr-se em face do ‘não-eu’ curiosamente, para compreendê-lo. Por isto, não há ato de conhecimento sem admiração do objeto a ser conhecido. Mas se o ato de conhecer é um processo – não há conhecimento acabado – ao buscar conhecer admiramos não apenas o objeto, mas também sua admiração anterior do mesmo objeto (FREIRE, 1977, p. 74).

É fundamental enxergar, ad-mirar as Amazônias em que vivemos ou aquelas que são apresentadas a nós, e que forjam nossas identidades diversas e a construção e desconstrução do que é disto/escrito sobre nós, por nós, conosco, a partir de nossa realidade.

O segundo movimento, exigiria ad-mirar essas Amazônias e seus sujeitos a partir do papel da diferença e suas implicações na formação de professores, admirando esse desempenho “não simplesmente como resultado de um processo, mas como o processo mesmo pelo qual tanto a identidade quanto a diferença são produzidas” (HALL; SILVA; WOODWARD, 2014, p. 76) no contexto da educação, da universidade e na relação com os indígenas.

Essas diferenças e identidades, que aqui demarcamos entre formadores e formandos, geografias e conhecimentos/ciências, visualizamos como ponto de encontro e ponto de desencontro, entre os discursos e as práticas que nos interpelam para que reconheçamos nossos lugares como sujeitos sociais e, por outro lado, os processos que engendram subjetividades, que nos constroem como sujeitos aos quais se pode falar (HALL; SILVA; WOODWARD, 2014)

no âmbito formativo.

São diferenças e identidades que nos interpelam a dar sentido ao que entendemos e como trabalhamos as práxis destas e de suas especificidades, sabendo que não se consegue dar conta do todo, o que não nos exime de ressignificar da melhor maneira possível a tentativa de entender mundos outros e de como isto nos sensibiliza.

[...]as identidades são construídas dentro e não fora do discurso que nós precisamos compreendê-las como produzidas em locais históricos e institucionais específicos, no interior de formações e práticas discursivas específicas, por estratégias e iniciativas específicas. Além disso, elas emergem no interior do jogo de modalidades específicas de poder e são, assim, mais o produto da marcação da diferença e da exclusão do que o signo de uma unidade idêntica, naturalmente constituída, de uma “identidade” em seu significado tradicional – isto é, uma mesmidade que tudo inclui, uma identidade sem costuras, inteiriça, sem diferenciação interna (Idem, 2014, p. 110-111).

A atenção aqui é no sentido da compreensão que também, as diferenças, principalmente, em nossa região – considerando as relações de poder – precisam ultrapassar do discurso de respeito a elas, sempre construindo processos concretos de ação política que faça valer no cotidiano educacional: a enunciação, a mudança e a democracia, enxergando assim, os sujeitos que possuem dinâmicas próprias de vida, de sobrevivência e que trazem ciências Outras que podem ser incluídas na dinamicidade do processo de ensino e aprendizagem intercultural.

Em outros termos, mostrar ao mundo não amazônico nossa potencialidade, derrubando a ideia de que para as Amazônias e suas gentes a subjugação etnocêntrica e diminuta que “propunha que a teoria boa se faz no norte e que a fonte boa de pesquisa estaria no Sul” (MARTINS, 2019, p. 12) como que, se nestas geografias não vivessem sujeitos pensantes. Leiam o que diz a discente do povo Kambeba - A:

Me sinto orgulhosa de fazer parte de um povo muito rico em conhecimentos tradicionais, e em especial, de ser professora indígena, e não importa o que os outros falam ou pensam de nós povos indígenas, pois somos cidadãos pensantes e podemos fazer as mesmas coisas como qualquer pessoa não indígena. E devagar vamos mostrar isso para vocês da universidade, porque a gente acredita nas nossas palavras, porque eu vejo que os não indígenas, não acreditam as vezes, nas palavras deles mesmos. (discente da turma Médio Solimões)

Na docência, por exemplo, educadores podem discutir isso com mais precisão e criticidade, uma vez que são educadores destes lugares com seus muitos pontos de interrogação e pontos de exclamação no patamar das subjetividades, das cosmologias, das epistemes, das lutas, das perdas e ganhos – deles próprios, como profissionais ou dos estudantes que estão

juntos na formação – sabendo ambos, em constantes embates, com a conjuntura neoliberal vigente. São estes os sujeitos que podem implementar mudanças político-culturais, ressignificando quem são e o que querem com a educação e a formação. Percepções indígenas nos ajudam, como estas:

É preciso saber como conhecer novas técnicas na valorização da interculturalidade, ser humildes com as pessoas seja ela qual for e contribuir dentro da sociedade e da universidade como educador. Humildade é muito bom, porque as pessoas não ficam rindo da culturas dos outros, ficam respeitando, não sei porque uma escola indígena é inferior de uma escola da cidade grande (discente indígena do povo Tikuna).

O que me motiva como Mayoruna, é que eu sou Mayoruna, moro na aldeia, trabalho em comunidade com meus parentes, vivemos em união. O que não me motiva é ver e saber que na universidade não tem história mayoruna nos livros dos pesquisadores, aí eu pergunto, porque esse nosso conhecimento não está unido com os conhecimentos da faculdade na UFAM? (discente indígena do povo Mayoruna).

Atentos às falas desses estudantes indígenas, durante o Seminário Parcial de Avaliação, podemos afirmar, utilizando-nos de palavras amazônicas, que são potências em suas falas estratégicas, onde estas, funcionam como banzeiros, pororocas, flechas e bordunas<sup>56</sup> que incomodam ao afirmarem suas diferenças, identidades, especificidades, anseios e empoderamento, porque estão realmente, encharcados de compromisso com suas culturas e com aquilo que acreditam ser caminho de emancipação, via ensino público superior.

Entendemos assim, que discutir sobre Amazônias, sobre o Amazonas, exige coragem e ousadia. Mas, sobretudo, exige saber ouvir os reclames indígenas, nesse processo. Falar da Amazônia Kambeba, por exemplo, não é o mesmo que falar da Amazônia Tikuna, como pensar a educação para cada uma, as especificidades Mayoruna são como se fossem digitais pertencentes a eles, o mesmo em relação a outros diferentes povos, sem claro, cristalizá-los na história e culturas no século XXI.

Ligadas a essas diferenciações, estão as de cunho geográfico, porque navegar no rio Negro (AM) é muito diferente do que navegar nos rio do Alto ou Médio Solimões (AM). De forma mais geral, as disparidades entre as capitais e as cidades menores são gigantescas, de maneira que, muitas vezes nem se imagina, o que implica dizer, que estes processos não fogem do cotidiano escolar e da dinâmica do conhecer e aprender nesta conjuntura.

Avançando nesta flexibilidade, afirmamos que discorrer sobre determinado

---

<sup>56</sup> Artefato indígena usado para caçadas no intuito de ataque ou de defesa.

conhecimento ou determinada ciência com um indígena não é o mesmo que discorrer sobre o mesmo assunto com os não indígenas, ribeirinhos, negros, etc. Nos distanciamos demais das ancestralidades amazônicas no quesito formativo. Falta-nos indagar o que é possível e o que não é, nesta seara. Até onde vai a curiosidade epistemológica e onde ela pode se tornar práxis educativa. Pensar em que nos sustentamos para relativizar o que tentamos conhecer e, o que, e como aprendemos e como nos desafiamos, concatenando discursos, práticas, demandas e responsabilidade sócio-educativa como profissionais do ensino superior.

Tais asserções, requerem muita atenção, principalmente, no que está em jogo no mundo complexo e globalizado em que atuamos como educadores e educadoras, enfrentando na atualidade, o desafio de apreender novas epistemologias, construindo novas práxis e interpelando que nossas instituições superiores de ensino saiam da erudição que verticaliza relações, encontrando maneiras de se flexibilizar o pensamento, desenrijecendo-o.

Restituir à universidade o espírito de contato e contágio com saberes alijados de nossas práticas de pensamento é restituir a universidade à pluralidade cultural, fazendo dela uma pluriversidade, onde a ideia de universalidade do pensamento e da vida seja apenas uma entre as variadas ideias acerca do que vem a ser o pensamento e a vida; é restituir à universidade racionalidades e sensibilidades outras, acionadas por cosmovisões diversas. (WUNDER, 2020, p.19).

Aportar-se nesta realidade e vivenciá-la, requer dos pesquisadores, das instituições universitárias, novas formas de lidar com o conhecimento, apreendê-lo e construí-lo, bem como, ter ousadia para compartilhar aberturas, no que tange ao paradigma de saberes e ciências com os sujeitos que escrevem e re-escrevem as histórias amazônicas no chão de suas diversas realidades. O desafio “é ver as potencialidades das partilhas e da produção de conhecimentos nas diversas áreas a partir das experiências de vida, narrativas, saberes ancestrais dos estudantes indígenas que estão chegando [...]” (WUNDER, 2020, p.91), como os discentes indígenas.

Sujeitos amazônicos, como estamos problematizando, são os Outros que não querem mais ser vistos de maneira preconceituosa e etnocêntrica no patamar das ciências, por isso, esta questão, é na educação, uma percepção desafiante, quando muito assentada ao pensamento eurocêntrico. Urge

[...] abrir a possibilidade de aproximação de toda uma série de “outros”, ao redor do mundo, permitir uma interpretação histórica que leve em conta a versão de fatos de populações locais, de ver o mundo de uma perspectiva diferente e antagônica daquela dos vencedores, que foi imposta por aqueles que integraram as regiões remotas do mundo a um sistema econômico mundializado (CASTRO, 2019, p. 135).

Somos, diante disso, educadores e educadoras, como dito na epígrafe inicial deste trabalho, que precisam reagir e abraçar as lutas, causas, saberes, no banzeiro/pororoca do rio da luta diária no espaço escolar, da lida do possível que conjuga o verbo esperar, como decisão política educativa, sabendo-se pisar em território cheio de tensão, luta, relação de 'poder', interrogações e contradições e, que ainda assim, querem aproximar-se de realidades Outras. Daí problematizar o que se pensar, projetar e realizar juntamente com os povos originários, mediante a educação escolar indígena, na formação com estes sujeitos.

Nessa dinâmica, um dos pontos fundantes está em sermos sujeitos de reflexão. Não abrir mão de um pensar sobre o agir - para que o que fazemos no cotidiano pedagógico, se reverbere em registro da experiência em ação, tornando-a significativa, no processo de atribuir sentido às práxis (GHEDIN, 2009). Para esse mesmo autor, levar tal discussão como estruturante da formação e da construção de si, quando nos questionamos, nos problematizamos e nos situamos diante das coisas e diante da vida, é ofício coletivo da educação e ofício pessoal, enquanto amazônicos.

Queremos dar peso maior a questão da formação de educadores destes territórios, suas epistemologias, seus desafios e esforços na edificação de uma identidade própria. Isso, sem perder de vista, que há muito tempo as epistemologias que guiam nossa formação e as ações da Universidade são aquelas que definem a soberania epistêmica - “que atribui a uma forma de conhecimento o poder de definir a existência e a validade de todos os outros modos de conhecimento” (NUNES, 2008, p. 64), ou seja, a ocidental.

Os educadores aos quais nos referimos nesta conjuntura e de forma mais geral, são aqueles e aquelas que constroem conhecimentos no chão de suas realidades que são bem plurais e específicas e que necessitam ter maior espaço dentro das IES públicas amazônicas, a começar por suas identidades e inovações pedagógicas.

São estes, indígenas, ribeirinhos, não indígenas, negros, entre outros, que moram nas grandes cidades amazônicas e aqueles que moram muito distantes destes mesmos centros, com identidades peculiares e estas, por sua vez, “[...] nunca singulares, mas multiplamente construídas ao longo de discursos, práticas e posições que podem se cruzar ou ser antagônicos”. (HALL, 2014, p. 108).

São sujeitos que têm o privilégio de ter uma formação dita superior e, em contraponto, outros, que sequer terminaram a escolaridade fundamental para cumprir o ofício que a demanda exige: os concursados e os contratados, os conhecidos e os esquecidos, todavia, educadores.

Estão nas Universidades, nas escolas, nos centros culturais, em organizações não

governamentais, instituições religiosas, embaixo de árvores, em casas flutuantes<sup>57</sup>, taperas<sup>58</sup>, aldeias. Na verdade, sempre estiveram e assim continuarão. Estas “identidades estão sujeitas a uma historização radical, estando constantemente em processo de mudança e transformação” (HALL, 2014, p. 108).

A tônica dada aos sujeitos amazônicos é sublinhar uma realidade que, de certa forma, seria impensada para alguns. Elementos estruturais, econômicos, históricos, culturais, entre outros, estão em jogo neste espaço-tempo, neste espaço-vida.

Para compreender esses grupos sociais é preciso desvendar seu cotidiano, é necessário considerar o contexto contraditório no qual estão inseridas suas manifestações e práticas culturais. Entender o modo de vida dos grupos sociais que habitam a Amazônia não significa apenas conhecer e descrever a riqueza dos seus recursos naturais, mas, sobretudo, compreender seus vastos territórios. É preciso perceber que, para além da paisagem natural, harmônica e romântica, há paisagens socialmente construídas repletas de contrastes e contradições (FRAXE; WITKOSKI; MIGUEZ, 2009, p. 30).

Problematizar o significado de ser das Amazônias não diz respeito tão somente a uma localização no espaço, uma localização geográfica. Entender as aproximações, negociações e distanciamentos, de toda ordem, que são enfrentados pelos sujeitos amazônicos é entender a dialética de vida dos mesmos. Enquanto docentes, repensar nossas práxis e sermos capazes de redimensioná-las conceitual e pedagogicamente.

Ser e estar nas Amazônias tem por finalidade um comprometimento político e social, que não se apequena na descrição e análise de modos e práticas culturais tradicionais e próprias. Mas, preocupa-se em (re)inventar os percursos de uma história marcada pela desigualdade e inferiorização, plano este programado para domesticar as múltiplas alteridades amazônicas (FRAXE; WITKOSKI; MIGUEZ, 2009) e as múltiplas práticas formativas.

Eis, porque, se exige que educadores amazônicos e suas instituições formativas, estejam sempre buscando consonância entre seus projetos sociais e seus projetos pessoais. Neste trajeto, vão construindo a formação/escolarização possível, como também, desenhando equações e mediações necessárias no labor pedagógico e de gestão em meio a contradições e ressignificações de suas práxis.

---

<sup>57</sup>As casas flutuantes são comuns na região amazônica, pois facilitam a vida em época de cheia. Construídas geralmente sobre toras de madeira ou ainda em cima de tonéis. Ver em: <https://biblioteca.ibge.gov.br/biblioteca-catalogo.html?id=442609&view=detalhes>.

<sup>58</sup> Tipo de habitação amazônica, às vezes, só com uma cobertura de folhas de palmeiras regionais.



Para Lopes, Ghedin e Mascarenhas (2009), trata-se de um panorama peculiar, em outras palavras, “lócus diferente, realidade que assume uma nova roupagem [com] saberes, experiências, que devem ser trabalhadas mantendo o respeito pelas comunidades, ao ecossistema, a preservação, entre outros” (p.453), numa lógica mais horizontal, ao mesmo tempo em que se autoproduzem como atores sociais e pedagógicos de cada Amazônia, com linguagens e códigos culturais próprios.

Considerar os povos amazônicos, seus conhecimentos, seus saberes, suas práticas, suas formas de ensinar e de aprender, suas maneiras de sistematizar seus conhecimentos com os conhecimentos ditos de “fora”, levará conseqüentemente, à ressignificação da realidade escolar.

Os indígenas particularmente, apossando-se da escolarização, tentam equalizar uma formação específica e diferenciada, assegurada pela Constituição Federal como espaço de luta, em contraposição ao mundo escolar colonizador que os oprimiu e que continua sendo o “[...] sopro incessante e denso de ventos ideológicos do neoliberalismo nos termos das implacáveis leis do mercado [...]”. (SEVERINO, 2011, p. 13).

São educadores indígenas, localizados em várias Amazônias, como os do Amazonas. Eles produzem diferentes racionalidades e lógicas que constituem outros conhecimentos (BANIWA, 2009). Buscam, pois, “compreender/conhecer ao máximo o funcionamento do mundo/natureza, não para dominar e controlar, mas para seguir e respeitar sua lógica, seus limites e potencialidades em benefício de sua vida enquanto ser” (idem, 2009, p. 19), o que não significa romantização dessa dinâmica.

Nessa perspectiva, as epistemologias amazônicas se constituem em desafios para e na formação, desde as grandes distâncias geográficas que dificultam o acesso dos professores indígenas ou não indígenas às áreas de formação, e dos formadores, a partir de suas áreas de atuação.

Pode parecer improvável que tais deslocamentos constituam obstáculos significativos à concretização das ações formativas. No entanto, a região Amazônica apresenta dificuldades logísticas incomuns e, por vezes, precariedade dos meios de transporte (aviões, barcos voadeiras, barcos expressos<sup>59</sup>, rabetas etc.). A indisponibilidade de tais meios (por vezes, os professores e formadores têm de se deslocar com meios próprios, pela inexistência de uma linha regular de transporte), implica gastos e tempo inerentes a tais deslocamentos. Além disso, a sazonalidade dos rios amazônicos, com seu regime de cheias e vazantes, ajuda a determinar o

---

<sup>59</sup> Barcos considerados “ônibus fluviais”, pelo estilo de assentos. Todavia, são capazes de percorrer vários quilômetros em altas velocidades. Por exemplo, um barco comum chega a São Gabriel em três dias; já o expresso, em 24h.

calendário das escolas indígenas, e, até o calendário programado pela universidade.

Assim, considerando o que dissemos até aqui, queremos reforçar que levamos as Amazônias para a academia com suas epistemes.

A Amazônia não é um lugar para onde vamos carregando nosso corpo, esse somatório de bactérias, células e subjetividades que somos. Não é assim. A Amazônia salta para dentro da gente como num bote de sucuri, estrangula a espinha dorsal do nosso pensamento e nos mistura à medula do planeta. Já não sabemos que eus são aqueles. As pessoas seguem nos chamando por nossos nomes, atendemos, aparentemente estamos com nossas identidades intactas – mas o que somos, já não sabemos. O que nos tornamos não tem nome. Não porque não tenha, mas porque não conhecemos a sua língua (BRUM, 2021, p. 10).

A linguagem que traz dores e sabores na lida, na vida, na atitude de ser docente, indígena ou não. As linguagens de tantas gentes silenciadas pelo epistemicídio, por conhecimentos ocidentais, tornando-se nossos senhores, diluindo nossas identidades. As línguas que são resistência, que se utilizam de outras linguagens para sua sobrevivência epistêmica, como estratégia e que se recria cotidianamente. Os indígenas amazônicos, por muito tempo, experienciam uma negação sistematizada do Outro, como em contrapartida, experienciam combatê-la bravamente.

Neto e Lima (2021) determinam que a temática da decolonialidade [aqui pensada em relação às Amazônias] ainda é uma construção recente no que tange a educação, sendo por isso, complexa e desafiadora no âmbito da pesquisa. Trata-se de “um saber que se constrói coletivamente, de forma colaborativa e por vezes em redes” (p.71); e que traz possibilidades de se pensar a formação universitária, com as experiências vividas por sujeitos subalternizados, suas memórias, ancestralidades e sabedorias.

Palermo (2014) reforça que quando empreendemos o fazer decolonial em nossas profissões e instituições, imprimimos nas narrativas de nossas experiências, as ações que dirigimos para decolonizar práxis pedagógicas Outras. Efetivamos isso, complementa a estudiosa citada, conduzidos pela desobediência institucional, indisciplina epistêmica e epistemológica ao confrotarmos o conhecimento eurocêntrico das disciplinas, por exemplo, ou quando construímos espaços participativos simétricos.

Enxergamos que, no papel de educadores ao utilizarmos das brechas da ‘desobediência institucional’, epistêmica ou epistemológica, podemos defender e mostrar um labor responsabilmente anticolonial, sempre nos questionando, como questionando nossas ‘verdades’, que por muitos séculos, invisibilizaram corpos, falas, pensamentos, conhecimentos

e saberes indígenas, porque a gênese e serviço da ciência e conhecimentos universitários é o paradigma da modernidade ocidental.

São desobediências que segundo Mignolo (2008) se aprende, reaprende-se ou desaprende-se, desde que, com pensamento crítico no cenário universitário, para que este, deixe de ser ‘obediente’ demais ao colonialismo atual frente ao contato com os povos indígenas, facilitando nas IES um acesso de fato plural.

Desta forma, valorar a formação na universidade e epistemes amazônicas requer:

- ✓ No cenário da discussão decolonial, ir desmaterializando os cânones ocidentais de que os povos indígenas possuem subconhecimentos e/ou saberes que não se configuram como importantes na academia, sem potencial para definir-se como ciência.
- ✓ Ir se libertando da estrutura engessada de departamentos, consequentemente, de matrizes curriculares que não enxergam a diversidade, nem tampouco a pluriversidade de mundo, de saberes, de conhecimentos, entre outros em que a máxima deveria ser o conhecimento coletivo.
- ✓ Enxergar que a padronização da colonialidade começou no Brasil há mais ou menos 522 anos e que, ainda no século XXI, os indígenas continuam ignorados em suas pluralidades, não se pensando com eles formações docentes coexistentes com suas raízes (região e cultura).
- ✓ Enxergar epistemes Outras e utilizá-las como ferramentas de insurgência, o que exige, à exaustão, discursos e práxis humanizadora, afetiva e dialógica na região, no território, no *locus vivendi* indígena e amazônico.
- ✓ Respeitar linguagens, línguas e formas de comunicação alheias ao poderio da língua portuguesa que oprime e subjuga. As referidas línguas, linguagens e formas de comunicação são, de certa maneira, instrumentos de vida que os fez até então, ter sobrevivido ao genocídio e epistemicídio indígena brasileiro;
- ✓ Entender que a vida amazônica, os seres humanos, seres não humanos e natureza, para os indígenas, ontologicamente falando, não poderiam estar separados objetiva e subjetivamente, porque suas cosmologias e visões de mundo consideram tudo como um todo orgânico, denominando-se de bem viver. Rios ensinam, a mata ensina, a fauna e a flora idem. Suas espiritualidades e ancestralidades se baseiam nisso.
- ✓ Trabalhar com os povos indígenas na universidade é um ganho e riqueza e não

deveria ser visualizado como um obstáculo, possibilitando à universidade a decolonização da mesma. A referida instituição poderia mostrar à sociedade em geral, o significado e a potência do trabalho político pedagógico com as diferentes formas culturais de conhecimentos em convivência, erigindo outras formas de produção de conhecimento, com a esperança de que a ciência e a educação universitária deixem de ser aliadas do colonialismo e capitalismo neoliberal (CASTRO-GOMEZ, 2009);

- ✓ Efetivar a formação docente na universidade – com indígena e não indígenas - como desobediência docente continuada, sem encaixar os sujeitos Outros no arcabouço ocidental. Desta maneira se conseguiria olhar para as epistemes anti-hegemônicas e criar laços dialogizantes com os indígenas, e, a partir desse entrelaçamento, irromper o novo no fazer, conhecer, abarcar, apostar e querer a decolonialidade, a partir da sensibilidade da mente e práxis pedagógica, na dinamicidade da transformação e da afirmação de um projeto sempre em construção na produção de conhecimentos.
- ✓ Ouvir e tecer novas narrativas, contrárias às heranças coloniais onde indígenas são mal vistos, mal falados e principalmente, quase não presentes no que tange à literatura oficial. Quando aparecem, simplesmente os mostram de forma caricata.
- ✓ Ter, paulatinamente, uma atitude e consciência decolonial, seja no patamar individual ou institucional. O que implica, segundo Madonado-Torres (2016), se comprometer de fato, com a decolonização e assim, dismantelar os projetos colonizadores no ensino, na aprendizagem, metodologias, etc, tendo prioridade epistêmica, ética e política por uma educação que em seus processos e aqueles que se envolvem com ela, serem mais comprometidos para com a mudança, sempre.
- ✓ Fomentar pesquisas, da iniciação científica à pós-graduação, que dêem visibilidade às riquezas epistemológicas de nossas Amazônias, onde se escute, efetivamente, os povos indígenas sem a idiosincrasia institucional da não escuta. E, que se pense e efetive, dialogicamente, institutos da diversidade, grupos de pesquisas que se debrucem incansavelmente sobre a temática. Que tragam para dentro das IES os sábios indígenas, ribeirinhos, negros, e a eles seja concedido o título de Notórios saber, etc., como política afirmativa ou como aproximação ética perante da imensurável realidade de conjunção entre ciências amazônicas que pouco percebemos;
- ✓ O saber indígena deve ser estudado, difundido e valorizado, encontrando nele, não

uma única saída, mas que seja valorado como passaporte para a sobrevivência, no mundo moderno, (CASTRO-GOMEZ, 2007), sempre em diálogo.

Visualizando as chaves de leitura acima, talvez seja difícil chegarmos, imediatamente à concretude dessas ações. Todavia, a formação de professores, sejam eles universitários ou não, traz no bojo dessa questão inúmeras dimensões que nos levem a desconstruir processos e construir novas perspectivas de ações, aprofundando, reconhecendo e redimensionando a formação docente, o que exige interação e diálogo, respeitando nesse processo, as diferentes realidades geográficas, que neste caso, são o chão das Amazônias.

Dizendo de outra maneira, pensar a formação de professores em contexto educativo decolonial, determina que sigamos cuidadosamente um caminho que reflita criticamente o processo educativo, com uma preocupação político-pedagógica, sempre. Isto exige constantemente nos indagar por que e com qual finalidade a educação nos é importante, e, como enxergamos os sujeitos neste processo que é singular e ao mesmo tempo plural.

Nesta direção, a aposta em pedagogias, saberes e práxis Outras, pensadas a partir da universidade, levando-nos na direção e possibilidade de um diálogo intercientífico como esteio formativo, sustenta nossa ideia em deslegitimar, nessa conjuntura, resquícios do epistemicídio colonial que nos ronda e ressignificar epistemologias amazônicas.

#### 2.4. REMADA PARA A DECOLONIALIDADE DO SABER

Para dialogarmos com a ideia da decolonialidade do saber e sua composição diante da formação docente e povos indígenas, trouxemos e nos alinhamos, inicialmente, aos estudos de Lander (2001). Esse tema, nos pede atenção à herança colonial da qual as universidades parecem não querer abrir mão. Tal recusa no fundo é como ponta do iceberg da hegemonia ocidental, cujo corpus (às vezes escondido; em outros momentos e realidades, nem tanto) dá vazão à colonialidade cultural, econômica, social e política nas práticas comuns dessas instituições. Questionamos em que instâncias? Lander (2001, p. 65) responde:

[...] na formação ofertada pela universidade, pela pesquisa, através dos textos de revistas reconhecidas, nos lugares onde acontece a pós-graduação, nas formas de avaliação e reconhecimento de cursos. Tudo aponta para uma sistemática reprodução do conhecimento na perspectiva hegemônica [...].

Castro-Gómez (2018) corrobora com as ideias de Lander, defendendo que a

colonialidade se concretiza tanto no pensamento como em suas estruturas. Como educadores, à medida em que se clarifica, para nós, a possibilidade e o desenvolvimento de saberes Outros, através de suas especificidades e sistematização nos é revelado um longo e complexo processo que requer atenção.

Ademais, tal processo exige clareza no âmbito formativo para lidar com os conflitos epistêmicos que surjam nessa conjuntura, resultantes do confronto entre os saberes diversificados dos diferentes grupos sociais e aqueles saberes sistematizados, presentes em um determinado momento histórico-social (TARDIF,1991; DAMASCENO, SILVA,1996). O saber, como constructo epistemológico, está prestando serviço a que contexto afinal, quando tomamos como referência a perspectiva formativa decolonial?

Nossa resposta a este questionamento, nos leva a dizer que o saber/saberes deveriam ser melhor discutidos, uma vez que seu acimentamento é inerente nas ações educativas. Todos possuímos saberes que deveriam ser compartilhados, dentre estes, aqueles que estão à serviço dos conhecimentos sistematizados que são próprios das academias que aqui estamos discutindo. Estes saberes deveriam estar voltados para transformação de nossa realidade onde o pensamento e o mundo objetivo se tornem práxis revolucionárias e libertadoras, onde se aprenda e se cresça na diferença (DUSSEL, FREIRE), onde nos assumamos conscientes de nossa colonização, sendo esta, mais uma barreira a ser vencida paulatinamente, para conseguirmos dar às mãos aos Outros distintos em ciências, mas, humanos em espécie. E sendo assim, os conhecimentos e ciências são para nos humanizar cada vez mais, não ao contrário.

A discussão em torno de conhecimentos e saberes, neste ponto de nossa investigação, revela-se como crítica a um ambiente intelectual (LANDER, 2016) herdado pelas ciências sociais no geral, e que chega à educação, através do imaginário histórico-cultural, como pressuposto da modernidade, assentada pela ideia de progresso. Ai utiliza-se das estratégias e ações que dão margem ao poder liberal-capitalista. Portanto, a ciência é pensada e facilitada para reproduzir estes mecanismos, porquanto, o papel da ciência ocidental é a ferramenta para se utilizar do mecanismo de superioridade nas relações sócio-culturais, sem questionamentos. Por isso, denominada de colonialidade do saber.

Lander (2016) e Grosfóguel (2016), demonstram que, na academia, padronizam-se, historicamente, conhecimentos pelo viés da cientificismo, de forma que se tornem funcionais e essenciais, desde que partam de cinco países, a saber: Inglaterra, França, Alemanha, Itália e Estados Unidos. Estes representam o berço do conhecimento dito moderno, a exercer a função soberana de conhecimento, ainda hoje.

Esta ‘soberania’ qualifica o conhecimento designado de funcional, entendido como

metanarrativa, utilizando-se da universalidade como o fio condutor (LANDER, 2005). O escopo desse movimento é a sociedade industrial. Ela tem carta branca para ditar regras à sociedade moderna, ou seja, aqueles que não tiveram a chance de incorporar-se a este processo inexorável da história, estão destinados a desaparecer.

No que tange ao conhecimento essencial, se parte do entendimento de que a universalidade é sua principal caracterização, dito de outra maneira, categorias, conceitos e perspectivas econômicas, de Estado, de sociedade e de classe, por exemplo, são validadas tão somente, pelo crivo do conhecimento europeu e norte americano. E, as formas do conhecimento desenvolvidas para o entendimento dessa sociedade se tornam únicas validadas e universalizadas (LANDER, 2001). O autor supracitado acrescenta que esta é uma construção eurocêntrica, que pensa e projeta a totalidade do tempo e do espaço para toda as sociedades do ponto de vista de sua própria experiência, colocando sua especificidade histórico-cultural como padrão de referência superior e universal (LANDER, 2005). O autor complementa:

O conjunto de separações sobre as quais está sustentada essa noção do caráter objetivo e universal do conhecimento científico está articulado com as separações que estabelecem os conhecimentos sociais entre a sociedade moderna e o restante das culturas. Com as ciências sociais dá-se o processo de cientificação da sociedade liberal, sua objetivação e universalização e, portanto, sua naturalização (p. 27).

Em suma, este autor, ao analisar o *modus operandi* colonial que, ainda na atualidade imprime ‘caminhos’ para o pensar, dita regras e conhecimentos que deveriam ser doutrinariamente seguidos, aponta algumas possibilidades que ele chama de alternativas ao pensamento eurocêntrico colonial para a América Latina e que representam, para nós, um reforço epistemológico em busca da decolonialidade.

Lander (2016) acredita que o âmbito educativo (acadêmico ou comunitário) pode fortalecer a concepção de comunidade, de participação e de retomada da reverência aos inúmeros saberes marginalizados nessas frentes. Também, investir e insistir na criticidade, empoderando saberes Outros, libertando estes saberes do esquecimento imposto, via colonialidade para que aconteça a desnaturalização das formas canônicas de aprender-construir-se no mundo. Outro ponto que ele defende é a ressignificação e o entendimento de se estar pesquisador, concomitante, à responsabilidade que isso implica, uma vez que quem pesquisa, edifica conhecimentos e saberes, sem perder o reconhecimento do Outro como de si mesmo (LANDER, 2006).

Ademais, acolher a procedência histórica do conhecimento e sua deferência quanto a

pluralidade epistêmica das diversas culturas e sociedades. É necessário se estar consciente dos pormenores do que está em jogo quando se depende e se resiste ao que oprime, sem esquecer a tensão entre minoria e maioria (LANDER, 2005). Enfim, repensar, na academia o papel de métodos e os desafios positivos e negativos nesta dinâmica, seus conflitos e contradições.

Reis (2022) aponta que existem nesses contextos outras representações e sentidos perante a vida e a educação, o que exige posicionamento eminentemente crítico

[...] Uma vez que todo sujeito e todo conhecimento são atravessados por contextos históricos, sociais e culturais específicos, uma das questões fundamentais com a qual a universidade precisa se deparar é como situar o conhecimento (re)produzido em seus espaços, para ressignificá-lo criticamente desde o local de sua produção. O que impõe, ademais, o entendimento da prática docente orientada pelo posicionamento crítico diante da disputa por representações, imagens e sentidos que não ratifiquem os pactos excludentes que marginalizam corpos, heranças e legados da maior parcela da população brasileira. A presença e a valorização de racionalidades, conhecimentos e experiências extraocidentais abrem caminhos para a reestruturação das práticas de ensino e para o debate necessário acerca dos lastros coloniais na educação superior brasileira, e talvez se materializem na proposição de ações e repertórios mais significativos aos/às estudantes e professores/as, capazes de instaurar horizontes verdadeiramente emancipatórios e produzir a descolonização do pensamento como prática de liberdade, radicalmente democrática, imprescindível para a criação de um mundo onde outros mundos sejam possíveis (REIS, 2022, p.9-10).

Precisamos nos decolonizar enquanto sujeitos educadores e como instituição formativa com envergadura emancipatória. Não à toa, o primeiro indígena a defender tese em antropologia na UFAM, adverte-nos em entrevista ao jornal *Acrítica*, em fevereiro de 2020<sup>60</sup>:

[...] eu tenho percebido que a Universidade é muito guardiã das teorias eurocêntricas, muitas vezes, a gente tem muita dificuldade de propor uma atitude reflexiva, porque muitas vezes, os professores não abrem mão dessas verdades da ciência que nós aprendemos. E eu quero dizer que a UFAM está em uma arena onde tem grandes possibilidades de trazer esse conhecimento para dentro da Universidade, para oxigenar e diversificar os conhecimentos. Observamos, lamentavelmente, que as epistemologias indígenas não ocupam lugar devido, eu não costumo ir muito longe, é só ver que a UFAM, que se diz presente há mais de cem anos, dentro desta região, a gente vai lá e não vê uma disciplina voltada as questões indígenas e muito menos línguas indígenas, sendo colocada como disciplina, mas, temos outras disciplinas, japonês, inglês, francês, etc, menos a indígena. Então, daí começamos a refletir o quanto a universidade ainda é muito fechada [...] (João Paulo Tukano<sup>61</sup>)

---

<sup>60</sup><https://www.acritica.com/educacao/jo-o-paulo-tukano-primeiro-indigena-a-defender-doutorado-em-antropologia-pela-ufam-1.24597>

<sup>61</sup> Em 2022 seu trabalho científico foi escolhido como melhor tese de Antropologia e Arqueologia de 2022 pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes). O título da tese é “Kumuã na kahtiroti-



A ideia ‘em oxigenar’ a Universidade, fazendo uma leitura entrelinhas, no que diz João Tukano, nos mostra, portanto, que a colonialidade do saber refere-se ao rol das epistemologias e as tarefas gerais da produção de conhecimento na reprodução dos regimes de pensamento colonial (MALDONADO-TORRES, 2007) e que as Universidades, como as nossas práticas, reproduzem uma cultura importada, enfatizando a manutenção do *status quo*, mesmo que implique em subdesenvolvimento e sujeição. Nossa tarefa é superar esta realidade.

A Colonialidade do Saber nos revela, ainda, que, para além do legado de desigualdade e injustiça sociais profundos do colonialismo e do imperialismo, assinalados pela teoria da dependência e outras, há um legado epistemológico do eurocentrismo que nos impede de compreender o mundo a partir do próprio mundo em que vivemos e das epistemes que lhes são próprias. Como nos disse Walter D. Mignolo, o fato de os gregos terem inventado o pensamento filosófico, não quer dizer que tenham inventado O Pensamento. O pensamento está em todos os lugares onde os diferentes povos e suas culturas se desenvolveram e, assim, as múltiplas epistemes com seus muitos mundos de vida. Há, assim, uma diversidade epistêmica que comporta todo o patrimônio da humanidade acerca da vida, das águas, da terra, do fogo, do ar, [...] (PORTO-GONÇALVES, 2005, p.03).


Considerando e corroborando tal afirmação, ressaltamos aqui que a diversidade epistêmica está muito presente nos Trabalhos de Conclusão de Curso dos alunos indígenas que pesquisamos porque, prenes de suas cosmologias, destacam o que é importante para sua cultura no âmbito da escola e como ensinamento para a universidade, acerca de suas vidas, e ajudam o processo de formação docente ir se decolonizando.

A diversidade epistêmica refere-se à variedade de conhecimentos, saberes e formas de compreender o mundo presentes nas culturas, tradições e linguagens dos representantes de alguns povos indígenas, em formação universitária. Essa diversidade inclui perspectivas, cosmologias e métodos de aprendizado que são específicos de cada povo. Isso neste trabalho, reconhece e aposta que em âmbito formativo deve ser valorizado, respeitado e aprendido na seara de diferentes formas de ciências, conhecimentos e sabedorias presentes na geopolítica amazônica.

Exemplificamos, com a figura abaixo, retirada de um dos dicionários bilíngues, como produção de um TCC, da área de Letras e Artes:

**Figura 10:** Corpo Fechado

**14. Dekodawcino - Fechar o corpo**



**Def.** 1. Dekodaweino buçibuke. 2. Dekodaweino ñubucycke. 3. Dekodaweiyce pami hiye kohiorĩ.

**Tradução.** 1. Fechar o corpo contra maus olhares das pessoas. 2. Fechar o corpo de maus espíritos consiste em realizar uma oração de proteção. 3. Fechar o corpo contra animais peçonhentos através de ervas medicinais, o ritual é feito para afastar o mal.

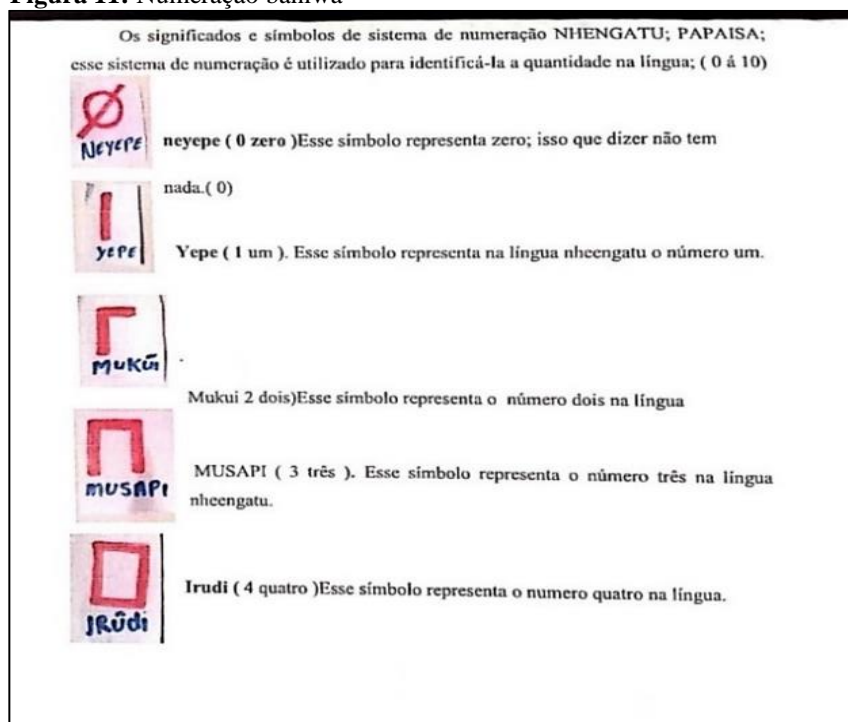
**Frase na língua.** Hipakomaku dicde pupurĩmahibi.

**Tradução.** Meu tio sabe benzer contra maus olhares.

44

Esta imagem retrata a cosmologia indígena, se referindo a vida que necessita ser protegida, com o que denominam de ‘corpo fechado’. Em outras palavras, transpõe suas crenças, cotidianos, verdades, desvelando o significado entre o bem e o mal para suas culturas. Outrossim, são práticas empregadas pelos povos indígenas para promover, proteger e recuperar a saúde, transpassando distintos saberes, os quais estão ancorados nos contextos das ciências e medicinas tradicionais indígenas, de acordo com Ferreira et al (2020). O conjunto dos saberes evidenciados “não apenas auxiliam no cuidado com a saúde, mas também produzem pessoas, estruturam subjetividades, constroem corpos e forjam identidades singulares” (FERREIRA, et al, 2020, p.2).

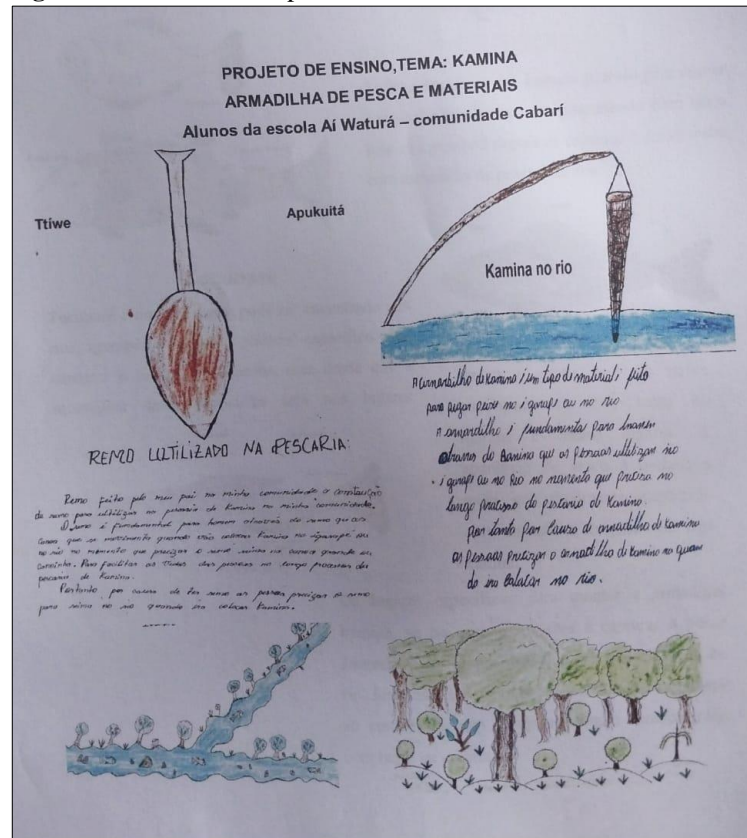
A numeração Baniwa, de um dos trabalhos da área de extas e biológicas é outro exemplo que denota a ciência indígena - há muito suprimida, tendo sido vista como “barbárie” da colonização – e, também, a apropriação de numeramento, onde cada símbolo, além de identificação da contagem, carrega significantes e significados de valor inestimável para seu povo.

**Figura 11:** Numeração baniwa

A ciência indígena sempre esteve vívida, incluindo o conhecimento baniwa, também. As escolas indígenas não deixam que disso se esqueça. Os professores indígenas em formação universitária nos mostram isso, com clareza. Porém, a Universidade, que esforço tem feito para clarificar para a sociedade em geral tantas ciências distintas?

Em outro trabalho científico indígena, apresentado em forma de projeto para se trabalhar na escola - a tecnologia indígena quanto à pesca – tem o objetivo de que a pesca não se torne predatória, mas, que se tenha cuidado com o meio ambiente, seja pela escolha das matérias primas utilizadas, seja pelo local onde irá se efetivar a ação de pesca. São saberes compartilhados de geração em geração, onde parte se discute na escolarização e parte não, porque o cotidiano prático é a melhor escola. Na figura, a questão não está em ensinar a pescar, porque isso é inerante ao cotidiano indígena – o aprendizado entre crianças, jovens e os mais velhos. A questão é valorar suas tecnologias e ciências.

**Figura 12:** Armadilha de pesca - Kamina



A alusão à remada para a decolonialidade do saber, consiste em respeitar essa visão Outra de estar na vida, de ser vida. Porque as ciências ou saberes indígenas para serem visibilizados na academia, necessita-se por parte dos formadores, que se tenha coragem e ousadia para remadas Outras, diligenciando enxergar essas Outras experiências e apagando o escrito desalienador da lousa pedagógica que ainda coloniza, mesmo sabendo nós, que estamos diante de uma complexidade epistemológica sem tamanho. Eis um recado indígena:

O esforço que a gente faz é pensar o pensamento indígena. É olhar o nosso conhecimento além da mera tradução. O exercício que eu faço é de tradução dos sentidos, dos conceitos indígenas. É entender essa lógica acadêmica e conseguir fazer essa tradução de sentido. Então é necessário parar de ficar reproduzindo palavras. Para mim, decolonizar significa primeiro desconstruir palavras que parecem inocentes, mas não são. E colocar outras formas de expressão. E isso não é fácil, é sofrido e doloroso. Então nesse sentido é desafiador para os jovens indígenas desconstruir, inclusive desconstruir palavras. Para decolonizar tem que começar pelas palavras (João Paulo Tukano, 2022<sup>62</sup>).

<sup>62</sup> <https://grabois.org.br/2022/08/31/melhor-tese-do-pais-e-de-indigena-do-rio-negro-sou-fruto-de-uma-luta-coletiva/>

O contato com os povos em questão nos auxilia a percebermos novos conceitos e novas palavras, como novas definições, extrapolando nosso raciocínio lógico, enrijecido pelo pensamento ocidental.

Para além das palavras, está o cotidiano experienciado em outras lógicas. Quando enxergamos o rio nas Amazônias, por exemplo - este pode ser percebido como nos foi ensinado na escola - mas, muitos povos indígenas o enxergam como a vida e como a morte, como a força e a fraqueza, como dádiva e desgraça, mas, sem separar estas dimensões. Elas estão unificadas na ancestralidade, na cosmologia, e convivem com isso, como ensino, aprendizagem e sobretudo, como bem viver.

Remar pelos canais desses rios de saberes Outros é nos atentar que nesse percurso estão presentes os espíritos do bem e do mal, seja, em um redemoinho, em um buraco, em uma pedra, como em lugares sagrados, etc. São dessas maneiras que indígenas, ribeirinhos, amazônidas (principalmente no interior amazônico) se localizam geograficamente pelo vento, pelas pedras, pelas flores, pelas sementes, pela posição das copas ou hastes de árvores, pelo barulho do rio, pelo canto dos pássaros.

Abro outro parêntese para lembrar uma frase que minha mãe sempre dizia, quando morávamos em São Gabriel, na minha infância: “hoje, ninguém vai pro rio, perto da cachoeira, porque ela está chorando, estão dizendo os mais velhos. Quando ela chora alguém vai morrer afogado”<sup>63</sup>! Em outras palavras, querer remar pedagogicamente, em meio a essa tessitura de cosmoviões, pode nos tornar destituídos de viseiras etnocêntricas; o remo e a remada, são aberturas para o novo, para o diálogo com o Outro. Para o explicável e para o inatingível.

Nesse sentido,

não se trata, necessariamente, de romper com o que foi historicamente instituído como saber hegemônico, como “conhecimento válido”. Trata-se de um distanciamento necessário, para percebermos que em muitas destas perspectivas – que parecem novas – habitam velhas ideias como, por exemplo, a divisão entre pensamento primitivo (mágico, irracional, entre outros nomes que foram/são usados para caracterizar os saberes tradicionais dos povos indígenas) e saber filosófico e/ou científico. Perspectivas como essa encerram o assunto antes mesmo que um possível diálogo tenha sido estabelecido. E neste processo de mudanças de visão e paradigma frente à questão de como a humanidade – com toda sua diversidade – pensa sobre si mesma e seu mundo, constrói conhecimentos e verdades, impõe-se a necessidade de superarmos o etnocentrismo que acompanhou a trajetória destes 519 anos de Brasil.

---

<sup>63</sup>Eu não entendia isso quando criança, porque eu queria ouvir a cachoeira chorar literalmente, o que não aconteceu aos meus ouvidos infantis. O que tenho lembrança era que de fato, alguém morria e me amedrontava. O choro, segundo as pessoas de lá é o barulho que se torna muito diferente do que é na maior parte do tempo. Em resumo, são cosmologias locais e tais situações não se explica, se vive apenas...

(HORTA; SILVA, 2019)<sup>64</sup>.

Discutir tais questões “implica posicionarse ante la historia y la ciencia misma” (ARÉVALO; DIAZ; MORALES, 2019, p. 12). Esses autores nos ajudam a ponderar que, no bojo desse processo, temos a possibilidade de primar pela diversidade e pelas pluralidades humanas.

No se trata de apostar al relativismo que asume que todo es válido, se trata de tomar posiciones frente a la ciencia misma y hacer investigaciones que involucren a sujetos, comunidades y otros pensamientos. Hacer ciencia no debe privilegiar ciertas áreas, no puede querer un conocimiento confinado. La ciencia y la investigación pueden ser formas de activismo que respondan a posiciones éticas y políticas. Por lo tanto, es una búsqueda intencional de un mundo en el que todos quepan. Debe oponerse a todas las formas de explotación y dominación [...] y bienes comunes a toda la humanidad (ARÉVALO; DIAZ; MORALES, 2019, p. 13).

Essa flexibilidade tem continuidade na seção seguinte, onde possibilita clarificar que a pesquisa e ciências embasadas pelos preceitos decoloniais podem ser eminentemente críticas em relação ao cientificismo, e assim, apostar no diálogo intercientífico na formação de professores.

---

<sup>64</sup> Artigo intitulado: Presença da temática indígena nas atividades acadêmicas das IES da região norte e o desafio da intercientificidade, publicado em 26/10/2019 no site ADUA/ANDES escrito por José Silvério Baia Horta e Rosa Helena Dias da Silva.  
[https://adua.org.br/mobile/frame2.php?pagina=artigo.php&ID\\_ARTIGO=264#localizador](https://adua.org.br/mobile/frame2.php?pagina=artigo.php&ID_ARTIGO=264#localizador)

### SEÇÃO 3 - PRÁXIS E SABERES OUTROS: DESLEGITIMANDO PRINCÍPIOS DO EPISTEMICÍDIO COLONIAL NAS UNIVERSIDADES E DEBATENDO A POSSIBILIDADE DO DIÁLOGO INTERCIENTÍFICO

Figura 13: Diálogo Intercientífico na Universidade



Fonte: produção própria, desenhada por Silva (2021)

#### Súplica Indígena

Eles, elas lá... eu cá! A gente não ensina, só aprende. Assim nos fizeram acreditar.  
A universalidade foi eleita a salvação, a diferença, este estado indesejável, a condenação!

Como indígenas alegamos,  
Não, Não, Não!

Dissemos: tentem outro vocabular,  
que leve a emancipar que re-aqueça o enxergar...  
Navegar, explorar não deveria ser mais preciso.  
Precisamos pertencer,  
encontrar, dialogar, respeitar, compartilhar e humanizar.

Sim, Sim, Sim!

Oh UNI-versidade, sempre tão senhora, tão colonial,  
tão superiora, desce, vem cá, nos dê a mão.  
Respeite nossa cor e a dos outros tantos também,  
amenize nossa dor. Seja, de fato, um corredor,  
onde o específico e diferenciado,  
onde saberes mil e, visões outras,  
tenham, de fato, lugar, tenham de fato, valor!

Eis a nossa súplica.  
Só replica, por favor!  
(Rita Floramar)

A formação de professores está sempre em processo de ressignificação e avaliação, sem que esta escape de inúmeros questionamentos sobre o processo que a implica, concomitante à realidade histórica, política, econômica e cultural dos sujeitos nesta realidade. Em específico, os sujeitos pertencentes aos povos originários.

Questionar a tarefa formativa e seu encadeamento no diálogo com os indígenas é parte disso, na educação. Ou seja, uma situação que tem exigido considerável esforço intelectual, porque pondera sobre a demanda das diferenças no âmbito educativo com proposições desafiadoras, interrogando diariamente os educadores e suas instituições.

A formação universitária para os povos indígenas, longa e arduamente reivindicada pelo Movimento Indígena, configura-se como parte inerente aos sujeitos que a reivindicam, a idealizam e a conclamam como por demais necessária e cara. O encadeamento da formação de educadores com o contexto das diferenças dá suporte à politização da formação, como analisa Arroyo (2008), porque, desta forma, inclui-se os diversos segregados do Estado brasileiro. “Esses, com suas diversidade-desigualdades expostas, abrem a pedagogia e a licenciatura a novas inquietações políticas” (p.32), como também, a Universidade de forma geral.

Para os povos indígenas, requerer cursos universitários, além de prerrogativa constitucional que dá suporte para tal, seria uma das maneiras destes refletirem sobre seus saberes e conhecimentos, colocando em diálogo o que é deles com outros conhecimentos na dinâmica universitária, como ganho e como abertura para novas possibilidades.

Para a instituição formativa e sua estrutura geral, dá-se a possibilidade de aprender e ensinar sobre a realidade indígena baseada em referenciais diferentes dos que até hoje em dia têm estado na base das práticas pedagógicas e assim, trazer para o espaço educativo, mecanismos que norteiem relações étnico-raciais pautadas no respeito.

Propomo-nos aqui, chamar ao debate e as possibilidades do diálogo intercultural como ponte que se interliga a saberes Outros no espaço formativo, de forma a problematizar o conhecimento social e histórico, entre indígenas e não indígenas, com os pés no chão de nossos cotidianos amazônicos, sem deixar de refletir sobre a tensão entre teoria e prática de nossa profissionalidade.

Este processo, creditamos que pode nos auxiliar a sermos mais criativos no fazer pedagógico, desempenho este, que “estimula uma ação e uma reflexão verdadeira sobre a realidade, respondendo assim à vocação dos homens que não são seres autênticos senão quando se comprometem na procura da transformação criadora” (FREIRE, 1997, p.81).

A realidade aqui exposta e pesquisada é a Universidade, a formação docente e o diálogo com os povos indígenas, e de como ciências, conhecimentos e saberes se aproximam ou se



distanciam neste cenário, em busca da vivência de um diálogo intercientífico, como desejada ação humanizadora.

### 3.1. A PREMISSA DO DIÁLOGO: CONFRONTANDO A UNILATERALIDADE

Uma vez que nos utilizamos do conceito e do desafio da decolonialidade na nossa escrita-fala até aqui, optamos pelo processo político-semântico intitulado diálogo intercientífico para corroborar esta tese enquanto produção/contribuição de conhecimento, que se quer capaz de pensar o colonialismo contemporâneo em nossas ações e que não se acumplicia com o apagamento dos saberes indígenas no espaço acadêmico, pelo contrário, pretende desconstruir esta realidade.

Antes de expor nossa posição político-pedagógica para entender/problematizar o que defendemos sobre as possibilidades do diálogo intercientífico na formação de professores dentro da universidade, achamos por bem, discorrer brevemente sobre a percepção de diálogo, que neste trabalho nos é cara.

O diálogo, aqui discutido e questionado, propõe-se com dimensão maior do que um simples adjetivo. Propõe-se como interpelação, criticidade e alteridade, tentando não padronizar relações, nem tampouco, investir em uma única racionalização.

A ideia de diálogo que defendemos se aproxima e se embasa nas posições de Paulo Freire (1993; 1997) como ponto de partida. Como um processo, o diálogo se faz ponte para a criticidade e flexibilidade, tencionando uma transformação real de nosso desempenho, de nossas palavras. Em resumo, ação dialógica como elemento central para superar verticalidades e unilateralidades na relação com outros e na relação com o entorno; espelhando-se em um pensar sempre crítico. Freire (1997) afirma que “[...] não há diálogo verdadeiro, se não há nos seus sujeitos um pensar crítico. Não aceitando a dicotomia mundo-homens [...] reconhece uma inquebrantável solidariedade”(p. 82).

Educadores críticos, através desse exercício humano, formativo, analítico e pedagógico - de ouvir e saber ouvir pensares Outros - recriam em suas práxis a possibilidade de não trabalhar com ideias únicas. Acima de tudo, quando se trabalhar as diferenças, é necessário entender onde se pode chegar juntos e até onde o respeito dita o itinerário, mais à frente, cientes das conexões e desconexões, no cenário do encontro de culturas.

Nesta dinâmica, a imposição de opiniões, quebra sua força diante de várias visões de mundo, ou seja, a “cisão que faz cada um da realidade, no processo particular, os remete, dialogicamente, ao todo cindido que se retotaliza e se oferece aos investigadores a uma nova

análise” (FREIRE, 1987, p.106), avaliação e conhecimento crítico. O autor supracitado advoga que

A existência, porque humana, não pode ser muda, silenciosa, nem tampouco pode nutrir-se de falsas palavras, mas de palavras verdadeiras, com que os homens transformam o mundo. Existir, humanamente, é pronunciar o mundo, é modificá-lo. O mundo pronunciado, por sua vez, se volta problematizado aos sujeitos pronunciantes, a exigir deles novo pronunciar. Não é no silêncio que os homens se fazem, mas na palavra, no trabalho, na ação-reflexão. Mas, se dizer a palavra verdadeira, que é trabalho, que é práxis, é transformar o mundo, dizer a palavra não é privilégio de alguns homens, mas direito de todos [...] (FREIRE, 1987, p. 44).

Tal reflexão, externada por Freire, nos leva a dizer que a força motriz do ‘silenciamento’, que não visibiliza os povos indígenas, pode ser revista na dimensionalidade da práxis como regência do fazer acadêmico, um **novo pronunciar**. Um pronunciar que implemente uma relação de diálogo, que seja, também, solidário, transformando a injusta realidade onde há sempre dominação de ações implícitas e explícitas entre sujeitos, ciências, conhecimentos e saberes há mais de quinhentos anos.

Esta afirmação denota que a academia, dentre suas ações, espelhada no modelo eurocêntrico em que foi criada, tende a não dialogar como querem os indígenas. Persiste a lógica da separação, onde se decompõe tudo em partes, e por sua vez, divide o conhecimento em partes, fragilizando a totalidade e o pluralismo do conhecimento.

O diálogo, em nosso entendimento, deve ser produção pensada analeticamente, motivada e intersubjetivada na força-tarefa da superação entre o conhecimento universitário e os conhecimentos de tantos povos indígenas e suas pluralidades de ciências. Se a academia não refletir e repensar a dinâmica da dialogicidade, os universitários indígenas continuarão mais ‘aprendentes’ que ‘ensinantes’. A academia ‘ensina’, e eles aprendem... Isso é o que não queremos. Pretendemos dar passos mais coerentes e alinhados ao respeito às diferenças, assentados no diálogo. “Aqui na rodada de conversa com esses professores doutores, com nossos professores indígenas, eu estou também, como liderança. Acho que começamos a conversar um diálogo mais justo e também, esse trabalho feito por Kambeba, valoriza nossa cultura” (notório saber indígena, do povo Kambeba)

Nesse ínterim, enxergamos o diálogo como investimento político e categoria necessária no cenário das diferenças culturais – indígenas-universidade-formação – para tentar identificar e entender os paradoxos, desafios e aproximações possíveis nesta conjuntura. Implica estarmos também cientes do alerta de que, neste trajeto, o diálogo está além da troca entre sujeitos, por

se tratar de relação entre pessoas e pessoas; entre pessoas e instituição, relação esta que não é pacificamente tomada somente de consensos, porque os dissensos fervilham nestas relações.

Há riscos neste processo, segundo o sociólogo indiano Arjun Appadurai (2009), por isso, há de se ter cuidados constantes no entendimento e riscos do diálogo - que para ele - se complexifica em três linhas de raciocínio.

Na primeira, reitera-se em percebermos que, nesta diligência, nem sempre podemos ser entendidos, o que é inerente à comunicação humana, por ter nestas circunstâncias muita coisa em jogo e muitas especificidades que são próprias de quem nos aproximamos. Nesta lógica, certifica-nos em escolhermos cuidadosamente nossas palavras e ações, prestar atenção na linguagem, no que quer ser traduzido, “tratamos de imaginar los presupuestos mentales de la otra parte; en suma: intentamos ser lo más intersubjetivos posible y hallar el mejor modo de traspasar las fronteras entre el hablante y el oyente” (APPADURAI, 2022, p.267).

Na segunda linha, sinaliza-se uma compreensão maior do que está em jogo, em outras palavras, “esta paradoja se basa en cierta medida en la preocupación de que la otra parte sea capaz de ver más allá de nuestras expresiones superficiales y comprenda los motivos” (idem) ou intenções que preferimos ocultar, ademais, entre culturas e realidades muito diferentes como o mundo ocidental e os povos indígenas, que sempre necessita de cuidados, como por exemplo, o diálogo intercultural e saber gerir, estes riscos.

Para ser efectivo, el diálogo debe, hasta cierto punto, basarse en un terreno común, un acuerdo selectivo y un consenso tentativo. Cuando las convicciones fundamentales y las diferencias se ponen sobre la mesa, el elemento improvisado del diálogo está en peligro, y lo que está en juego se vuelve tremendamente alto, ya que las convicciones básicas deben volverse conmensurables [...] (APPADURAI, 2022, p.268).

O terceiro risco, trata da relação dialógica com as diferenças internas das partes que dialogam. Todos os indivíduos têm dúvidas internas, diferenças e divisões no seu interior. São motivações, interesses conscientes e inconscientes, entre outros. Principalmente, quando se trata de grupos, comunidades, povos e outras grandes formações sociais.

Nestes cenários, há diferenças internas sobre o que pensam os velhos e as lideranças, os jovens, entre classes/hierarquias sociais e culturais, gênero, atitudes, projetos, gestão institucional em diversa frentes, etc. São riscos que corremos, mas que não neutralizam nossas ações. São riscos que a universidade e os povos em questão precisam equacionar, ponderando o fator da contradição no encontro/diálogo.

Em resumo, sairmos da prerrogativa que determina o diálogo como imposição e

efetivarmos o diálogo como ação realizável e como projeto de convivialidade e escolha, encontrando meios para melhor viver com, cientes que isso nem sempre é fácil. Appadurai (2008) sinaliza que, a partir do momento em que compreendemos que não temos outra alternativa senão dialogar, é importante estarmos conscientes das fragilidades e saber administrarmos os riscos que são postos – neste caso, à universidade – nesta conjuntura. Por isso, defendemos o Diálogo Intercientífico.

O exercício do diálogo intercientífico e suas possibilidades, não prescinde de todas essas tensões, intenções e inquiuições, mas se posiciona ciente destas circunstâncias. Ele se coloca como primordial e extremamente necessário em relação aos povos indígenas, que continuam sendo vistos assincronicamente à sociedade, de forma geral.

A Universidade, às vezes, acentua o não diálogo, quando avulta seu “privilégio epistêmico” (GROSGUÉL, 2016), diante dos povos originários. Precisamos entender que diálogo não é convencimento, nem tampouco proselitismo. É valorar a aproximação com alguém, com uma instituição ou grupo, para então decidir o que fazer, entendendo “que o diálogo serve não apenas para apresentar ideias, como também evidenciar as várias formas de ação” (OZMON, 1975, p.07).

Para Meliá (1996), quando se aposta no diálogo entre diferentes povos e culturas com um objetivo comum a ser alcançado, supõe-se que ambos estejam fortalecidos. É um diálogo onde não existem vencidos e vencedores. Em relação aos indígenas, não é uma posição de entreguismo ou retirada, é uma ferramenta de luta. Em relação à Universidade, é uma possibilidade para o enfrentamento da injustiça a tantos povos e seus saberes e ciências. É uma posição de confiança e necessidade na construção de “novas relações entre aqueles que se encontram, enquanto condição de um novo diálogo: um diálogo que reclama, que exige” (MELIÁ, 1996, p.08).

O diálogo aqui exige mais que inter-relações, é um diálogo que cobra, sobretudo, respeito ao conhecimento Outro. Por isso a defesa, nesta tese, do diálogo intercientífico que, para nós, pode vir a destronar o poder colonialista que tanto marginalizou/marginaliza os povos indígenas nestes últimos cinco séculos, paulatinamente.

### 3.2. O DIÁLOGO INTERCIENTÍFICO COMO UM NOVO PRONUNCIAR

Na América Latina, nos últimos 20 anos, muito se tem questionado e debatido a respeito de como a percepção colonizadora dos fatos em nossa realidade histórica tem afetado a vida, o modo de ser e viver dos povos originários, como consequência da invasão ocidental, que fez

desta região espaço de cobiça, violência e apropriação dos bens materiais e imateriais de milhares de povos indígenas.

O interesse por essa discussão não tem sido um ponto de pauta para muitas instituições. A academia, entretanto, especialmente a Universidade pública, por seu próprio papel social, apresenta-se em nossa perspectiva, como local privilegiado ao acolhimento dessa discussão, ainda que, historicamente tenha se alicerçado no pensamento educativo baseado pela ciência moderna européia.

Como temos afirmado neste trabalho, a universidade é uma instituição que, embora, com inúmeras críticas, busca, na visão de Palermo (2015), colaborar com a construção de uma sociedade que possa ser mais equitativa, quando o assunto se dirige ao respeito e formas de conhecer de culturas diferentes na América Latina, frente à tomada de consciência da necessidade de decolonização epistêmica.

Quando se trata das IES públicas é importante não desconsiderarmos que o papel das mesmas são plurais, por isso, estas, deveriam estar em permanente processo de autoavaliação questionando-se, melhorando e inovando sua função. Ou seja, o pensamento da mudança é fundamental, neste contexto.

Exige-se, então, nestas instituições, contextualizar o significado de ciências a partir da tentativa de construção de diálogos Outros (multiculturais, interculturais, pluriversais), denominados aqui nesta pesquisa de diálogo intercientífico, que parte do princípio de que os diversos sistemas de conhecimentos das culturas do planeta são ciências.

Esse reconhecimento prévio, de acordo com Haverkot et al (2013), inclui a sabedoria dos povos originários, como os indígenas, etnias africanas, castas indianas, povos australianos e muitos outros que sofreram severa colonização, destituídos de suas próprias epistemologias, gnoseologias e ontologias.

Trazemos, para validar essa discussão, ideias de autores, dentre os quais destacam-se Fornet-Betancourt (2016); Cajete (2017); Haverkort (2006;2013); Delgado (2006;2013); Escobar(2006; 2013); Litte (2010;2011); Smith (2018).

Estes autores expõem o diálogo intercientífico como ato pelo qual as diferentes ciências se especificam dentro de suas próprias dinâmicas e se dedicam à interação e aprendizagem conjunta; considerando a troca de métodos e pesquisas na busca de respostas para assentar seus próprios paradigmas e criar juntos uma pluralidade de ciências, onde a complementaridade poderá coexistir, considerando a incomensurabilidade deste processo, porque toda cultura tem. Cajete (2017), defende que a ciência indígena se conceitua como “uma relação vivida e criativa com o mundo natural, ou seja, participação íntima e criativa que aumenta a consciência das

qualidades sutis de um lugar” (p.221), onde se pode aprender, ensinar e recriar possibilidades para o bem viver desses povos.

Uma etapa fundante dessa demanda é, sem dúvida, a valorização de um diálogo intercultural que seja coerente com a potência dos saberes locais e da sabedoria ancestral dos indígenas. Nesse processo, é previamente reconhecido que, para a análise da sabedoria dos povos indígenas, se busca um diálogo com a ciência ocidental moderna (HAVERKOT et al, 2013), uma vez que, nesta última é que se expressam conhecimentos acadêmicos, por conseguinte, a formação docente que trabalha com diversas áreas de conhecimentos.

Em outras palavras, é acolher outras visões de mundo para somar-se ao que já construímos, apostando no diálogo, cujo sentido da ciência se forja em um corpo de conhecimentos e valores formulados dentro de um sistema específico de visão de mundo, com um marco teórico próprio, em que todos os sistemas de conhecimentos, como no caso dos indígenas amazônicos, sejam creditados como ciência, uma vez que estes desenham em seus bem-viver, um “mapa da realidade natural derivado da experiência de milhares de gerações humanas” (CAJETE, 2017,p.36). Afinal, complementa Lopes (2017), “estamos falando de gente cuja sobrevivência depende muito da capacidade de observar cuidadosamente os fenômenos naturais” (p.93), por exemplo, no manejo florestal e agricultura próprias.

Fornet-Betancourt (2016) diz que há muito ainda a se discutir quando se fala das ciências dos povos e culturas invisibilizados pela colonização ocidental, do processo de interculturalidade entre eles, de trocas de saberes ou de como se constroem conhecimentos Outros, nesta realidade. É, de certa forma nessa conjuntura, por onde podemos enxergar possibilidades de encontro exitoso, que já começam a se tornar realidade, quando a Universidade, com todas suas contradições, acolhe estes povos, “com todo um edifício de conhecimentos indígenas” (CAJETE, 2017. P.221).

Falar dessas ciências é interpelar maneiras de resistência, das formas de desenvolvimento e planejamento da vida indígena, da medicina tradicional, da produção de alimentos - que pode ser um diferencial para a humanidade – das formas de pensar a botânica e a ecologia, as etnomatemáticas, a psicologia, a metereologia, a química, etc, que a universidade pode valorar e interculturalizar com os conhecimentos que lhe são próprios (FORNET- BETANCOURT, 2016).

O colonialismo, com sua ineficácia dialógica, reprimiu esta abertura por muito tempo, universalizando a ciência ocidental. É importante considerar que as ciências indígenas podem construir oportunidades comunicativas, de se vivenciar na academia uma rica discussão sobre as bases comunicativas, epistemológicas, ontológicas e axiológicas para referendar um frutuoso

Diálogo Intercientífico.

É necessário, concatenar os processos de produção, armazenamento e resgate de conhecimentos, formando um conjunto de ideias ou pressupostos, como também, teorias e metodologias, que pressupõem participação de uma ou mais comunidades de conhecimentos específicos. Assim, quem dialoga deve estar ciente de suas limitações, abrindo-se a novidades, ideias, informações, novas teorias, etc. (HAVERKOT et al, 2013).

O Diálogo Intercientífico, como processo que embasa a Universidade e a formação, pode vir a ser um paradigma alternativo, dentre muitos, nesta seara que não se separa da interculturalidade crítica forjada no diálogo. O diálogo intercultural, para Soares e Ybarra (2019), se realiza porque as culturas se conhecem e aprendem umas com as outras. Para além da transmissão, o diálogo intercientífico quer alcançar a produção de subjetividades de forma crítica e consciente.

Estes autores, traduzem a ideia de que alcançar epistemologicamente o diálogo intercientífico é construir ponte importante para o bem viver indígena, caracterizado por uma realidade com vida digna, desde que haja equilíbrio ético entre valores econômicos e culturais, com mais justiça, mesmo sabendo da complexidade desse processo.

Como ponderam Soares e Ybarra (2019) “Solamente cuando observarnos la multiplicidad de colores de las civilizaciones, de culturas y valores, conseguiremos ampliar nuevos matices de concepciones, de manera que construyamos nuevas estrategias de vida más coherentes con la diversidad humana (p.174). Complementam:

No se debe dirigir la educación en sentido único, o más en un sentido que en otros”. Para que consigamos desarrollar desde las universidades y las instituciones gubernamentales nuestra capacidad de escuchar los deseos y proyectos de otras culturas, podemos a partir de una visión de la educación, comprender que la responsabilidad de nosotros profesores es orientar a los estudiantes que se constituyan seres humanos participativos, que piensen, tomen una posición socialmente y a sí mismos, con confianza de que pueden contribuir a cambiar el mundo (SOARES; YBARRA, 2019, p. 175).

Assim, ao considerarmos que o relacionamento como fio condutor entre diferenciadas culturas, eclode na interculturalidade crítica<sup>65</sup>, as formas ou maneiras de conhecer, de ver o

---

<sup>65</sup> Se explica como processo dinâmico e permanente de relação, comunicação e aprendizagem entre culturas em condições de respeito, legitimidade mútua, simetria e igualdade. Um intercâmbio que se constrói entre pessoas, conhecimentos, saberes e práticas culturalmente diferentes, buscando desenvolver um novo sentido entre elas na sua diferença. Um processo de negociação e de tradução onde as desigualdades sociais, econômicas e políticas, e as relações e os conflitos de poder da sociedade não são mantidos ocultos e sim reconhecidos e confrontados. Uma tarefa social e política que interpela o conjunto da sociedade, que parte de práticas e ações. (WALSH, 2001,

mundo, de se adaptar a ele, produzem o diálogo intercientífico. Todavia, a atenção sobre onde se quer chegar, do que se quer apropriar e como fazê-lo, faz a diferença para se atingir objetivos de um lado e de outro.

Tanto a ciência ocidental, nos adverte Little (2011, s.p), quanto as ciências indígenas, necessitam estar cientes da complexidade desta relação. Diz ele:

É nesse contexto que proponho um verdadeiro diálogo intercientífico, em vez da simples apropriação unilateral, seja por parte das sociedades indígenas, seja por parte da sociedade dominante brasileira [...]. A procura de diálogo em um âmbito caracterizado pelas polaridades de romanticismo e dominação é no mínimo difícil, contudo é justamente essa a possibilidade de estabelecer um verdadeiro diálogo entre ciências que pode se tornar o pilar de uma nova ação indigenista no Brasil.<sup>66</sup>

Tendo consciência de que a ciência como a entendemos naturalizou a ciência indígena como senso comum, ou melhor dizendo, algo que não chega ao patamar da cientificidade ocidental, algo que não precisa ser considerado, existe nessa transitoriedade, uma certa chamada de atenção para sua ressignificação.

Nas línguas indígenas não há palavra para “ciência”, nem para “filosofia”, “psicologia” ou qualquer outro modo fundamental de vir a conhecer e compreender a natureza da vida e nossas relações dentro dela. Não ter – ou, mais exatamente, não precisar de – palavras para ciência, arte ou psicologia não diminui sua importância na vida nativa. Para os povos nativos, a busca pela vida era a tarefa mais importante. Enquanto havia especialistas tribais com conhecimento particular sobre tecnologias e rituais, cada membro da tribo, em sua capacidade própria, era um cientista, um artista, um contador de história e um participante da grande teia da vida (CAJETE, 217, p.218).

Esinaram-nos via escolaridade, a desconhecer a realidade indígena e tudo o que ela significa, ação que atinge a formação acadêmica em contexto amazônico e brasileiro até a atualidade, ou melhor dizendo, a ciência que menosprezou a ciência não ocidental, perigosamente denominada de “senso comum”, ajudou-nos, a não perceber que os saberes locais são tesouros epistêmicos, privilegiando, sobremaneira, o cientificismo através do motor chamado educação escolar, em todas as suas esferas. Assim não consideramos de forma reflexiva que

---

CANDAU,2008)

<sup>66</sup>Do escrito: Etnoecologia e direitos dos povos: elementos de uma nova ação indigenista acessado em: <http://antropologiasocial.com.br/wp-content/uploads/2011/06/03-Etnodesenvolvimento.pdf>



Ciência indígena é uma herança coletiva da experiência humana com o mundo natural; em sua forma mais essencial, é um mapa da realidade natural derivado da experiência de milhares de gerações humanas. Deu origem à diversidade de tecnologias humanas, mesmo ao advento da ciência mecanicista moderna. Indo mais fundo, podemos dizer que a ciência indígena é “inclusiva” da ciência moderna, ainda que os cientistas ocidentais venham a negar tal inclusividade a todo custo (CAJETE, 2017, p.219).

Tentando reverter este cenário, primeiramente há necessidade de robustecidos pelo sentido político, ético e crítico, enunciar a palavra ciência a partir do processo semântico que nos traz certa inquietude, e, começar a entender que a ciência indígena engloba todos os tipos de conhecimento que fazem parte de uma flexibilidade indígena, que é inerentemente relacional (CAJETE, 2019). “Destá forma, termos como “conhecimento” e “ciência” são usados alternadamente entre cientistas indígenas”(CAJETE, 2017, 219) e, à vezes, nem se diferenciam.

A idealização de que somente o mundo moderno detém o poderio sobre a categoria ciência vem sendo questionado devido aos constantes avanços que deram origem a diversas correntes e visões que indicam os sintomas de esgotamento desse paradigma na América Latina, principalmente. É pois esta ciência que ‘coisificou e até endemoniou’ de muitas maneiras as culturas indígenas, invisibilizando seus saberes/conhecimentos. Este etnocêntrismo os subjugou e os ignorou como projeto de poder/ser/saber. O prefixo ‘multi’ foi desvalorizado sem limites e o prefixo ‘mono’ elevado, sobremaneira.

Como consequência desse projeto, vivemos e trabalhamos pedagogicamente nas Amazônias, onde somente no Amazonas, temos mais de sessenta povos indígenas e pouco sabemos sobre eles. Nesse espaço está a Universidade Federal do Amazonas que tenta dialogar, e, frente a borduna do Movimento indígena, embora, a passos muito lentos ainda, às demandas indígenas. Com essas mais de sessenta formas Outras de pensar, de fazer ciência, de apresentar conhecimentos, o que a Universidade acolhe dessa pluralidade de saberes?

Uma das respostas está em trabalharmos a decolonização do sistema formativo, principalmente, do ensino superior, como uma das chaves de abertura para novas perspectivas neste cenário. Trata-se de empreender arrojadamente discussões epistemológicas que representem e incluam a todos, como práxis, em outros termos, repensar o modelo de sociedade que vivemos e porque pensamos dessa forma. O indígena Iberê (2021, p. 03-04) do povo M’byá Guarani, assim nos provoca com sua sabedoria:

[...] Quando nós entramos nas universidades, e hoje isso é novidade, os nossos saberes quase não entraram ainda! Se estamos nas universidades, os nossos saberes estão às

margens daquilo que se convencionou chamar de saber, de ciência, até porque a vida na universidade parece girar em torno do Lattes, do A1, A2, A3 e das publicações. Então, fala-se muito, e pouco tempo se tem para escutar! Nós, povos indígenas, damos muito valor para o ouvir, então um dos termos que a gente tem ouvido muito é o lugar de fala. Já nós pensamos nos nossos lugares de escuta, dos lugares em que nós podemos nos sentar e refletir sobre aquilo que acontece, sobre aquilo que nos acontece e interpretar o mundo e os mundos às nossas maneiras, sem a intenção de diminuir ou excluir qualquer outro, ao contrário do pensamento colonial, que para se manter e para se constituir precisou apagar, impor um assassinato de memórias (para não dizer dos corpos, dos jeitos, dos lugares...) e precisou negar! Então nós fomos chamados de muitos adjetivos e os nossos saberes também, e não apenas os povos originários, mas todos aqueles detentores de saberes que não se enquadram e não se dobram à ciência ocidental. Então somos os charlatões, os que não fazem e não têm cultura, que só têm folclore! Somos aqueles que não produzem um conhecimento livre da tomada de posição e buscamos algo para além da objetividade e da neutralidade muitas vezes pregada pela academia, que, na realidade, nem neutra e nem objetiva é, pois podemos afirmar que ela também tem as suas formas de ser e de defender um mundo que quer colocar para nós, sem nós de preferência!<sup>67</sup>

Esta ousada chamada de atenção, por parte de um intelectual indígena estudante de pós-graduação na UNB, ajudá-nos a reforçar que o diálogo é importante por dois agentes fundamentais – a fala e a escuta e vice-versa – que precisam ser postos em prática nas IES, especialmente as públicas, uma vez que o papel da universidade, entre outras coisas, é o de reconhecer a existência de processos (plurais) de geração de conhecimento e da promoção de diálogos entre os saberes científicos produzidos por ela, com os saberes originais produzidos por outras culturas não ocidentais para fornecer elementos que construam modelos de pensamentos pautados pela pluriversidade<sup>68</sup> e basilados pelo diálogo, como corroboram Arévalo; Diaz; Morales (2019, p. 17):

Para producir un diálogo genuino de saberes, es necesario revisar los presupuestos ontológicos y epistemológicos. No es posible pensar el diálogo sin reconocer como punto de partida la pluralidad, sin rastros de subalternidad, que se traducen en relaciones asimétricas que superponen relaciones de dominación. La idea, el concepto de diálogo de saberes, es fuertemente polisémico, en el mejor de los casos es un proyecto, una tarea, más que un concepto. La tarea es discutir con toda franqueza la posibilidad de diálogos entre la ciencia y otras formas de conocimiento. La ciencia en su forma actual privilegia una sola dimensión de la humanidad, la razón, mientras que el conocimiento original tiene un carácter holístico y tiene que ver con toda la vida humana.

<sup>67</sup> No texto: Diálogos entre saberes indígenas e indigenistas: conversa com Lynn Mario Trindade Menezes de Souza e Daniel Iberê Guarani M'byá. Uniletras, Ponta Grossa, v. 43, p. 1-23, e-18235, 2021.

<sup>68</sup> Como paradigma educacional que não somente reconhece, mas que dá possibilidade de efetivar as diferenças não só culturais, mas de saberes, de cosmologias, gêneros, territórios, et.; no cenário da formação educativa, de forma que a práxis, ao fim, reverbere des-alienação epistêmica e política, ressignificando a tradição eurocêntrica e monocultural no ensino e aprendizagem, modificando o local de trabalho e a sociedade.

Decolonizar o cenário da educação e da formação é, portanto, pensar em formas novas de diálogo entre saberes, entre ciências e desconsiderar o que no âmbito educativo “subestimou o chão de outras lutas sociais para a emancipação das culturas ignoradas” (HERCULANO; GHEDIN, 2017, p.131) para criar um ambiente acadêmico mais inclusivo e diverso em vista da construção de uma sociedade respeitosa das diferenças.

Para dar conta dessa complexidade, a ideia não é desprezar a ciência como a conhecemos desde os paradigmas da filosofia grega, por exemplo, porque é dela que somos forjados, que partimos para criticar, constatar, acrescer e re-pensar como o conhecimento ajuda e destrói, dependendo de quem o pensou e para que foi pensado.

Afinal, é esta ciência que delineou nossos conceitos, pré-conceitos, ideias de mundo. A defesa aqui é transpor esse muro e enxergar outras epistemes, ou seja, a ciência defendida nas universidades, precisaria, principalmente, em termos formativos, ceder de sua rigidez ocidental moderna e abrir-se a novos enfoques e paradigmas como as ciências indígenas.

O diálogo ante a palavra intercientificidade requer um aprendizado do lugar de escuta - em constante busca do aprender e apreender. Para tal, é imprescindível o exercício da escuta, em via de mão dupla, que tem como primazia a atenção ao que o outro diz e pensa, nos colocando em permanente vigilância, que busca o diálogo como processo social (FREIRE, 2003), e também, político pedagógico.

É, portanto, com o diálogo que nossa opção pelo decolonial, na geopolítica do conhecimento nas universidades, pode nos ajudar na desconstrução do conhecimento ocidental e ressignificar nossas práxis.

Tal problemática exige de nós uma leitura questionadora e compreensiva do hiato entre ciências, na esfera formativa, possibilitando a percepção da complexidade desta conjuntura, como também, de sua viabilidade, possibilitando trazer para esta seara, marcos epistemológicos Outros, ressignificando o ensino, as metodologias, as pesquisas, etc, com possibilidade de diálogo entre mundos Outros, entre ciências e conhecimentos diversos, diante da pluralidade e da diversidade.

Também, entender que a categoria ciência, como nos repassa o ensino universitário, é, de acordo com Haverkot et al (2013), um corpo de conhecimentos e valores pensados dentro da especificidade de uma visão de mundo, com determinado marco teórico. Sustentado por processos de produção e armazenamento de princípios defendidos como gerais, forjando teorias e metodologias validadas por uma forma de conceber o mundo, a humanidade. Desde que seja tudo ‘laboratizado’.

As ciências indígenas, por sua vez, são ferramentas que geram conhecimentos e

sabedorias, a partir das particularidades de cada povo indígena, sem abrir mão da natureza do ser, da existência material e espiritual, como do cosmos onde se aprende e se ensina em cada contexto sócio cultural. As ciências indígenas envolvem “todos os tipos de conhecimentos que fazem parte de uma mentalidade indígena, que é essencialmente relacional” (CAJETE, 2017, p.271) porque, elas e são possibilidades que abarcam a metafísica, filosofia e as diversas tecnologias de posse dos indígenas de hoje e do passado, porque ainda resistem e tem muito o que ensinar ante o advento da ciência cartesiana-mecanicista.

Estes modos de estar no mundo abarcam astronomia, medicina, agricultura, estudo e manuseio de plantas, das artes, dos fenômenos naturais e muito mais. Aproximam-se daquilo que o conhecimento ocidental suprimiu, por exemplo, a reverência à espiritualidade (que não é sinônimo de religião e, sim, a interligação com os cosmos), vida em comunidade, a criatividade e a tecnologia a favor da vida, a educação ecológica e a não destruição da natureza em massa (CAJETE, 2019).

Nossos antepassados já falavam há muito tempo sobre as mudanças climáticas e foram ignorados. [Foi] preciso que a ciência da Universidade dissesse isso. [...] A intelectualidade não está em um único lugar, ela está na cabeça, na mão, no nosso útero; nós mulheres escrevemos com o nós [...] nós povos indígenas escrevemos principalmente com os pés, a partir da história do caminhar coletivo. É urgente pensar a descolonização contra a monocultura das mentes e do enxergar, porque toda monocultura mata, inclusive a do pensamento[...] Na Universidade, nós não somos vítimas de bala de fogo, mas somos vítimas da bala que tenta negar a nossa identidade e o nosso modo de conhecimento em uma matança de nossa identidade[...] (CÉLIA XAKRIABÁ, 2021)<sup>69</sup>

Esta fala de indígena, de uma mulher intelectual, nos remete ao que estamos problematizando até aqui, ou seja, da importância de perceber e respeitar a riqueza da herança coletiva de tantos povos ameríndios, na qual, não se desvincula a experiência humana imbricada ao mundo natural, realidade esta, advinda de milhares de gerações e conhecimentos que trazem uma gama de tecnologias, saberes, cosmologias, etc, que visam o bem viver e o bem estar humano. Saberes que, na Universidade, na maioria das vezes, continuam sendo rebaixados, ocultados como ciências, porque a versão ocidental de pensar e cientificizar não os autorizou.

Quando eu penso na ciência, essa ciência principalmente positivista, essa ciência que

---

<sup>49</sup> Antropólogos indígenas propõem descolonização do pensamento para combater o epistemicídio. Em: <https://ufmg.br/comunicacao/noticias/antropologos-indigenas-proproem-descolonizacao-do-pensamento-para-combater-epistemicidio>. 31 de julho de 2021

tem separado o fazer do ser, é nela que eu olho e não me reconheço! E quando se olha essa ciência que busca a neutralidade e a objetividade, ela tira algo que para nós é muito precioso: o coração! Quando a ciência vem sequestrar os nossos saberes, ela leva para os seus espaços formais de conhecimento dados mortos: ou os mata na sua escrita; ou os mata em seus laboratórios, tirando do seu lugar, do seu território, aquilo que é mais precioso [...] (DANIEL IBERÊ GUARANI M'BYÁ, 2021, p.5).

Este indígena, muito sabiamente, nos ajuda a corroborar que a ideia não é tornar cada ciência indígena em uma ciência da academia. Isso seria mais uma usurpação, diante de tantas tentativas que historicamente já aconteceram e, por vezes, continuam a acontecer na atualidade. O diálogo intercultural aqui proposto é primeiramente o respeito às ciências de tantos povos amazônicos, para que se necessário, se construam outros modos de ver a vida e suas relações, cujo dinâmica é a decolonização de saberes, não é, pois, cientificismo.

Na relação com os indígenas, é imprescindível, entendermos que estes, não pensam binando a vida, eles pensam em completude/incompletude, sem a separação e a hierarquização, nos motivando para novas práxis em nossa ação laboral. Como reflexão e contraponto, é bom entendermos que a Universidade deve ouvir para agir em consonância com o que almejam os povos originários. Estes estão aí, alertando-nos:

Nós somos parentes dos humanos e dos não-humanos; somos parentes de tudo que vibra e tudo que pulsa; nós somos parentes dos rios e das montanhas; a serpente é parente do sapo e o sapo é parente da serpente; a canoa é parente do rio e o rio é parente de tudo e de todos os seres que nele vivem. Então, essa nossa relação de completude é uma relação e uma espécie de visão que não separa, muito embora em alguns momentos é necessário marcar algumas diferenças [...] (DANIEL IBERÊ GUARANI M'BYÁ, 2021, p.06).

Daniel demonstra que a ciência indígena é abrangente, uma forma diferenciada de enxergar a vida, onde estamos tentando dialogar. Assim, como flexibilidade nos fica esclarecido que nem tudo será compreendido, no encontro intercultural, mas aquilo autorizado e dialogado é a riqueza a ser ressignificada diariamente. Por isso, as ciências indígenas, em diálogo, originam o diálogo intercultural em nossa construção epistêmica nesta tese, desde que considerem algumas premissas, embasadas em Haverkot e Cajete (2013, 2019):

- ambas entenderem que não possuem uma verdade absoluta, porém, suas verdades devem ser respeitadas. Todas têm seus pontos fracos e potencialidades, coerentes com seus pressupostos ancestrais, metafísicos, ontológicos, gnosiológicos, epistemológicos, históricos e axiológicos;
- do diálogo emergirão as diferenças e aproximações sobre visão de mundo e

paradigmas referentes aos conhecimentos e às ciências, uma vez que nem sempre os parâmetros e critérios de uma ou de outra têm necessidade de abertura. Há assuntos que não precisam ser levados para debates ou estudo;

- a defesa primeira é de ideia, de encontro e complementariedade, quando necessário, para a vivência de uma inter-cooperação/relação/ científica, intentando alcançar melhorias para a vida neste planeta;
- com o diálogo se busca sinergias e oportunidades de aprendizagem mútua e se entende as contradições inerentes ao encontro;
- com o diálogo há oportunidade de se identificar, por exemplo, as contradições, exclusões históricas e geopolíticas, para decidir o que se fazer nessa dinâmica e, com a ajuda da academia, determinar aspectos que podem ser modificados, melhorados e reescritos;
- o entendimento de ciência é de que ela, seja de qual lado for, não deveria ter o status de superior ou inferior, como também, não cair na armadilha de romantizar demais e vislumbrar ingenuamente a ideia do diálogo intercientífico. Há perdas e ganhos, acordos e desacordos, neste processo, cuja pauta maior deve ser o respeito mútuo.
- Ambos ensinam e aprendem, engendram ações, projetam o futuro, cientes de suas diferenças epistêmicas e plurais. Com suas potencialidades, a instituição, os formadores e os formandos não deveriam desviar-se da praxis educativa que ajude na reflexão coletiva e individual do ensino e aprendizagem outra, na formação de educadores.

O Diálogo Intercientífico não implica necessária e incondicionalmente, aceitar (no sentido de concordar com) todas as diferenças, e sim, da defesa dessa diferença em seu contexto e de seus pares. Acima de tudo, espelha-se em atitude e vontade de escuta, disposição para aprender, apreender e reaprender, como também, ser capaz de viver a criticidade e a flexibilidade quando as diferenças forem maiores que as aproximações, sem desprender-se de críticas, em um processo analítico e amalgamado pela alteridade.

O diálogo na UFAM é feito, também, deste entendimento:

A relação de diálogo com os povos indígenas move ideias e ações em práticas concretas, canais de acolhimento das epistemologias indígenas no sentido de incluir seus conhecimentos nos currículos de cursos de ensino superior, na formação de docentes indígenas e não-indígenas e provocar fissuras nas estruturas cristalizadas das Instituições de Ensino Superior - IES e dos demais Sistemas de Ensino que ainda excluem a diferença e os Outros como ocorreu na UFAM [...] (SANTOS, 2018).

p.169).

Por isso, diante da imprescindibilidade do diálogo, como construção-processo humanizador, há de se presumir que “para que haja diálogo, com enriquecimento das partes dialogantes, é preciso que cada parte conheça bem seu próprio contexto e tenha segurança quanto ao seu posicionamento” (SEVERINO, 2020, p. 27).

O diálogo intercientífico, representa, então, um caminho estratégico que poderá possuir “um senso dialógico local como referência, devidamente assentado em éticas de convivências respeitadas entre os demais grupos culturais e de suas relações com o mundo” (MOUJÁN; JUNIOR; CARVALHO, 2020, p.19).

E, na formação de professores universitários, o referido diálogo, é forte aliado para combater os imperativos hegemônicos da padronização cultural e de conhecimentos que visam apenas à dimensão econômica (ou a diminuição extrema de verbas), que vemos atualmente se alargar nas universidades, quando essas IES tendem a responder aos preceitos mercadológicos.

Na contramão dessa realidade incômoda, se quer vivenciar, na prática, formas outras de escapar do paradigma que tende a marginalizar ou a escamotear o pensamento crítico e emancipatório, no encontro com outras formas de pensar o mundo e fazer a diferença nele.

Um discente da turma Alto Rio Negro, no Seminário Parcial de Avaliação chamou a nossa atenção, ao ponderar, que: “[...] é fácil a universidade falar em política linguística, mas, os professores dela, não sabem nenhuma língua indígena e aqui todos falamos pelo menos uma língua materna diferente. Como fazer uma política pedagógica, então, com isso?”, indagou outro discente.

Entre indígenas e a Universidade há tanto a se dizer, pesquisar, mostrar e valorar, desmantelando as pontes que conduzem ao etnocentrismo enraizado na ideia de que somente o que a ciência ocidental pode provar e mensurar é que é ciência. Outrossim, assegurar a tangibilidade desta diligência impõe à formação de educadores os seguintes pilares: a **interculturalidade crítica**, a **interdisciplinaridade**, a **transdisciplinaridade** e a **indisciplina**.

### 3.2.1. A Interculturalidade crítica como ponte para o Diálogo Intercientífico

A interculturalidade, que aqui adjetivamos de crítica, segundo Garfias e Miguel (2016), reconhece o outro em sua onticidade, mas diferente em pensamento, ideologia, cultura, valores, práticas, conhecimentos, entre outros. Por conseguinte, a perspectiva crítica da interculturalidade, leva-nos a pensar sobre a necessidade de construirmos processos dialógicos

em que outras perspectivas de poder, ser e saber sejam possíveis.

Assim, teremos relações mais democráticas e contra-hegemônicas, pois, por mais que existam os discursos homogeneizantes, estes, não foram e nem serão capazes de eliminar as diferenças, ainda que, estrategicamente, tentem silenciá-las e subalternizá-las. Como reforço à construção de posições mais democráticas, o diálogo intercientífico necessita de algumas pontes, uma delas, é a interculturalidade crítica, que desperta a necessidade de interculturalizar os espaços públicos universitários.

Interculturalizá-los implica aprender a ajustar as agendas de discussão e as regras do jogo do debate público, pois o “diálogo político [que] deseja resolver problemas coletivos, requer uma pluralidade de perspectivas, estilos de oratória e formas de expressar a particularidade da situação social” (CANDAU, 2016, p.35).

Assim, a presença indígena na universidade pode produzir deslocamentos político-epistemológicos que permitam a constituição de novas problemáticas para a ciência, para a qual a ampliação e a revisão das formas de pensar, de significar e semantizar experiências serão uma exigência crucial (KAWAKAMI, 2019) e conscientizadora.

A conscientização, nos lembra Freire (1997), implica, pois, que ultrapassemos a esfera da apreensão ingênua da realidade, para chegarmos a uma esfera crítica, na qual o homem assume uma posição epistemológica.

A interculturalidade, para ser crítica, transpõe a esfera do conceito e propõe, segundo Candau (2016), um giro epistêmico capaz de produzir novos conhecimentos e outras compreensões simbólicas do mundo, para a transformação sociohistórica e cultural. Ou seja, uma possibilidade de atitude contra hegemônica aos processos colonizadores que levam à exclusão do “outro” que, de uma forma ou de outra, fica à margem do paradigma epistêmico moderno/colonial (CALDERONI; URQUIZA, 2019). É pois, uma ferramenta que ajuda a questionar as ideias hegemônicas, vinculadas às tradições eurocêtricas, desbancando a racionalidade que inferioriza, lutando contra os padrões de um poder que oprime mentes, pessoas, culturas, etc.

A interculturalidade crítica reforça nossa apreensão sobre as incongruências entre os ocidentais e suas estruturas institucionais e as práticas e formas culturais entre indígenas e não indígenas, entendendo-as como complexas e desafiadoras. Pressupõem que, em um espaço-tempo do encontro, aconteça essa inter-relação, geradora de conflitos, que, segundo D’Ambrosio (2000), só poderá ser resolvida a partir de uma ética que resulta do indivíduo conhecer a sua cultura e respeitar a cultura do outro. O respeito virá do conhecimento, caso contrário, revelará superioridade e prepotência.



A especialização, padronização, compartimentação e sistematização, que são características inerentes às formas burocráticas ocidentais de organização nas universidades, estão frequentemente em conflito direto com as estruturas e práticas sociais dos povos indígenas, que tendem à tomada de decisões coletivas, estruturas de parentesco ampliadas, atribuição de autoridade aos idosos, noções de horários flexíveis e tradições de informalidade no cotidiano (HAVERKOT, 2005).

Não é surpreendente, então, que as estruturas formais de educação, que muitas vezes personificam as formas burocráticas ocidentais, não tenham sido suficientes para atender às necessidades educacionais das sociedades tradicionais. (HAVERKORT et al, 2005).

Vale portanto, destacar posicionamentos indígenas, como o de Raquel Tupinambá (2022): “A gente está fazendo há séculos tecnologias, mas isso não é olhado dessa forma. É considerado um conhecimento menor, empírico. Esse olhar precisa ser quebrado[...]”. Durante a 40ª Reunião da ANPED, no ano de 2021, Célia Xakriabá completa tal raciocínio: [...] A Universidade não é só para formar para a ciência, mas, transformar consciências”.

Trazemos a formação universitária para este cenário complexo e tenso, epistemologicamente falando, para repensar as Amazônias e seus conhecimentos (não indígenas e indígenas) diante destas incongruências e distintas visões de mundo. Falar de conhecimento ou em conhecimentos e ciências nem sempre é uma tarefa fácil neste cenário, pois exige-se, nesse processo, um histórico de construção e questionamento do mesmo, como reverberação dos ideais que temos, das ‘verdades’ que afirmamos, dos sonhos que nos impulsionam, seja na vida, no campo do trabalho, no campo das experiências, entre outros.

Na formação, conhecer e dialogar nos possibilitam à criticidade e reflexão sobre a existência humana no mundo e todas as formas de humanidade, suspeitando da realidade como a vemos, questionando tudo que é possível sob o imperativo de mostrar o axioma dos saberes, explicitados ou não desse processo. Enfim, criando, imaginando e sonhando o nosso existir no mundo. Seria, pois, a educação, conseqüentemente, a formação, ação consciente para a vivência da cidadania e do ser educador (GHEDIN, 2010).

Esta complexidade só é enfrentada no dinamismo da práxis que prima pela não renúncia da criticidade, esmiuçando problemas, defendendo posicionamentos. Também requer sair do comodismo intelectual, a caminho da perspectiva de emancipação e da educação que resulta na problematização, que por sua vez, eclode na reflexão, não necessariamente nesta ordem. A reflexão sobre o que fazemos implica cotidianamente nos autointerpelar, ou seja, um contínuo questionamento da prática, incluindo intervenções e mudanças (GHEDIN, 2003, p. 39). Ela ajuda na criação de novas epistemologias. É a reação do ser pensante/humano, diante de uma

realidade ou de várias realidades.

Se algo nos incomoda, nos desestabiliza, nos desequilibra, necessitamos reagir. Na verdade, necessitamos conhecer. Conhecer, no campo filosófico ocidental, exige mais que ter apenas respostas. São respostas e inquiuições constantes sobre os mais variados assuntos e questões, e as respostas e indagações surgem para construir o conhecimento.

Precisamos treinar nosso olhar para a totalidade de problemas para daí transformar nosso cotidiano, o “que exige muita disciplina intelectual para que a mensagem possa ser compreendida” (SEVERINO, 2000, p.48). Ou seja, passar de uma concepção fragmentária, incoerente, desarticulada, implícita, degradada, mecânica, passiva e simplista, para uma concepção intencional, original, articulada e coerente, (GHEDIN, 2003).

A universidade, ao enveredar para essa compreensão, se encaminha para uma atitude de permanente cautela contra a sedução da insuspeição, ou seja, “reconhecer que nossas certezas não são prova de verdade, como se o mundo que cada um de nós vê fosse o mundo, e não um mundo, que produzimos com o outro” (FREIRE; SHOR, 1987, p. 267). Uma intelectual indígena do povo Kaingang, adverte-nos:

Acreditamos que também temos para contribuir. Então, que as universidades sejam pluriversidades. Que os nossos saberes, os nossos fazeres, também tem a acrescentar, porque temos tecnologias, temos conhecimentos que tem sido expropriados, que tem sido indevidamente apropriados. Mas a cientificidade deles, a eficiência deles, é questionada. Só é valorizada quando é expropriada via uma patente, quando uma marca é registrada. Mas o direito de proteger a nossa propriedade intelectual tem sido negado historicamente da mesma maneira que os demais direitos. Não se trata de invisibilidade. Trata-se de negação em direitos. A conquista da universidade, a ocupação de espaços estratégicos dentro da academia, faz parte da nossa resistência e das nossas formas de contribuir também com outras formas de ver, de pensar, de se expressar (FERNANDA KAINGANG, 2022).<sup>70</sup>

Reitera-se, pois, a necessidade de formular mais perguntas do que respostas, cientes de nosso processo histórico, indo além do já sabido. Assim, os conhecimentos que geramos devem ser desdobramentos para outros novos conhecimentos, ou seja, entre indígenas e universidade, uma relação em que há tanto a se dizer. O valor dessa aposta é o construir juntos, promovendo aproximações e afastamentos necessários, encontros e reencontros, com a imperiosa ferramenta que entrelaça mãos para se saber onde chegar e quando parar, chamada interculturalidade.

O diálogo intercientífico, na formação de educadores, é constructo de muitas ações cujo

---

<sup>70</sup>Discurso acessado no link: <https://www.brasildefatores.com.br/2022/04/16/apesar-da-politica-de-exterminio-continuamos-existindo-e-resistindo-diz-fernanda-kaingang> em 19 outubro de 2022

produto final é a derrubada dos muros da intolerância epistêmica amalgamados pelo cimento da unicidade científica, que aponta uma verdade como a única certa. Assim, acontece a interculturalidade crítica como esteio dessa nova construção.

Entendemos que apostar na entrada, permanência e saída exitosa dos indígenas neste espaço formativo traz, também, a responsabilidade de engendrar a vivência de uma pedagogia decolonial, que reconheça os indígenas em suas diferenças, caracterizados por sua capacidade afirmativa.

Isto exige a criação de efetivos mecanismos de interculturalidade crítica, diminuindo desconhecimentos e preconceitos. No Brasil, a noção de cultura, subentendida à ideia de interculturalidade, teve e ainda tem enfoque culturalista, pensando-a, em muitos casos, como exterior ao contexto político. Para nós, o político não pode se desvincular do educacional, porque é nele, que as lutas são travadas.

Devemos ser vigilantes cuidadosos, para que a prática da educação intercultural relacionada aos indígenas, não seja utilizada por meio do chamado respeito à diversidade que na verdade os exclui. Desta maneira, acabamos que por preservá-los de oportunidades das diversas ordens da sociedade brasileira, a fim de esconder conflitos profundos e estruturas de poder. Implementar qualquer formação, somente para responder perante a sociedade, sem examinar o que a desigualdade implica, pode se tornar uma armadilha.

Então, quando indígenas reivindicam o ensino superior, mexem nas estruturas da Universidade que tem dificuldade de se tornar intercultural pelo sua construção histórica. A formação na academia, para os sujeitos amazônicos, como os indígenas, passa do incômodo, do que fazer, da insegurança, da invisibilidade, para a correlação de forças político pedagógicas, onde a instituição e o instituído, no bojo do diálogo com sujeitos outros, tomem ciência de suas diferenças, e encontrem possibilidades de confluências e de diálogos, entre saberes e conhecimentos.

Subentende-se pois, refletir e querer efetivar outras experiências educativo-pedagógicas que muito podem nos ensinar sobre outros modos de educar e assim construir realidades. Outras, realidades novas, para novos sujeitos. Nesse sentido, muito nos ajuda a ponderação de Fernanda Kaingang (2022), considerada uma grande líder e intelectual indígena:

Podemos ensinar que é possível conviver com a diversidade, com a alteridade, é possível respeitar o outro, valorizar aquilo que nós não temos, que nós não somos, mas que o outro é. Nossa contribuição é no sentido de que a individualidade não é mais importante do que a coletividade. Nossa contribuição é no sentido de que a natureza não é uma fonte de recursos. É fonte de vida. Um outro mundo é possível. Outros valores, outras formas de ver, de viver, de existir, de entender. O que é mais

valioso para nós não é a mercadoria, o dinheiro ou a ciência. É o bem-estar, o bem viver, o respeito ao próximo, ao outro, com as diferenças que ele tiver<sup>71</sup>.

Diante de tais desafios, repensar a relação entre alternativas e construções emancipatórias seria contribuição relevante na produção pedagógica contemporânea na América Latina, sabendo-se do campo de tensão entre demandas, interlocutores, práticas e transformações necessárias, quando a intenção é a garantia da validação de epistemologias Outras, de sujeitos Outros.

Isto só pode ser ouvido, entendido, pelas falas, emoções e pensamentos que novos sujeitos trazem para a universidade como memórias e tradições, realidade crítica, realidade etno-política, narrativas de formação e de atuação, gerando, assim, espaços de reflexividade política (MELGAREJO, 2015) e educativa. Falamos de sujeitos amazônicos e entendemos que, somente de mãos dadas com eles podemos ter uma visão melhor desses contextos.

Quando eu dou aula, não é só eu que estou contando uma história ou ensinando uma regra, ensinando um conhecimento. Na minha cabeça está o meu avô, meu tio, meu pai, minha mãe. Eu falo o que também o espírito ancestral falou para mim. O índio professor é assim. (Discente indígena, da etnia Kambeba – B, turma Médio Solimões<sup>72</sup>).

Tudo é assunto para nós. Os bebedouros dos animais que só o melhor caçador encontra. Os encantados que estão por aqui. A roça, o igarapé, o branco bom e aquele mal que queria matar nossa cultura e não conseguiu. Nossas tradições, também a história como o branco chegou até nossa aldeia e trouxe a escola. Acho que tudo isso se deve dizer na formação. (Discente indígena, da etnia Baniwa – turma Alto Rio Negro<sup>73</sup>).

Essas formas de entender as Amazônias e seus sujeitos são premissas formativas para se enxergar e compreender, dentro das universidades, as epistemologias implícitas e explícitas no fazer pedagógicos dos educadores, os quais, nessa realidade, ensinam, aprendem, erram e acertam, todavia, ressignificam ideias de mundos, reconstróem saberes próprios, em diálogo com o que vem de fora (por escolha ou imposição).

Que riqueza e profundidade de conhecimento seria construído no diálogo com saberes diversos, fontes de diferentes vivências sócio-culturais? O que ganharia a filosofia? A

---

<sup>71</sup> Entrevista dada ao jornal online Brasil de Fato, em 16 de abril de 2022. Acessado em 19 de outubro de 2022. Na íntegra em: <https://www.brasildefatores.com.br/2022/04/16/apesar-da-politica-de-extermínio-continuamos-existindo-e-resistindo-diz-fernanda-kaingang>

<sup>72</sup> Durante as aulas da disciplina Fundamentos da Educação II. Antoações minhas.

<sup>73</sup> Durante a etapa de aula, trabalhando a disciplina Pesquisa e Cotidiano do Professor Indígena. Anotações minhas

psicologia? A matemática? A agronomia? A biologia? A medicina? A pedagogia? O que se ganharia no mundo do conhecimento se as ciências ocidentais, através da experiência acadêmica, estivessem abertas às ciências indígenas, por exemplo? Por certo, novas epistemologias seriam elaboradas.

As epistemologias de povos originários precisam ser melhor conhecidas, entendidas e respeitadas. Sobre essa necessidade, alguns discentes indígenas argumentam<sup>74</sup>:

O desafio do professor indígena é sair do vazio do papel. O papel, a escrita sobre nós não diz de verdade quem a gente é. O que a gente pensa. Não sabe que palavras tem poder na aldeia e qual a palavra que não tem. Esse papel não tem sentido, ele não sabe dizer porque eu amo os animais por exemplo. (Discente indígena, da etnia Piratapuia – turma Alto Rio Negro).

É difícil na minha cabeça alguns conceitos de vocês... esse negócio de saúde, de higiene, de idade, de adolescente... acho que preciso estudar muito ainda ou são vocês que precisam estudar nós. (Discente indígena, da etnia Tikuna– turma Médio Solimões).

As falas apresentadas estão preches de um pensar Outro, epistemes Outras, cosmologias distantes daquela disseminada na universidade, “porque o que rege o saber tradicional da Amazônia é a sensibilidade perceptiva do mundo, em que se apaga a diferença entre o ôntico e o ontológico (OLIVEIRA, 2011, p. 190). Que atenção devotamos a isso?”

É certo que o complexo mundo da Amazônia não pode prescindir da objetivação construída pela racionalidade científica, tal como a exercem os cientistas, mas não é menos certo e admissível que tal objetivação permanecerá restrita e pobre se não incorporar a interpretação oriunda da matriz tradicional do pensamento em suas expressões mítica, poética, religiosa e filosófica. O saber tradicional, longe de definir-se pelo estatuto de alternativo, como insiste uma visão epistêmica restrita, pertence ao que de mais essencial é à vida e deita suas raízes nos constitutivos ontológicos do ser e do pensar da Amazônia índia e cabocla. Mais do que cientistas e “funcionários da ciência”, a Amazônia requer pensadores, porque o que demarca a diferença epistêmica entre o pensador e o cientista, é que este tem o olhar condicionado pela construção monológico-disciplinar, enquanto aquele, ao ultrapassar a disciplina, funda e exercita um campo de saber constituído pela razão transdisciplinar e ambiental (OLIVEIRA, 2011, p. 195).

A formação de educadores, a se pensar para ou com os povos das nossas muitas

---

<sup>74</sup> As primeiras duas falas foram retiradas de minhas anotações particulares quando ministrei a disciplina Fundamentos da Educação. E, a terceira da Oficina de Projeto Político Pedagógico, no Curso Formação de Professores Indígenas – FACED-UFAM

Amazônias, requer um projeto formativo para além do reconhecimento do mundo multicultural; requer chegar à prática da interculturalidade crítica no contexto da diversidade. Não precisa permanentemente de “funcionários da ciência” que só reforçam a tradição eurocêntrica.

No que toca à interculturalidade crítica como projeto de autonomia, entende-se como processo de combate às relações de dominação a que os indígenas estão impostos, pela via do diálogo, mas, sobretudo, para resistir aos “encantos” da sociedade dominante, respeitando as diferenças. Interculturalidade crítica é, portanto, sinónimo de diálogo, é conscientização que transforma a realidade.

De acordo com Fleuri (2018), a interculturalidade não prescinde das interações e da reciprocidade entre sujeitos e conhecimentos. Pode, então, ser vista como premente ação de heteroidentificação pelo modo como o outro interpreta (sente, pensa, deseja, decide e age em relação a), desde que de maneira:

[...] tensa e intensa entre diferentes sujeitos e que conecta dinamicamente diferentes contextos culturais, criando um ambiente criativo e formativo que intenta o rompimento com procedimentos lineares e hierarquizantes para a constituição de conceitos, valores e atitudes sob perspectivas unidirecionais, unidimensionais e unifocais [...] Na perspectiva intercultural de educação, busca-se, mediante a interação dialógica e problematizadora, promover contextos criativos e formativos polissêmicos (que constituem diferentes significados, a partir de diferentes contextos teóricos e políticos, sociais e culturais) e polifônicos (que se expressam através de múltiplos termos e concepções, por vezes ambivalentes e paradoxais) para elaborar e enfrentar os desafios que surgem nas relações entre sujeitos de diferentes contextos socioculturais (FLEURI, 2018, p. 185-205).

Entendemos assim que, com intenção de promover ações formadoras exitosas entre indígenas e Universidade, a interculturalidade crítica propõe problematizar abordagens mais assimétricas, conscientizando os envolvidos nessa perspectiva, das contradições inerentes a esse processo.

Walsh (2007), por sua vez, aponta que a práxis da interculturalidade crítica é uma construção em que se alerta às pessoas que sofreram uma experiência histórica de submissão e subalternização, como o são os indígenas amazônicos, para reagirem contra inúmeras imposições, contrapondo-se à colonialidade na educação. Com ênfase nessa afirmação, essa problematização se configura como projeto político propondo firmar uma aliança pedagógica na busca da construção de alternativas para promover a transformação social e educacional.

No caso da formação docente com os povos originários, advoga-se a criação de condições de poder, saber e ser muito diferentes daquele modelo de produção de conhecimentos favorável ao processo de colonização para o qual a universidade foi criada na América Latina,

avessa à interculturalidade. “Pensada desta maneira, a interculturalidade crítica não é um processo ou projeto étnico, nem um projeto da diferença em si. [...], é um projeto de existência, de vida” (WALSH, 2007, p. 08), que deve subsidiar propostas ou respostas no âmbito acadêmico e para além desse ambiente.

A autora supracitada entende a interculturalidade crítica como estrutura que liga a (re)construção de um pensamento crítico-outro, focando fugir dos legados da modernidade, repensando a geopolítica dominante do conhecimento.

Esse processo, para ser trabalhado pedagogicamente, requer, cotidianamente, uma reconfiguração praxiológica, além de sua configuração conceitual, questionando o mundo em que nos inserimos e queremos construir a partir da formação, em sua simbologia, sempre nova e inovadora. Em outros termos, novo espaço e pronunciamento epistemológico, denunciando, questionando e visibilizando a cisão e complementaridade entre os conhecimentos indígenas e não indígenas.

### 3.2.2. A interdisciplinaridade como alicerce para o Diálogo Intercientífico

Diante da perspectiva decolonial que dá suporte à formação e aos formadores, a interdisciplinaridade é aqui descrita como processo para vislumbrar a interação, como também, para fugir do caráter fragmentário das práticas educativas. Por isso mesmo, segundo Vasconcelos e Ghedin (2020), a interdisciplinaridade amplia pedagogicamente “os trabalhos com as diferenças culturais na formação de professores ao incitar o conhecer mais a partir da interlocução dos saberes locais e globais” (p.295), articulando permanentemente, ação-reflexão como necessidade de caráter analético diante da realidade social una e diversa em sua natureza intersubjetiva e complexa.

Mais uma vez se traz a Universidade para o bojo da vivência interdisciplinar, logo esta instituição, tão fincada na departamentalização e ainda, em grande parte, de estrutura catedrática, colonialista, de saber fragmentado. Todavia, é ela que necessita compreender que, ao receber indígenas, recebe outras visões de mundo nas quais se considera a totalidade, o que demanda respeito entre esses diferentes saberes, como possibilidade de avanço, seja no diálogo entre diferentes visões de mundo, bem como racionalidades e lógicas diversas (BANIWA, 2008).

O diálogo intercientífico se retroalimenta dessas dinâmicas, projetando deixar para trás a ‘guetização’ de cunho intelectual (CANDAU, 1997) preponderante nos espaços universitários, cujo reflexo maior, se percebe nas pesquisas e práxis formadoras. Ultrapassar

essa fragmentação implica abertura ao interdisciplinar nas palavras de Alves e Almeida (2019, p.16)

O interdisciplinar a partir do diálogo permite a construção de novos saberes que podem contribuir efetivamente para a realidade, e quando falamos em diálogo a partir do interdisciplinar estamos pensando em interação e trocas de ambas as partes, proporcionando avanços na construção do conhecimento

Na educação, a questão interdisciplinar vem sendo debatida, com vistas à promoção do diálogo entre conhecimentos, tentando dar um salto no que tange a prática fragmentada do ensino e da aprendizagem em relação as áreas de conhecimentos, como em relação à práxis pedagógica.

Em outros termos, não significa, apenas a interação entre duas ou mais disciplinas porque há um pressuposto de trabalho em conjunto. Isso pode acontecer tanto entre pesquisadores quanto entre professores na universidade. Esse trabalho coletivo é tanto uma forma de reconhecer os limites dos campos disciplinares quanto uma forma de buscar um conhecimento que só pode ser produzido pela articulação. O princípio subjacente a essa concepção de interdisciplinaridade é que nenhum campo do conhecimento pode ser considerado completo em si mesmo. É pois,

[...] processo que envolve a integração e o engajamento de educadores, num trabalho conjunto, de interação das disciplinas do currículo escolar entre si e com a realidade, de modo a superar a fragmentação do ensino, objetivando a formação integral dos alunos, a fim de que possam exercer criticamente a cidadania, mediante uma visão global de mundo, e serem capazes de enfrentar os problemas complexos, amplos e globais da realidade atual (LÜCK, 2010, p. 47).<sup>75</sup>

Em perspectiva decolonial, esta afirmação, impele sujeitos e instituições formadoras para efetivar projetos educativos que articulem fazeres e pensamentos, deixando-os desejosos de ir além do já sabido, com um olhar epistêmico que transpõe, segundo Quijano (2005), a justificação das relações de poder da matriz colonial que ignora saberes, a diversidade, a cooperação e se assenta no comodismo em relação a teoria e a prática, como processo que traz novidade e transformação.

O uso da interdisciplinaridade na construção do conhecimento – entre indígenas e

---

<sup>75</sup> LUCK, H. Pedagogia interdisciplinar: fundamentos teórico-metodológicos. Rio de Janeiro: Vozes, 2010.



universidade – possibilita enfrentamentos diante do reducionismo cognitivo e da fragmentação disciplinar, que impedem de se ter uma visão coerente de mundo e da realidade.

[...] Assim sendo, professores que percebem a interdisciplinaridade como necessidade face a forma de lidar com o conhecimento e sentem de modo análogo o desejo de assim procederem, se lançam as formas diferenciadas de agir em sua prática docente e de pesquisa, buscando conciliar as ações ao ideal preconizado por suas cognições e desejos [...] (COSTA, 1999, p.170)<sup>76</sup>

Estes caminhos, portanto, representam uma necessidade epistêmica e metodológica de construção de conhecimento significativo e contextualizado e de atenção aos problemas existentes como produto de um processo reflexivo e participativo. A desconstrução do conhecimento embebido na episteme do colonialismo é urgente. A proposta neste caso, é o diálogo como fator chave.

Esta atitude dialógica, ou seja, o exercício da interdisciplinaridade em consonância com a formação, elegemos como aliados do Diálogo Intercientífico uma vez que este último apregoa, o conhecimento como eixo comunitário e coletivo, articulando criativamente aspectos gerais e particulares neste cenário. Isto porque a cosmovisão indígena sinaliza que a sociedade é parte da natureza e vice versa, suas relações estão embasadas na complementariedade e no equilíbrio, onde o conhecimento cria e recria possibilidades (DELGADO et al, 2006).

A interdisciplinaridade, no trabalho com os povos originários, é uma ação valiosa, porque visa uma práxis altamente positiva de coletividade, facilitando o diálogo entre educadores, discentes e áreas de conhecimentos. É um desafio, bem sabemos, a fratura das práticas individualistas em nossas ações em âmbito universitário, o que para os indígenas não é tão complicado, por fazer parte de seus modos de conviver.

Um trabalho pedagógico envolvendo todos é um processo bem caro, uma vez que abarca diferentes olhares, quando o cenário é a diversidade de culturas. Assim, o diálogo intercientífico cria raiz, pautado na renovação, criatividade e desfragmentação do saber, apostando em práxis sempre reflexivas diante de realidades Outras.

Para a efetivação de um diálogo intercientífico e decolonial como práxis formativa pautando a interdisciplinaridade, no trabalho com os povos indígenas, há de se considerar as assimetrias, que por séculos distanciaram estes povos, nas instituições escolares não indígenas, de suas ciências e saberes.

---

<sup>76</sup>Dissertação intitulada: A formação da atitude interdisciplinar nos professores do Instituto de Ciências Humanas e Letras e Faculdade de Educação da Universidade do Amazonas.

O processo interdisciplinar colabora na contraposição do jugo do poder e saber que violenta as subjetividades indígenas no âmbito educativo. Ou seja, a ferida colonial, que teima em não cicatrizar-se (BARALDI, 2022) se coloca no centro da produção de conhecimento, e os indígenas, que lá se situam possuem o direito geopolítico e corpo-político de enunciação epistêmica, quando a formação os ajuda a fazer uma releitura dessa conjuntura, para que possam daí ressignificar ações e falas, para etivar ações colaborativas em suas escolas, também.

Assim, podemos, com um diálogo pedagógico interdisciplinar nas universidades, pautar:

- Inclusão e equidade, quando no ambiente universitário se reconhece e se valoriza os saberes e culturas dos povos em questão, em diálogo com diferentes professores formadores e suas disciplinas.
- Isso ajuda a superar a exclusão histórica da sociedade brasileira em relação aos indígenas com vistas, à construção de um espaço acadêmico mais diverso e representativo, entre a instituição e o instituído.
- Ter um olhar analético quanto à diversidade epistemológica, incorporando as diferentes perspectivas de ciências, surgem para enriquecer a produção de conhecimento na universidade/licenciatura.
- A diversidade epistemológica como pano de fundo neste contexto, estimula o diálogo, permitindo a abordagem de questões complexas e a construção de soluções mais abrangentes e criativas em conjunto, respeitando as ‘verdades’ entre ciências.
- Pensar em currículos interdisciplinares Outros, ajuda, por meio das pedagogias decoloniais críticas, contrariar as narrativas eurocêntricas dominantes e aqueles conteúdos colonizadores.
- Fomentar projetos em coletividade onde se revitalize práticas, línguas e tradições ameaçadas pela sociedade envolvente, sustentando a identidade e o bem-viver de cada discente indígena, como também, às suas comunidades e também, os empoderandos com os conhecimentos não indígenas, quando deles se precisar.
- Avultar nos docentes uma profissionalidade mais sensível e crítica, quando se deparam com diferentes perspectivas e experiências culturais, o que pode ressaltar empatia e compreensão intercultural, sempre comprometidos com questões sociais e de justiça, considerando os povos indígenas brasileiros.
- Fomentar pesquisas inclusivas e relevantes para o bem-viver dos discentes indígenas em parceria na produção de conhecimento, desde que contextualizadas e com impacto positivo nas comunidades envolvidas.

- A interdisciplinaridade pode desenvolver processos Outros, de avaliação no contexto ensino-aprendizagem, como na discussão de metodologias menos colonizadoras.

### 3.2.3. A transdisciplinaridade como caminho para o Diálogo Intercientífico

Outro aspecto balizador do Diálogo Intercientífico é a compreensão e efetivação da transdisciplinaridade, principalmente, no âmbito da pesquisa, desde que alicerçada na aprendizagem e na resolução de problemas, sem privilégio de disciplinas.

Esta forma de vivência pedagógica traz para a Universidade não somente conhecimentos apreendidos. Ela não prescinde dos conhecimentos dos sábios indígenas, por exemplo. São estes, em diálogo com o que a universidade já ‘conhece’, que decidem, sob critérios éticos da pesquisa, o que se quer aprender, e se esta aprendizagem tem autorização dos interessados. Assim, há intercâmbio de saberes e juntos encontram respostas para soluções de problemas que a humanidade demanda.

Esta ideia aqui descrita se baseia na explicação de Haverkot (2013), que adota este conceito como sendo uma estratégia que se ocupa do que está entre as áreas de conhecimentos, através das diferentes disciplinas e mais além de todas as disciplinas, num enfoque holístico. Afirmo ele que “su objetivo es ambicioso: comprender el mundo actual em toda su complejidad” (p.219).

Na academia isso se traduz em investigações transdisciplinares. O estudioso citado diz que a perscrutação transdisciplinar, como prática de inquirição, requer a cooperação da comunidade científica e do debate entre esta comunidade e a sociedade, neste caso em específico, com os povos indígenas.

A transdisciplinaridade transgride as fronteiras entre as disciplinas científicas e outras ciências e isto inclui deliberação também em práticas, fatos e valores. Desse modo, se leva em consideração as diferentes realidades simultaneamente, sem um lugar privilegiado, cientes de limitações nessa atitude.

Em outros termos, esta ação prioriza a superação das disciplinas e a simples interação mecânica entre elas (multidisciplinaridade e interdisciplinaridade). Neste ponto, os limites desaparecem e se constituem em um sistema completo que sobressai o plano das relações e interações entre tais processos. Isso abre a porta para o diálogo intercultural e intercientífico, que considera cada cultura e conhecimento como parte de um todo interconectado (DELGADO

*et al*, 2016)<sup>77</sup> em suas dimensões ontológicas e cosmológicas.

Um campo favorável para a efetividade da transdisciplinaridade, de acordo com Delgado *et al* (2016), é a pesquisa como ferramenta que envolve todos, ela possibilita concretizarmos um processo de autoformação e pesquisa-ação que se concentra na complexidade real de cada contexto, ultrapassando os limites do conhecimento. Ela recria soluções e alternativas para o que se busca no diálogo intercientífico. Ela consegue dialogar entre ciências, não tendo superioridade entre elas, mas diferenças, que podem ou não gerar novos conhecimentos.

É mister ter clareza que a construção, o uso e a forma de se pensar a “ciência” na academia, se forjou a partir da conceituação desta palavra, da qual deriva o termo cientificidade. Ambas, de raiz historicamente colonial e pensadas para determinada realidade sociocultural.

Cabe destacar que o diálogo científico (ciência indígena com a ciência não indígena), aponta as perspectivas decoloniais como nevrálgicas, oportunidades de um novo dizer, ou, como diria Paulo Freire, dizer certa palavra de outra forma e nós, a partir disso, agir dentro da Universidade, ressignificando os cursos escolhidos pelos povos originários, em termos de conceitos e ações e, estas, por sua vez, se tornarem um novo pronunciar.

Se quer com isso dar um novo pronunciar também ao termo ciência, porque é ele nosso ponto de partida na formação ocidental, e, fazer uso dele, em uma outra ordem de discurso, como é o caso da atenção que se pode dar aos conhecimentos e ciências indígenas, passados de geração em geração, com resultados exitosos em seu bem viver, como afirma o relato abaixo:

Antes eu sofria muito quando ouvia que minha mãe foi proibida de falar sua língua, porque só o português ia nos fazer ‘gente’, como se a gente não fosse, só porque falávamos outra língua. Mas, ela escondida falava todo dia e hoje nossa língua continua forte, com isso nossa ciência, também. Porque assim conheci as plantas, os caminhos do rio, os caminhos da roça e como não ser atingido pelos espíritos de doença grave.[...] Hoje eu vejo que nossa língua tukano é uma grande ciência. Ainda bem que a Ufam tá tentando aos poucos respeitar isso[...] (descendente da etnia Tukano - A )<sup>78</sup>

Os povos originários são grupos que estão na academia e precisam ser mais ouvidos para que o diálogo aconteça e para trazer a reverberação crítica sobre o papel da ciência, para um outro lugar (o lugar indígena de pensar a vida) e se ter uma outra configuração, com outros atores, que somados a tantos outros (dentro da universidade), possam recategorizar a ciência

---

<sup>77</sup> Paráfrase, a partir do Texto: Das nossas ciências ao diálogo intercientífico para a sustentabilidade alimentar e o desenvolvimento sustentávelp Guaju, Matinhos, v.2, n.1, p. 120-161, jan./jun. 2016

<sup>78</sup> Anotações minha, durante o Seminário Parcial de Avaliação do Curso Formação de Professores Indígenas em São Gabriel da Cachoeira, na Turma Alto Rio Negro.

como uma nova narrativa naquilo que somos ignorantes, sendo que há tantos conhecimentos que se entrecruzam nesta instituição para o entreviver/sentir de possibilidades insurgentes.

Diante do exposto, tende-se a reconhecer e apreender que a possibilidade da transdisciplinaridade, ajuda-nos na equação onde o contexto da ciência indígena com a não indígena, pautadas por suas diferenças em termos de conhecimentos, apontam horizontes Outros, de ‘vozes outras, ditas como novas ou como diz Brum (2021, p. 12), “nem eu mesma sabia de onde vinha aquela voz. Mas foi dito. E o que é dito passa a existir”. Em outras palavras, a existência dessas vozes milenares, estão mais que na hora de serem ouvidas.

O processo defendido, portanto, busca uma abordagem que integre não apenas diferentes disciplinas, mas também saberes de diversas origens, incluindo conhecimentos tradicionais, culturais e espirituais. Enquanto, a interdisciplinaridade se concentra na colaboração entre especialistas de diferentes campos acadêmicos, a transdisciplinaridade busca estabelecer um diálogo mais amplo e inclusivo que abarque uma variedade de perspectivas e conhecimentos e suas subjetividades.

Ela procura superar as fronteiras rígidas entre o conhecimento científico e outros tipos de saberes, reconhecendo a importância da diversidade epistemológica.

Espera-se, neste contexto, ressignificar o hiato entre as ciências ocidentais e as ciências indígenas, para que a voz ouvida não seja unilateral, verticalmente imposta, mas em relação, onde o intercientífico e a transdisciplinaridade aproximem, dialoguem, se transmudem e utilizem da mesma ponte, sem perder suas peculiaridades, construindo outros espaços - que enxergam, que agregam, que emancipem, pelo viés da interculturalidade crítica.

A razão decolonial almejada nessas dimensões desdobra o compromisso em dar plena visibilidade à questão da geopolítica do conhecimento, ressaltando especificidade e diferenças culturais, porque clarifica a hierarquia dos *lôcus* de enunciação científicos no mundo que criou a perversa cisão entre sujeitos e objetos do conhecimento (RIBEIRO, 2019, p. 66). Trata-se de se insurgir e melhor visibilizar nossa América Latina, que congrega nossos povos originários, que têm as Amazônias e suas tantas questões e saberes a serem descobertos ou re-descobertos no âmbito da formação acadêmica.

O diálogo intercientífico no contexto da interdisciplinaridade e transdisciplinaridade é uma maneira de combinar e integrar perspectivas diversas para abordar questões complexas e multidimensionais, reconhecendo que diferentes abordagens e conhecimentos podem oferecer *insights* valiosos e complementares para a compreensão e resolução de problemas.

Esse diálogo, também, pode ajudar a criar uma base para a construção de um conhecimento mais integrado, relevante e aplicável na resolução dos desafios.

Em resumo, a defesa do diálogo intercientífico com os povos indígenas, na universidade, passa pela ideia de que o caminho já foi aberto, quando estes começaram a entrar na referida instituição. O que precisamos é aplainar crítica e reflexivamente esse processo, enxergando analeticamente essa experiência formativa do encontro entre ciências.

Neste contexto, estaremos mais abertos à troca de experiências de saberes, respeitando nossas especificidades, bem como, empenhando-nos em construir conhecimentos conjuntamente, o que demanda dialogicidade e capacidade de escuta recíproca.

Como formadores e enquanto instituição formativa – educadores e universidade – urge entender que não somos meros espectadores, distantes daqueles com os quais intercambiamos aprendizagens e conhecimentos.

Neste cenário, existem muitas conexões a serem discutidas, sabendo que em relação aos povos indígenas há possibilidades de trocas de experiências ímpares, considerando suas histórias, conhecimentos tradicionais e percepções de mundo que, com compromisso e, conseqüentemente, um ensino bem planejado, se desenvolvam diversas formas de ensinar e aprender.

Tais aprendizagens podem e devem levar ao enriquecimento do conhecimento científico mútuo, entre diferentes áreas de conhecimento que constituem uma licenciatura ou outras modalidades de cursos universitários. Neste sentido, um diálogo intercientífico, frutuoso e inclusivo, tem a possibilidade, por via da interculturalidade crítica de trazer, para o campo formativo, soluções inovadoras aos desafios postos à conjunção entre indígenas e universidade e suas realidades.

Há, neste caminho, possibilidades Outras, de iniciativas pedagógicas e de diálogo entre ciências a se aprender e apreender: abordagens metodológicas e epistemológicas quando possível, segundo Smith (2018), mais compatíveis com as cosmovisões e culturas indígenas, desautorizando a apropriação indevida de seus conhecimentos, como ainda acontecem, em alguns casos.

Um diálogo intercientífico na formação, tomando como referência Cajete (2017.), deve, também, ajudar os indígenas a vivenciar, a partir de conhecimentos adquiridos interculturalmente, o que ele denomina de pedagogias indígenas, nas quais métodos e conteúdos, baseados em suas formas específicas de aprendizado, constroem uma educação escolar relevante para suas realidades e necessidades, como, por exemplo: importância do respeito à terra, à espiritualidade indígena e à valorização dos sábios indígenas, bem como discussões em torno da oralidade, políticas linguísticas, entre outros. Em outras palavras, o aprendizado deve ser pensado no sentido de ampliar, para os discentes, como, como também

para os formadores em geral, a visão do processo educativo em sua integralidade, tanto quanto possível, com vistas à transformação de seu fazer pedagógico, superando o já sabido, sempre em busca de inovações e práxis Outras.

### 3.2.4 A ‘indisciplina’ provocando a Universidade

A questão aqui discutida, traz algumas sinalizações importantes para que as IES públicas, possam dar mais atenção à (de)colonização em suas ações. Particularmente, nos embasamos por Kaplún (2005), educador e pesquisador defensor da ideia de que “indisciplinar a universidade’ é necessário, reforçando nossa construção teórica e reflexiva, quanto ao que problematiza esta pesquisa, de forma geral.

A ideia de indisciplina neste cenário, não pode se descontextualizar do sentido acadêmico, nem tampouco, do institucional porque

[...] Se trata por una parte de sacudir/nos las “jaulas” de las disciplinas académicas y por otra de cuestionar/nos algunas de las lógicas institucionales universitarias. Ambos aspectos están estrechamente ligados: las disciplinas son prisiones más firmes cuanto más institucionalizadas se encuentran. Abrirlas, creemos, resulta imprescindible para poder cuestionar un disciplinamiento mayor: el de la globalización neoliberal. Para contribuir a este esfuerzo indisciplinador nos proponemos revisar tres cuestiones típicas del quehacer universitario: la producción de conocimientos, los procesos de enseñanza y aprendizaje y el vínculo con la sociedad (KÁPLUN, 2005, p. 2013).

Enxergamos assim, que provocar a universidade, amplamente bombardeada pelos requisistos neoliberais em sua conjuntura, dá oportunidade de ela própria, se autoquestionar quanto ao seu papel como promotora e produtora de conhecimentos no século XXI, conseqüentemente, de seus processos de ensino e aprendizagem e, de como ela se vincula ou se desvincula politicamente, da sociedade para qual está à serviço.

Para se vivenciar uma instituição e formadores ‘indisciplinados’ se requer muita responsabilidade político-pedagógica. O termo indisciplina nesta discussão, se coloca avesso à irresponsabilidade institucional, pedagógica, de gestão, entre outros, em qualquer ação que esta empreenda; não é isso que estamos eludindo. O significado de indisciplina aqui, desafia-nos a estarmos atentos às amarras do que somos vítimas, tanto quanto, daqueles que ‘vitimamos’ na universidade. Quando não colocamos em questão o que significa produzir conhecimentos universitários, também, o papel da pesquisa e seus condicionamentos epistêmicos, institucionais e geopolíticos.

Olhar para estes pontos nelvrágicos de maneira crítica, sugere um esforço

indisciplinador que nos leva a pensar sobre como reforçamos a hegemonia epistêmica das ciências em nossas ações, pretensões e projetos educativos. Em outras palavras, é um re-olhar com possibilidade de diálogo intercientífico, quando os povos originários se fazem presentes. Para deixar de considerar conhecimentos indígenas “a lo sumo “sabiduría popular”, pero nunca ciencia. Aunque con frecuencia son objeto de estudio de las ciencias autorizadas, que en muchos casos terminan “devolviéndolos” a la sociedad, ahora sí, como conocimientos ‘verdaderos’” (KÁPLUN, 2005, p.217).

Chamando atenção também, que nós, educadores e/ou academia latinoamericanos (KÁPLUN, 2005), domesticados pelo ‘disciplinamento’ cartesiano que nos forjou historicamente, damos demais, atenção acrítica e excepcional, às novidades intelectuais europeias ou norte-americanas, desconsiderando aquelas produzidas por intelectuais latino-americanos que, para falar e repassar suas produções epistemológicas, devem contar com a autoridade intelectual de algum autor “reconhecido”, principalmente, europeu ou norte-americano. Puxando para nossa realidade nortista, autores reconhecidos - sulistas ou sudestinos - como que, se nossas vozes, não tivessem a mesma potência. Estes, ainda precisam ‘nos dá à voz, a fala, a vez’.

Esse tipo de racionalidade tem acarretado múltiplas cisões no campo de conhecimentos, nas realidades geopolíticas institucionais e no ensino. Neste último, emergem disputas perigosas, entre as melhores disciplinas e cursos acadêmicos, comparando-os àqueles considerados ‘subdisciplinas/subcursos’ para muita gente de dentro da universidade. Os conhecimentos nesta conjuntura, são lidos no singular, como se fossem um único rito a ser seguido, sem questionamentos, intentando somente a produtividade intelectual, em prol das demandas neoliberais projetadas para as universidades, nos dias de hoje (KÁPLUN (2005); PALERMO (2002)).

Indisciplinar é, pois, tentar reverter esse enredo dificultoso, pela tecitura da dialogicidade e intervenções críticas, quando enxergamos o ritmo e lógica universitárias, à vista disso, sua estrutura e hierarquia institucional, os currículos dos cursos, os departamentos, etc. Indisciplinar é, portanto, investir em caminhos Outros, nesta complexidade de demandas, ou seja, investir na práxis potencializadora da transformação e ressignificação de pensamentos. Pensamentos estes, que trarão praxiologias formativas e afirmativas mais coerentes para a acolhida, permanência e saída existosa dos povos indígenas que vislumbram e têm direito a um curso universitário.

Indisciplinar segundo Káplun (2005) é pensar uma nova insituição, onde ‘indisciplinadores’ consigam relativizar e (re)territorializar a universidade com conhecimentos



latinoamericanos, sem deixá-los subjugados, para assim, construir teorias próprias, sabendo de onde falam e porque falam; onde os conhecimentos sejam de fato, para emancipar e para somar com os conhecimentos já existentes.

Em complemento, as IES amazônicas para serem indisciplinadoras precisam estar mais atentas naquilo que lhes compete e que lhes é próprio. Ademais, diante dos povos originários, ousarem cada vez mais, insisciplinar o ensino, a pesquisa e a extensão.

O primeiro ponto de indisciplinamento, em que apostamos, significa conhecer de fato as Amazônias, uma vez que não podemos ensinar aquilo que não se conhece. Outro seria, revisar teorias, problematizar métodos, discutir estruturas, desconstruir ‘verdades’ cristalizadas, entre outras.

Por fim, dialogar com os indígenas como prioridade e defendê-los nos espaços universitários, efetivando aprendizagens e esperanças mútuas. Aumentando a possibilidade de diálogos intercientíficos, embasados pelo respeito à diversidade cultural das Amazônias de forma analética, forçando a amplitude da alteridade entre insituição, formação e povos indígenas.

Isto significa

[...] romper con la separación entre aprendizaje, conocimiento y mundo (naturaleza/sociedad), que se institucionalizó a través de la separación enseñanza – investigación – extensión, en una operación disciplinaria que hay que indisciplinar para volver a pensarlas juntas. Pensar juntas nuestra pedagogía y nuestra relación con la sociedad, nuestra forma de estar en el mundo; pensar la producción de conocimientos a partir de esta relación con el mundo y con nosotros mismos [...]  
(KÁPLUN, 2005, p.237)

### 3.3. NA CONTRAMÃO DO EPISTEMICÍDIO E AMPLIANDO O DEBATE PARA MELHOR DIALOGAR

Inicialmente, queremos explicar que o debate em torno da ideia de epistemicídio, nasce da presunção humana ocidental de conceber o Outro como não ser, ou seja, o indígena desenhado pelos olhares etnocêntricos do homem ocidental moderno, como o **Outro**, o ignoto, o oculto, o estranho, isto significa, o não-ser, despido de caracterização humana em sua totalidade, prerrogativa esta, pensada e articulada que cunhou, por exemplo, os indígenas como seres de incompatibilidade humana (DUSSEL, 1977).

Uma vez ‘não humanos’, não cabia sob a lente europeia, aos milhares de povos originários de nosso continente, conhecimentos, saberes, ciências e epistemes, muito menos

respeito, às suas formas de viver. Foram tipificados como sem intelecto, “não podíamos inventar coisas, não podíamos criar instituições, nem histórias, não podíamos imaginar, nem criar nada de valor [...] por falta de tal virtude nos desqualificaram (SMITH, 2018, p.38), ecoa a indígena.

Este apagamento de todo arcabouço de inteligências e pensamentos indígenas, define-se como epistemicídio.

O conceito de epistemicídio permite-nos adentrar essas esferas, em que a identidade negativa atribuída ao Outro, o é, particularmente no que respeita à sua incapacidade de elevar-se à condição de sujeito de conhecimento nos termos validados pelo Ocidente, ou de ser portador de conhecimentos relevantes do ponto de vista dessa mesma tradição. Tal identidade negativa impacta-o de tal modo pela internalização da imagem negativa, socialmente atribuída, que o impele à profecia auto-realizadora que referenda os termos da estigmatização, ou o conduz à autonegação ou adesão e submissão aos valores da cultura dominante (CARNEIRO, 2005, p. 227).

Ideias estas, que referendamos aqui, ainda pensadas e debatidas em pequena escala nas Universidades, uma vez que

O privilégio epistêmico dos homens ocidentais sobre o conhecimento produzido por outros corpos políticos e geopolíticas do conhecimento tem gerado não somente injustiça cognitiva, senão que tem sido um dos mecanismos usados para privilegiar projetos imperiais/coloniais/patriarcais no mundo. A inferiorização dos conhecimentos produzidos por homens e mulheres de todo o planeta (incluindo as mulheres ocidentais) tem dotado os homens ocidentais do privilégio epistêmico de definir o que é verdade, o que é a realidade e o que é melhor para os demais. Essa legitimidade e esse monopólio do conhecimento dos homens ocidentais têm gerado estruturas e instituições que produzem o racismo/sexismo epistêmico, desqualificando outros conhecimentos e outras vozes críticas frente aos projetos imperiais/coloniais/patriarcais[...] (GROSFOGUEL, 2016, p. 25).

Isso se configura como o *modus operandi* da colonização, que se utiliza da colonialidade como hereança, que desumaniza corpos, gentes, mentes. Tira a roupa do saber do Outro, deixando-o nu e sem liberdade ontológica, vestindo-o de um saber alheio, puramente ocidental. É uma roupagem epistêmica por demais impregnada nas mentes, pensares, linguagens, ‘verdades’ e olhares amazônicos, pela severidade da colonização nesses territórios.

Por isso, os povos originários continuam sendo vistos como pessoas avessas aos sonhos capitalistas e, suas cosmovisões, estão além do raciocínio ocidental ou aquém de suas atitudes antialtruistas. Desta maneira acabam causando desconforto na universidade quando se posicionam, justamente porque.

[...] ao longo da modernidade, a produção do conhecimento científico foi configurada por um único modelo epistemológico, como se o mundo fosse monocultural, que descontextualizou o conhecimento e impediu a emergência de outras formas de saber não redutíveis a esse paradigma. Assistiu-se, assim, a uma espécie de epistemicídio, ou seja, à destruição de algumas formas de saber locais, à inferiorização de outros, desperdiçando-se, em nome dos desígnios do colonialismo, a riqueza de perspectivas presente na diversidade cultural e nas multifacetadas visões do mundo por elas protagonizadas [...] (MENESES, 2009, p. 183).

Embora, o tempo do verbo na citação acima esteja no pretérito, a situação continua muito latente e vívida em pleno século XXI. Os indígenas “têm sido obrigados a definir o que significa ser humano, já que há uma profunda compreensão do que significa ser considerado, não inteiramente humano, ser selvagem”(SMITH, 2018, p.40), e por isso, rebaixado a ponto de animalizá-lo em sua cognição. Outrossim, o povo indígena tem um jeito de pensar, um jeito de viver, tem condições fundamentais para a sua existência” (KRENAK; COHN, 2015) como os demais povos neste planeta.

O epistemicídio se assenta através de múltiplas ações que se articulam e se retroalimentam (Carneiro, 2005), cujo fim soterra a capacidade cognitiva de quem é considerado à margem do conhecimento trazido pela concepção ocidental de ver o mundo.

Esses pressupostos nos fazem repensar comportamentos, reverberações, pedagogias e políticas institucionais no contexto formativo. Enveredar para estas questões é, também, evidenciar que a perspectiva decolonial que prescindiu, prescinde ainda, do indígena como ser. O intento maior aqui é debater, esclarecer e traçar metas no ensino, pesquisa e extensão com ações que denotem a concepção de alteridade defendida por Dussel (1977), entendida como um princípio de justiça e libertação deste outro em sua condição de excluído.

Um dos caminhos de resistência e transposição de parâmetros coloniais está na formulação da educação que, consciente de seu papel na atualidade e da construção histórica e serviço da mesma, encontra caminhos de alteridade como ação praxiológica para decolonizar, estabelecendo o descobrimento e reconhecimento do outro como um ensejo de superação da colonialidade educativa. Em outras palavras, romper o silenciamento epistêmico secular é dever da formação, perante os povos indígenas. Isso só poderá ocorrer na medida que colocarmos

Sempre em pauta a dificuldade do reconhecimento da alteridade, como singularidade do outro, e o respeito decorrente da igualdade a ser reconhecida. Somos todos iguais embora diferentes. Esta incapacidade de superar o etnocentrismo, que fecha o observador e o dominador na identidade de seu próprio modo cultural de ser, se faz presente nas religiões, na filosofia e na própria ciência, por mais contradições políticas e morais que seus “conhecimentos” pudessem provocar. No caso da ciência moderna

os reducionismos biólogos levaram à pretensa fundamentação das diferenças em termos de leis da própria vida, desconhecendo a dimensão sócio-cultural que as produziram (SEVERINO, 2020, p. 26).

Tais reducionismos, admitem o caminho do epistemicídio no processo da educação escolarizada, porque dirime e inferioriza, reverberada, as vezes, como que propagada pelas IES públicas, o que não contribui para ouvir com atenção, o que pensam os indígenas.

Mais do que ocupar as universidades, é preciso que os subalternizados incutam no arcabouço da academia suas epistemologias, reforçando o fato de que o conhecimento não é apenas aquele até então legitimado como tal. As teorias brancas ocidentais não são suficientes para explicar as tantas existências (SOUZA et al., 2021, p. 08).

As universidades, neste processo, em relação aos povos indígenas, são vistas ainda, como flâmulas do epistemicídio, não somente no campo das subjetividades, mas no campo da acolhida, das poucas intervenções de políticas afirmativas, na não sustentação das matrizes curriculares com escopo e cara indígena, amazônicas, entre outras práticas.

Grosfóguel (2016), no texto: A estrutura do conhecimento nas universidades ocidentalizadas: racismo/sexismo epistêmico e os quatro genocídios/epistemicídios do longo século XVI, afirma veementemente que

Nas universidades ocidentalizadas, o conhecimento produzido por epistemologias, cosmologias e visões de mundo “outras”, ou desde geopolíticas e corpos políticos do conhecimento de diferentes regiões do mundo considerados como não ocidentais com suas diversas dimensões espaço/temporais, reputados “inferiores” em relação ao conhecimento “superior” produzido por uns poucos homens ocidentalizados dos cinco países, conformam o cânone do pensamento nas humanidades e nas ciências (GROSFÓGUEL, 2016, p. 27).

Isso nos provoca a problematizar que, a forma distante como algumas IES entram em contato com os indígenas, é resquício das estruturas resultantes do genocídio/epistemicídio implementado pelo projeto colonial do século XVI, quando esta não rompe com o universalismo onde um único ideal decide pelos outros, pensa por estes outros, só pretende ‘ensinar’ estes outros. Isto nada mais é, que reforçar a epistemologia ocidental e praticar novos epistemicídios.

O autor supracitado germina em nós a necessária atitude de enxergarmos com clareza política a diversidade epistêmica, ponderando reflexivamente, sobre o cânone do pensamento epistemicida, reafirmando e/ou criando o pluralismo de sentidos e conceitos, onde se possa

produzir e vivenciar novas redefinições para velhos conceitos e criar assim, conceitos plurais Outros. A universidade de hoje, principalmente, as nascidas nas realidades amazônicas, têm o dever de empreender uma outra narrativa, expurgando práticas coloniais e epistemicidas, das quais elas, sempre foram submetidas conscientes ou inconscientemente.

Debatendo sobre toda essa complexidade, visualizamos que, há mais de 500 anos, a força cognitiva e a pluridiversidade dos povos originários brasileiros são atitudes de resistências indígenas, são bandeiras de lutas, mesmo, quando ‘silenciadas’, porque para cada povo em questão, sempre esteve presente seus modos de estar, de ser, de viver. Inclusive, usando do silêncio como a maior possibilidade de existência, subversão e indisciplina, como aos poucos, estamos visualizando e entendendo, à partir da história recontada, por eles. Ou seja, o silêncio, estrategicamente, guardou o grito da subversão aos modelos hegemônicos, que chegaram com a colonização, através do epistemicídio.

Eles só estão pedindo a universidade que não se feche mais para o reconhecimento de tanta diversidade, trazendo a produção de seus saberes milenares para a academia, quando necessário.

#### **A conversa vai ser longa**

-Você ainda é índio?!

- Sempre!

- Cadê o cocar, a pintura, o colar?

seu relógio de pulso é mais caro que o meu.

- Este é o problema meu irmão: você só enxerga a carcaça de fora e não se esforça para enxergar meu ser em totalidade!

- Me ensinaram a vida toda que índio de verdade não está na cidade, muito menos na Universidade...

- Tá provado que você enxerga o que quer e vive “do me disseram”.

- Não entendi?!!

- Vou explicar: há mais de 500 anos disseram – ele é sem alma, sem cérebro, sem roupa, sem voz e razão. Sempre fui sem...sem...SEM...

- Com as naus, vieram a cruz, a tal ‘razão’, veio a escravidão.

Com essa cruz veio a Eva, veio o Adão, deixando-nos nus de nosso habitat, Nús de nossas cosmovisões.

Destituíram o pajé, porque sua crença era perdição.

Mataram o cacique e puseram um rei com coroa do ouro de nossa terra mãe.

O índio conheceu enfim, o inferno. A queda do nosso céu.

Ao bem-viver, quase dissemos adeus!

Mas, uma coisa não usurparam: nossa resitência e essência.

- Pera aí, isso foram os colonizadores, não tenho culpa, não!

- Tem sim cidadão. Só de me olhar sem me conhecer julgou-me por seu etnocentrismo, herdado pela colonialidade, pela tua vaidade.

- Não entendi, de novo!

- Se aproxime então, chegou a hora de muito te contar...

ai tu decide como daqui pra frente vai me enxergar!

A conversa vai ser longa...

(Rita Floramar)

Com esta provocação, nos encaminhamos para a próxima seção, visibilizando os indígenas dos quais estamos, à partir deles, empreendendo uma discussão sobre suas presenças e potências.

## SEÇÃO 4 - POVOS ORIGINÁRIOS NA UNI-VERSIDADE: “EI, SOMOS NÓS, INDÍGENAS!”

Nesta seção, trazemos como sujeitos principais os povos indígenas/originários, descrevendo-os na iniciativa e diálogo com a universidade. Pontuamos primeiramente, um resumo do que fala a história indígena na relação de contato com os não indígenas e como estes foram e continuam representados em nossa sociedade.

Buscamos assim, mostrar como o Movimento indígena se torna uma ‘borduna’ diante da universidade, especificamente a UFAM, construindo com criticidade uma linha do tempo nessa trajetória, para daí apresentar o Curso Formação de Professores Indígenas entre aproximações e distanciamentos em relação as turmas do Alto Rio Negro (TARN) e Alto Solimões (TAS).

**Figura 14:** Em corredor universitário



**Fonte:** Minha ideia, desenhada por Silva (2021)

### 4.1. REPRESENTATIVIDADE INDÍGENA: O PRETÉRITO E O PRESENTE EM CONTEXTO FORMATIVO

**Olhares falantes**

De vez em quando me perco naqueles olhares indagantes, confusos, desconfiados, aconchegantes.  
São assim os olhares daqueles indígenas que estavam à minha frente, com caneta e papel na mão.  
O primeiro contato sempre é com o olhar e, eles dizem muito.  
Só precisamos fazer a leitura certa ou que pelo menos o “pensamos” ser a certa... precisamos saber enxergá-los.  
Um olhar aqui, outro ali... traduzem séculos de opressão, traduzem histórias que jamais foram escritas e que talvez nunca serão!

Olhares que traduzem um cuidado no que é dito, no que é feito e até mesmo desfeito.  
Às vezes, transmitem um mundo mais livre e mais próximo da natureza, do natural.  
Às vezes, é latente a desconfiança, a curiosidade, as dúvidas, o medo, os segredos...  
Revelam uma vontade imensa de perpetuação de sua vida cultural, do retorno do que lhes foi usurpado, do que ainda hoje é negado.

São olhares que vão além do que é visto a olho nu, porque é transcendental, porque mostra muito do que significa seus ancestrais... algo que para outras culturas pode não se entender jamais.  
São olhares cujas pupilas dilatam ao encontrar-se com o novo, com o diferente, com o que é de seu povo.  
São olhares que viram as naus portuguesas chegando, também a cruz e as correntes da opressão e assim começou a usurpação, o silenciamento, o esquecimento.

Caciques/tuxauas destituídos, pajés desmoralizados porque a ‘verdade’ veio de barco, junto a escuridão que calou tanta cosmovisão.  
Depois a severa educação, distante do bem viver.  
Todavia, a resistência também sobreviveu.  
E perdura há mais de 500 anos.  
A ideia é resitência, mais cinco séculos se preciso for.  
Nenhum sangue indígena derramado ficará em vão.  
São olhares que precisam em alguns momentos dos nossos.  
São olhares que falam e que dos nossos esperam respostas... por isso, olhares falantes!  
Olhares que falam demais...  
(Rita Floramar)

Os tempos atuais tendem a servir para mostrarmos que a colonização continua a perdurar no Brasil, especificamente, no âmbito educacional e forja-se de maneira latente como colonialidade<sup>79</sup> não vencida estruturalmente, porque o desconhecimento em relação aos indígenas e suas epistemes é, lamentavelmente, gritante, mesmo na região norte, onde está a maioria deles. O que fez/faz com que as identidades, as diferenças e sujeitos Outros, se tornem na verdade, como que “pontos cegos”, na história da educação em nosso país e na sociedade de forma geral.

Historicamente, os povos indígenas foram tão maltratados a ponto de acreditarem, ser vergonhoso pertencer a estes povos ou ser descendentes deles. Ideia, incutida pelos colonizadores e invasores, cunhando-os como “sujeitos não completamente humanos no mundo”<sup>80</sup>, este imaginário ainda não foi superado no mundo não indígena, acarretando assim, consequências, objetivas e subjetivas prejudiciais aos povos em questão.

---

<sup>79</sup> Isso porque “ela se dá no plano subjetivo, através da introjeção do colonizador nos povos colonizados, apagando violentamente os costumes e o modo de ser e de viver”. (MONTEIRO et al., 2019, p. 122).

<sup>80</sup> Ver em MALDONADO (2008, p. 17).



Do período ‘colonial’ ao século XXI, indígenas sempre estiveram à margem ou menosprezados, enquanto pessoas, com seus conhecimentos, crenças, ciências, epistemes, enfim, sua particular cosmovisão.

O que levou a tanto desconhecimento? Freire (2002) atribui, a esse processo, cinco equívocos: a ideia do índio genérico<sup>81</sup>; aqueles que pertencem a culturas atrasadas<sup>82</sup>; sujeitos de culturas congeladas<sup>83</sup>; os índios que ‘pertencem ao passado’<sup>84</sup> e, ainda, que o brasileiro não é índio<sup>85</sup>. “Verdades” ainda corroboradas, disseminadas e validadas nas instituições educacionais e na sociedade.

Mais de 500 anos de colonização, espoliação e quase dizimação dos povos indígenas, substituíram, no imaginário popular, o índio real, por uma figura mitológica e folclórica - seres incivilizados - perigosos e com outras características, altamente depreciativas e etnocêntricas. Isto sustentou acirradamente a “ideia de invisibilidade, que desde o início apareceu como uma espécie de síntese da relação do conjunto da sociedade brasileira, com os índios que vivem no país”. (ILÍADA, 2013, p. 8).

[...] No horizonte do Estado brasileiro, o povo indígena tinha que ter sido extinto. Nós somos aquela parte do povo indígena que sobreviveu a um genocídio. Essa contagem regressiva de que um dia teve cinco milhões e depois dois ou três; ou cinco milhões, mas que depois viraram trezentos mil ou cento e poucos mil; umas estatísticas tão escandalosas que mostram que o planejamento, a política planejada do Estado brasileiro, desde a colônia, e se estendendo depois até as repúblicas, é extinguir o povo indígena [...] (AILTON KRENAK, 2019<sup>86</sup>).

Esta afirmação de Ailton Krenak reitera a ideia de que se constitui, assim, uma história marcada pela desigualdade e inferiorização, domesticando essas alteridades (FRAXE;

---

<sup>81</sup> Ideia reducionista, a qual enfatiza que os indígenas são todos iguais, do mesmo lugar, e que possuem a mesma cultura, linguagem etc. Nestas linhas, as dimensões das diferenças não são levadas em conta pela sociedade brasileira, de forma quase geral.

<sup>82</sup> No sentido depreciativo e ignorante do termo, presume que os indígenas não possuem saberes próprios, ciências, artes, ‘religiosidade’, condições, que os caracteriza como povos, sociedades, etnias. Segundo essa percepção, sem o saber eurocêntrico, eles não seriam ‘nada’.

<sup>83</sup> FREIRE (2002): [...] enfiaram na cabeça da maioria dos brasileiros uma imagem de como deve ser o índio: nu ou de tanga, no meio da floresta, de arco e flecha, tal como foi descrito por Pero Vaz de Caminha. E essa imagem foi congelada. Qualquer mudança nela provoca estranhamento. Quando o índio não se enquadra nessa imagem, vem logo a reação: “Ah! Não é mais índio”. Na cabeça dessas pessoas, o “índio autêntico” é o índio de papel da carta do Caminha, não aquele índio de carne e osso que convive conosco, que está hoje no meio de nós (p. 13).

<sup>84</sup> Projeto de Estado, de algumas igrejas, de certas escolas que os inviabiliza, tirando de cada etnia, de cada povo indígena o direito da presença e da pertença de cidadão com cultura própria, sendo brasileiro e indígena.

<sup>85</sup> Tal ideia desconsidera que o povo brasileiro tem como uma de suas matrizes constitutivas indígenas de várias culturas, por exemplo, Tupi, Karib; Aruak; Tukano e tantas outras, que torna a constituição do povo brasileiro bem multicultural, miscigenada.

<sup>86</sup> Existência e Diferença: O Racismo contra os povos indígenas (MILANEZ, et al, 2019, p.2171). Acessado em 10 de marco de 2020. Em: <https://www.e-publicacoes.uerj.br/index.php/revistaceaju/article/view/43886>

WITKOSKI; MIGUEZ, 2009), fortalecendo a ignorância, o distanciamento e o não compromisso com estes povos, que têm sido vítimas de um processo histórico de expropriação e repulsa, que, como já mencionado, ainda não parou<sup>87</sup>.

Estudos de Venturi e Bokany (2013) mostraram que os povos originários possuem organizações, línguas e culturas próprias, existindo no território brasileiro, 305 etnias, que falam 274 línguas diferentes, somam 896.917 pessoas, distribuídas em 505 terras indígenas (TI) e também, em áreas urbanas. Mesmo assim, de acordo com esses estudos<sup>88</sup>, apenas um, em cada três brasileiros, sabe por alto, o atual contingente de indígenas no Brasil, e menos de um oitavo desses brasileiros têm noção da variedade de povos.

Em resumo, palavras como desprezo, arcaísmo, imagem de atraso, povos dizimados, improdutivos etc., aparecem com frequência na retórica da sociedade brasileira para definir os indígenas neste país, eles “não contam para o nosso futuro, [são] sem história” (GRUPIONI; VIDAL; FISCHMANN, 2001, p. 43).

Como acentua Lima e Castilho (2013, p. 68), referindo-se ao indígena:

[...] Esse ser eternamente fora da história, signo por excelência do exotismo dos trópicos americanos, puro, parado num tempo estagnado, intocado pela colonização, frequentador das imagens divulgadas do Brasil no exterior na sua versão ambientalista, vive ainda forte em certos gêneros de pesquisa científico-filosófica. Tais vertentes, muito em voga nos espaços virtuais, são as que se perpetuam e propagam via grande mídia, com ênfase nas imagens exuberantes da natureza e de coletividades “intocadas” pelos “brancos” e que permite desconsiderar todos aqueles povos e indivíduos que fujam a esses estereótipos dominantes, nunca desmentidos pelo nosso sistema de ensino [...].

Tal caracterização, que vai do exotismo à extagnação temporal, como reverberado pelos autores acima, os coloca em segundo plano, corroborando a perspectiva de apagá-los da historiografia brasileira. Segundo Grupioni, Vidal e Fischmann (2001), assim são também, no campo social e simbólico, hegemonicamente definidos, por uma ideologia e práticas colonialistas.

Essa idealização etnocêntrica perdura, quando percebemos que, de acordo com Arruda (1992), hoje a ideia de índio se submete a uma redefinição de seu significado por referência aos argumentos da “pobreza” e do “desenvolvimento econômico”. Tais argumentos, respaldam o

---

<sup>87</sup> Esses sujeitos têm sido literalmente assassinados/invisibilizados. Não bastando o vírus da colonização que os “adoece”, assim como mata suas práticas culturais há mais de 500 anos, percebemos, em plena pandemia causada pela Covid-19, que esse desrespeito ficou mais latente, mais a-moral.

<sup>88</sup> A investigação Indígenas no Brasil – Demandas dos Povos e Percepções da Opinião Pública foi financiada pela Fundação Rosa Luxemburgo ao longo dos anos 2010 e 2011.

estímulo à invasão de terras indígenas por qualquer frente de expansão da sociedade nacional que se pretenda produtora de “riquezas”, ou amenizadora da “pobreza”, como o garimpo, a mineração, a pecuária, projetos de colonização, de geração de energias e outros.

Esta forma de justificativa, explícita ou implícita mais preconceitos, invisibilidade e distanciamento, entre indígenas e não indígenas, porque as definições a respeito deles são “modeladas dentro do parâmetro, Sociedade, Estado, Igrejas, que determinam na atualidade o sentido e natureza da questão indígena” (GOMES, 2012, p. 207).

O Estado, sempre incitou guerras contra os indígenas, escravização, aldeamentos, miscigenação arbitrária, tutela, etc. A sociedade, por sua vez, fecha os olhos para as invasões de suas terras, favorece a transmissão de doenças, escamoteia formas de evangelização forçada (SANTILLI, 2000), garimpo<sup>89</sup>, negação de suas especificidades e tantas outras situações e mazelas. Situação esta, que nos leva a afirmar que, apesar dos avanços, a legislação atual teve pouca força para destituir, do imaginário brasileiro, formas ultrajantes de depreciação, como é o caso do racismo. No que tange a este último aspecto,

Para os povos indígenas, é de suma importância reconhecer o racismo como um sistema estruturado contra essas populações. Sistema esse que se constitui em várias dimensões, como a epistêmica, a política, cosmológica, a institucional, e assim por diante[...]. De forma que os espaços e situações onde violências e negações de direitos são constantes, e vêm às vezes de forma silenciosa, camuflada de desculpas sem fundamentos. No caso do racismo em relação a pessoas e formas de viver dos indígenas, não se trata de desconhecimento de parte da sociedade não indígena, mas sim da arrogância no sentido de uma construção cultural pela desvalorização e desrespeito às pessoas ditas de culturas diferentes [...] (MILANEZ et al., 2019, p.2178).

De acordo com Lima e Castilho, 2013, p. 73) “o preconceito contra indígenas alcança suas consequências mais funestas quando o horizonte do genocídio se descortina”. Lamentavelmente, vemos isso se alargando, aqui no Brasil novamente, em consequência da gestão anti-indígena que se apoderou do Estado brasileiro no ano 2019, enquanto escrevemos<sup>90</sup> este trabalho. Um exemplo disso foi percebido com a pandemia da Covid que nos assolou em 2020: para atendimento aos povos indígenas, não foi pensada nenhuma política emergencial. O

---

<sup>89</sup>O trágico exemplo do que vem acontecendo com o povo Yanomami de Roraima, enquanto escrevemos esta tese e que, no ano de 2023, foi mostrado ao mundo pelos meios de comunicação social. Infelizmente, muitos tendem a negar estes fatos, alegando não serem indígenas brasileiros, o que demonstra o descaso não somente com os povos originários, mas, com a percepção de humanidade nesses tempos difíceis. O marco temporal é outro exemplo de ameaça à vida indígena.

<sup>90</sup> Escrita da tese iniciada em agosto de 2019.

destrato foi inimaginável<sup>91</sup>.

Neste escopo, há muitos dissensos e consensos, aproximações e distanciamentos, contradições e convergências; pouco diálogo e grande silenciamento; simetria e hierarquia; ambiguidades históricas, culturais, políticas, necropolítica, etc. Situações que se estendem como resultante de micro e macro política quando os povos originários brasileiros estão envolvidos.

Carneiro (2014) explica que a macropolítica é resultado da assimilação histórica, “essa conquista das mentes e das almas, que resulta na diluição dos índios nas camadas mais vulneráveis da população” (p.11). A micropolítica é ferramenta para ajudar a incentivar novas necessidades, exemplifica, os internatos, as escolas, a proibição de rituais e de falar línguas indígenas, a destruição de malocas coletivas [...]”. (Idem).

Essas arbitrariedades continuam a assombrar os indígenas com outras fontes de invasão, na atualidade, denominadas de cooptação e instrumentalização. O que não acontece somente no Brasil.

No Relatório síntese da CEPAL<sup>92</sup>, exemplificativamente, intitulado “Os Povos Indígenas na América Latina – Avanços na última década e desafios pendentes para a garantia de seus direitos<sup>93</sup>, do ano de 2014, percebemos claramente essas manobras. Todavia, enxergamos que uma via importante nessa luta é a educação, ferramenta poderosa na luta para a erradicação da exclusão e discriminação, “para o pleno gozo dos direitos humanos e coletivos” (Ibidem, p. 96), “ com qualidade e pertinência cultural” (Ibidem, p. 104).

No que tange ao direito à educação, o relatório enfatiza que o número de indígenas que frequentam algum estabelecimento educativo, a partir de censos de 2005 a 2011, aumentou significativamente, embora este serviço seja baixo em oferta, em comparação a outros setores da população geral, elencando dificuldades, tais como: o acesso geográfico, ausência de políticas educacionais que respondam aos seus contextos culturais e também, a falta de participação efetiva em ações ou projetos no âmbito do ensino e aprendizagem.

---

<sup>91</sup> O Jornal El País, em sua chamada de fevereiro de 2021 assim descreve: “O último ancião Juma morre de Covid-19 e leva para o túmulo a memória de um povo aniquilado no Brasil”. “Aruká Juma, sobrevivente de um massacre nos anos 60, morreu nesta quarta de complicações do coronavírus. Era o último homem de seu povo, e as três filhas que deixa são as únicas remanescentes da etnia que já teve entre 12.000 e 15.000 membros. [...] Acesso em: <https://brasil.elpais.com/brasil/2021-02-19/o-ultimo-anciao-juma-morre-de-covid-19-e-leva-para-o-tumulo-a-memoria-de-um-povo-aniquilado-no-brasil.html>

<sup>92</sup> Sigla que designa a Comissão Econômica para a América Latina e o Caribe.

<sup>93</sup> O referido documento foi elaborado pela CEPAL, por intermédio do Centro Latino-Americano e Caribenho de Demografia (CELADE) - Divisão de População da CEPAL. O estudo responde a um pedido do Fórum Permanente para as Questões Indígenas das Nações Unidas (UNPFII) e do Enlace Continental de Mulheres Indígenas das Américas (ECMIA) e teve o apoio da Fundação Ford.

Por outro lado, o referido documento afirma ser essencial que os Estados sustentem a continuidade educativa desde os níveis da infância até a formação universitária e de especialização e/ou pós-graduação, para garantir a qualidade da oferta educativa para os povos em questão, condizentes às características culturais deles, exercendo a interculturalidade no campo multicultural.

O relatório explicita com veemência, que há necessidade de abraçar a perspectiva intercultural nas instituições convencionais existentes, bem como a geração de novas instituições de educação superior que respondam aos requisitos e cosmovisões indígenas, “pois constituem um espaço para a edificação de um diálogo simétrico, de mútuo respeito e útil para o fortalecimento da diversidade” (CEPAL, 2013, p. 102), transformando a relação com outras sociedades.

E complementam:

Observa-se uma escassa pertinência da maioria das instituições de educação superior da América Latina com relação à diversidade social e cultural que caracteriza os países da região. Isto reforçou formas de discriminação que afetam não só indivíduos e comunidades de povos indígenas, mas também os planos de estudo e a qualidade da formação nessas instituições. Essa escassa pertinência com a diversidade social e cultural de seus contextos de atuação também incide negativamente em suas possibilidades de geração de conhecimentos, tecnologias e inovações sociais e educativas úteis, que poderiam ser benéficas para os povos indígenas em particular e as respectivas sociedades nacionais em seu conjunto (CEPAL, 2013, p.102).

Neste parecer está claro que, para além dos governos, as instituições de ensino - damos destaque à superior pública – precisam incorporar na formação e suas vertentes, elementos para lidar, discutir, entender e abraçar aspectos linguísticos dos povos originários.

Outra questão é compreender que cenários educativos interculturais não podem limitar-se à tradução de conteúdos de línguas indígenas. É necessário que vislumbrem e abracem as experiências dos povos, suas epistemologias, histórias, conhecimentos, técnicas e meios de transmissão, entre outros.

No Brasil, a questão do acesso e da permanência de representantes de povos indígenas nas IES, desde as primeiras experiências relatadas, dos anos 1990 até hoje, traz possibilidades e desafios constantes. Lima (2016)<sup>94</sup> esclarece que tal realidade se pauta em:

1) a obtenção de recursos, em especial em áreas de terras exíguas e de difícil

---

<sup>94</sup> No texto: A educação superior de indígenas no Brasil: notas para balanços e possíveis perspectivas, à guisa de uma introdução, 2016.

aproveitamento agrícola, via profissionalização como professores indígenas, agentes de saúde e de saneamento, em cargos na Fundação Nacional do Índio, em posições na administração municipal ou como vereadores nas assembleias municipais;

2) o entendimento da avassaladora entrada das ações de Estado na vida cotidiana das aldeias, por meio de sua extensão (muitas vezes impensada e irrefletida, mas, nem por isso, menos solicitada em alguns casos), de suas implicações, no exercício de funções de mediação entre a vida política cotidiana e a política estatal (e estatizante, ainda que, por vezes, mais como ficção do que como realidade);

3) a aquisição de conhecimentos percebidos como instrumentais por muitos deles para o estabelecimento de um diálogo menos desigual nas regiões em que habitam, mas, na verdade, em todas as escalas.

A luta por estes espaços chega à formação de professores. Ou seja, a formação de professores é também espaço e luta que colabora para permanência dos indígenas nas IES públicas. Em relação a este assunto, no mapeamento feito por André (2009), o tema indígena foi classificado como silenciado, pouco privilegiado. Mais recentemente

Concluiu-se, por meio dos números apresentados, que não há uma expressiva quantidade de artigos publicados sobre a temática indígena no contexto de formação de docentes não indígenas. Dessa forma, percebe-se a relevância de mais pesquisas voltadas para a contribuição da formação de docentes não indígenas no sentido de conscientizá-los a valorizar a diversidade étnico-racial de povos indígenas, sob uma perspectiva não etnocêntrica para a construção de uma educação intercultural, com o objetivo de formar cidadãos que valorizem a história desses povos e, assim, passem a tratá-los com respeito e dignidade, colocando-os em um patamar de igualdade em relação aos demais povos e sociedades (FIUZA; RAMIREZ, 2017, p.41).

Esses números reforçam nosso trabalho de evidenciar o tema da formação de professores e povos indígenas, com o esforço de pensar a formação em meio a essas identidades, cuja representatividade é mínima, pedindo amplitude, uma vez que o próprio discurso do respeito à diferença é novo na formação de educadores e o discurso da decolonialidade muito mais novo.

Em relação à questão indígena, temos necessidades que são urgentes – não somente a longo prazo, mas a curto e médio também – como a efetivação de uma política institucional discutida e definida, superando as ações esporádicas, que já existem.

Os indígenas devem estar incluídos, de forma total e não parcialmente, nas pautas de discussão dentro das universidades, democratizando a instituição para o diálogo permanente

com as diferenças.

Para Gonçalves (2014), a necessidade de democratizar as instituições, contemplando a diversidade de grupos formadores da nação brasileira – tornando-as mais democráticas e justas – fez surgir uma série de programas e projetos, entre eles os que visam à inclusão.

Com relação ao ensino superior, com base na autonomia universitária, as instituições de ensino superior diversificaram suas formas de ingresso. Aos poucos, iniciou-se o diálogo com os etnocentricamente definidos de diferentes, embora reconhecidos como cidadãos brasileiros, são eles, os indígenas.

Grande parte do ingresso dos sujeitos indígenas, nas IES, se dá via políticas afirmativas. Necessária se faz que esta política tome uma dimensão maior do que aí está. Lima e Hoffmann (2004) alertam que as Instituições de Ensino Superior devem auto indagar-se sobre o quanto podem beneficiar-se com a presença indígena, não apenas dando o exemplo de tolerância, mas, compreendendo que este não é um processo rápido.

Não é possível reverter 500 anos de colonialismo e dizimação nem a baixos custos, nem da noite para o dia. Nesses termos, ao invés de pobres e excluídos – ainda que vivam em condições materiais que eles desejam ver melhor – os povos indígenas deveriam ser vistos como dotados de uma riqueza própria, de uma capacidade especial de se manter diferentes e conservar seus valores sob tanta pressão colonialista e tanta violência, cujas histórias interconectadas às do Brasil devem ser conhecidas e divulgadas por entre todos os brasileiros (LIMA; HOFFMANN, 2004, p. 17).

A Universidade, no que lhe compete, pode mudar esse panorama, acreditam os autores, encontrando mecanismos que possibilitem trazer o indígena para dentro dela, desviando-se do peso de uma administração tutelar, criando oportunidades e discussões concretas.

A formação, de modo geral, não fugiria à regra. De modo particular, estudos em torno da formação profissional docente têm desconstruído certezas e, principalmente, vêm resignificando novos paradigmas de formação assentados na compreensão de que o processo formativo por si só não assegura a efetiva profissionalidade (FERREIRA, 2009) e a efetiva emancipação particular e coletiva, humanizadora, respeitadora das diferenças, sempre com atitude reflexiva.

Nesta conjuntura há possibilidade para que

[...] o docente repense e reconstrua seus saberes, articulando a competência acadêmica com a competência pedagógica, e os traduza pragmaticamente para atividades e situações didáticas que surgem como resposta ou reação às situações reais de sala de aula. As ideias [sic] de Schön (1992) sobre o profissional reflexivo se impõem neste

cenário como proposta de reabilitação da aprendizagem por meio da experiência, a utilização da intuição e da reflexão na ação e sobre a ação (FERREIRA, 2009, p. 232).

A formação de professores, segundo Haood, Abreu e Dias (2021), precisa pensar com mais compromisso sobre como lidamos com os sujeitos “materialmente marginalizados, excluídos, silenciados, ignorados em seus modos vivendi por uma geopolítica mundial” (idem), cujo esteio é o capitalismo, fazendo desses sujeitos renegados nas suas culturas e conhecimentos e saberes, que são descritos como “senso comum” e considerados ‘vulgares’ no âmbito acadêmico e social.

Diante disso, a Universidade e o ensino nesta instituição precisam revisar seu processo formativo e de encontro com os indígenas, como também, ressignificar uma didática anticolonial “que dê conta de problematizar por meio das práticas pedagógicas um passado obscuro e de caráter colonizador e de dominação” (MEDEIROS; ABREU, 2021, p. 116).

Para trabalhar com indígenas não basta simplesmente querer, nem tampouco, apenas ter sensibilidade para tal. A responsabilidade de adentrar, mesmo que rasamente no mundo indígena, requer realmente uma formação robustecida na teoria e na prática e que seja intercultural crítica, superando o cientificismo que nos ronda e que não deixa que construamos uma pedagogia universitária que respeite a diversidade e diferentes epistemologias.

Acreditamos que trabalhar na universidade com os povos indígenas (em diálogo com o Movimento indígena) trará uma gama de riqueza, de contribuições, quando se decidir não apenas falar sobre, cumprir metas; mas, enxergar, dialogar e ampliar essa discussão para além, ajudados por pesquisas colaborativas em diversos campos.

#### 4.2. MOVIMENTO INDÍGENA: BORDUNA MIRANDO A UNIVERSIDADE

Em relação e nos estudos sobre os Movimentos sociais, estes são percebidos como fenômenos simultaneamente discursivos e políticos, atuantes no limiar entre as referências da vida pessoal e a política (GOHN, 1997), que destacam identidades e subjetividades coletivas, redes de pertencimento, laços de confiança, etc (GOHN; BRINGEL, 2012).

São vistos, também, no cenário dos estudos decoloniais na América Latina, como Movimentos embuídos de criticidade, esperançosos de verdadeiras, às vezes, radicais transformações, perante a sociedade. Por isso, se insurgem diante do contexto geopolítico, global e neoliberal aos quais estão ‘sujeitados’. Com a força dos Movimentos Sociais, se constroem formas politicamente enriquecidas de alteridade (ESCOBAR, 2003). Soma-se a isto,



a demanda “epistêmica dos movimentos sociais em geral, em particular dos movimentos indígenas” (QUINTERO, 2008, p.247).

Quanto aos indígenas brasileiros, estes, à partir da década de 70, começaram a traçar uma nova história, considerando os mal feitos da colonização em suas dinâmicas de vida. Tomaram para si, as rédeas de suas vozes e anseios, constituindo e fortalecendo o Movimento Indígena, com amparo maior, quando a Constituição Federal de 88, foi promulgada.

O Movimento Indígena (organizações diversas), em seus primórdios, por meio das Assembleias Indígenas, trazia para o debate a diversidade, pois era responsável por reunir povos de diferentes estados brasileiros, “para encontros que discutiam desde os problemas locais de cada aldeia até questões mais amplas e genéricas, como o reconhecimento da diversidade, posse de terras, insatisfação com a política tutelar, etc”. (LOPES, 2014, p. 99).

O Movimento Indígena, segundo Baniwa (2007), gira em torno de parâmetros e feitos que os povos originários desenvolvem, de forma articulada, em defesa de seus direitos, na perspectiva da coletividade, em níveis locais, regionais, nacional e internacional em torno dos direitos e interesses comuns. O que, para este pensador indígena, é

[...] importante para superar a idéia antiga dos colonizadores portugueses de que a única coisa que os índios sabem fazer é brigar e guerrear entre si e na verdade, usaram essas rivalidades inter-tribais para dominá-los, jogando um povo contra o outro. Ainda hoje, muitos brancos, principalmente do governo, preferem dar mais importância á idéia de que não há e não pode haver movimento indígena articulado e representativo, devido a diversidade de povos e realidades, pois isso fortalece os seus propósitos de dominação, manipulação e cooptação dos índios em favor de seus interesses políticos e econômicos (BANIWA, 2007, p.131).

Trabalhando a superação desse idealismo errôneo, soma-se a esta discussão o livro O caráter educativo do Movimento Indígena Brasileiro (1970-1990), de Daniel Munduruku (2012). O autor afirma, que esse subsídio é uma resposta à lógica de se tentar destruir os povos originários com a ajuda do Estado, particularmente, no governo da ditadura militar no país. Como resultado, o Movimento foi e continua sendo um instrumento essencial para entender a realidade indígena e as perspectivas desses povos, promovendo autonomia, autosustentabilidade e o autogoverno indígena, ou seja, o Movimento coopera

[...] para mudança de orientação nos rumos das políticas indigenistas [e] governamentais, por ser o resultado da conjunção de forças sociais que trouxeram um novo olhar à sociodiversidade das culturas indígenas brasileiras. Por outro lado, as populações indígenas também estabeleceram um novo paradigma na relação entre si e a sua consciência social, ao se perceberem sujeitos de direitos procurando romper com

o estereótipo do índio genérico. Ao mesmo tempo, impuseram uma linha de resistência àquilo que seria o destino comum de todos os povos indígenas brasileiros: o extermínio (DANIEL MUNDURUKU, 2012, p.202).

Conecatando-se à esta afirmação, é importante compreendermos que a trajetória desse grande e importante instrumento de lutas indígenas

é orientada por uma luta de gigantes, forças desiguais, adversas, desafios, ousadia, vicissitudes e singularidades, que somente a tenacidade e a resiliência foram capazes de alimentar essa resistência, na tentativa de viabilizar alternativas ao modo como às políticas em relação ao índio eram praticadas, de terra arrasada, genocídio, em razão das decisões estarem concentradas nas mãos de uma classe dominante, sabidamente contrárias ao interesse indígena (MACHADO, 2017, p.171)

Machado (2017) nos leva ao entendimento de que a luta travada pelo Movimento em suas tantas frentes de representatividade é caracterizada “por muitas vitórias e derrotas, aprendizado que possibilitou a maturidade para reorganizar-se, desejando uma eficiência, resultados, representatividade, mobilização, articulação, com o intuito de alcançar uma representação nacional” (p.172).

Assim, potencializou-se as demandas de cada região, dentre estas, aquelas relacionadas à educação escolar indígena, impulsionando algumas lideranças para o acesso ao ensino superior, para que estes, contribuíssem no diálogo com as autoridades, locais, regionais, nacionais e internacionais, junto de suas lideranças tradicionais, com “pautas que defendem a autonomia, o direito a serem consultados e especialmente o protagonismo em suas demandas, pois, ninguém melhor que o indígena para falar e reivindicar seus direitos e os inerentes ao seu território e povo”. (MACHADO, 2017, p.172)

Nesta trajetória os povos indígenas vão construindo resistências e reforço político-sócio-cultural, encontrando suporte ideológico-pedagógico na escolarização com a tarefa de desmotivar o extermínio dos povos originários, que continua como projeto de poder não indígena. Destacamos assim, os três focos desta batalha: o território, a saúde e a educação, esta última, das escolas primárias às superiores.

O que descrevemos, visa demonstrar a vitalidade e a importância do Movimento Indígena em relação à educação. Ressaltamos que, se não fosse o Movimento, falar das turmas e do curso do qual problematizamos neste exercício epistêmico, talvez ainda, a referida licenciatura, não estivesse em efetivação, uma vez que o constructo histórico para chegarmos até aqui, partiu dessa realidade, como veremos mais adiante, onde o primeiro contato de

indígenas para acesso específico, se deu via Movimento Indígena, há mais de duas décadas, como referenda a Resolução 018/97- que aprovou o acesso diferenciado de indígenas - em resposta à demanda da Federação das Organizações Indígenas do Alto Rio Negro -FOIRN.

Outrossim, os indígenas pensam e reivindicam o acesso à universidade como um direito estratégico e desafiador. Eles a conclamam e a enxergam como ferramenta de luta política. Cada turma do Curso de Formação de Professores Indígenas, foi solicitada, por uma ou mais organização social indígena, via Movimento. O ensino superior nesta realidade, segundo Lima e Hoffmann (2004) é “instrumento precioso para a construção de caminhos e de argumentos para a legitimação de suas lutas e para encontrar soluções para os difíceis dilemas com que já se deparam hoje e terão de se defrontar no futuro” (p.24).

Cavalcante (2003), afirma que a aldeia e o mundo não indígena têm uma grande fronteira de diálogo que envolve riscos, sacrifícios e desafios. A autora explica os riscos de cair por exemplo, nas "armadilhas" da educação/universidade não indígena. Dentre os sacrifícios, estar o ter que sair de suas comunidades e os desafios são muitos, dentre os quais, a escolarização. Todavia, a educação escolar é importante neste contexto, porque ela é um grande espaço de formação e reflexão para a sociedade indígena e suas lutas, como a busca constante por seus direitos.

Os direitos indígenas, historicamente, foram sendo galgados e reforçados pelas muitas vozes proferidas, a partir da retórica e intelectualidade do Movimento dos Professores Indígenas do Amazonas – COPIAM (hoje, com a nomenclatura FOREEIA<sup>95</sup>) que engendrou análises e críticas sobre a história da educação escolar indígena na região amazônica, vivenciada por eles. Articulou esta demanda com a realidade possível, enxergando um futuro viável, assumindo assim, uma postura ativa e reivindicativa na luta pela formação escolar.

Os encontros coletivos desses povos têm retroalimentado o ânimo dos professores indígenas, fortalecendo as esperanças comuns. Eles têm sido reputados, como oportunidades ímpares, vividos como uma espécie de ritual celebrativo, agradecendo o despertar de possibilidades, visualizadas conjuntamente, por meio da crítica à realidade e a lição prática das experiências em curso (SILVA, 2000). Ou seja, as mobilizações e os recursos de luta dos povos indígenas pelo acesso a um sistema de ensino superior no cenário público latino americano, decorrentes do exercício do direito individual e coletivo, são imprescindíveis para cada povo (GAIVIZZO, 2019<sup>96</sup>) que exige esse acesso.

---

<sup>95</sup> Fórum de Educação Escolar e Saúde Indígena do Amazonas.

<sup>96</sup> <https://periodicos.uff.br/trabalhonecessario/article/view/38131/25648>

Nesta perspectiva, o direito à educação superior,

[...] tem relação com o direito à autodeterminação e com o projeto de desenvolvimento sustentável de suas comunidades. É do direito à autodeterminação que derivam os demais direitos coletivos, como, por exemplo, o direito à educação superior. Mais do que a preocupação desses povos com as desigualdades de acesso entre os segmentos indígenas e não indígenas à universidade, o centro de atenção recai sobre o tipo de educação que cada comunidade almeja em função de seu projeto societário. Assim, ao lado do direito coletivo à educação superior é necessário ter como ponto de partida o direito epistêmico dos povos e sua relação com outras epistemologias não ocidentais (idem, 2019, p.135).

Considerando esta realidade, o acesso ao ensino superior, pode ser resumido por dois processos imprescindíveis: resistência e reivindicação - que se sustentam e são para as Universidades, bordunas indígenas que miram a centralidade de seus espaços, por força do Movimento Indígena e suas organizações.

Os povos originários anseiam que fique para trás o tempo das práticas tutelares e, que a universidade, acorde para os direitos epistêmicos dos povos ameríndios. E mais do que isso, eles querem contribuir, em coletividade, no formato da formação escolhida por eles.

Na realidade amazonense, o Fórum de Educação Escolar Indígena da Amazônia (FOREEIA)<sup>97</sup> tem, na atualidade, uma presença na UFAM: tanto provocando-a a cumprir as ações formativas, frente aos indígenas, como sendo parceira, quando se precisa unir forças, para juntos empreenderem tarefas educativas.

Os indígenas são povos que, exemplarmente, sempre foram guerreiros na obtenção de conquistas importantes para a vida de suas gentes, diante de um Estado dominador, como o brasileiro. Entendemos que a (re)existência de tanto povos nas Amazônias e no Brasil como um todo, é resultado de processos audaciosos de subversão e de resiliência frente ao contato que foi, e continua sendo, na grande maioria das vezes, violento.

Não à toa, isto é referendado no Curso de Formação de Professores Indígenas - a cada nova Turma, e nas duas especificamente tratadas neste trabalho - desde os Seminários de consulta<sup>98</sup> e confirmado nos Editais do Processo Seletivo, para se entrar na UFAM. São firmes

---

<sup>97</sup>O FOREEIA atua no Amazonas e mantém-se sempre em consonância com as demandas do Fórum Nacional de Educação Escolar Indígena – FENEEI e com a articulação dos Povos Indígenas do Brasil – APIB, que são vozes fortes no Movimento Indígena contemporâneo para as lutas dos povos originários amazônicos.

<sup>98</sup>Encontros que a UFAM promove antes do edital de cada turma ser redigido. Aliás, a maior parte das especificidades dos editais e da adequação da Matriz Político Pedagógica do Curso a cada nova Turma, surgem dessa primeira aproximação, onde se encontram as Organizações Indígenas, as lideranças indígenas, professores indígenas, representantes das Secretarias Municipais de Educação entre outras, instituições, para dizerem como almejam a formação pleiteada, e a principal voz ouvida nesse processo é a do Movimento Indígena.

ao marcar seus espaços, quando ajudam a referida instituição a traçar um edital e dizer nele que os alunos indígenas necessitam passar pelo crivo do Movimento Indígena, porquanto, apresentar, no caso da Turma Médio Solimões, uma carta de recomendação da União dos Povos Indígenas do Médio Solimões e Afluentes – UNUPI e, na Turma Alto Rio Negro, Carta de declaração de identidade indígena obtida junto ao cacique da comunidade do candidato, do Alto Rio Negro ou da FOIRN – Federação das Organização Indígenas do Rio Negro.

O Movimento, desse modo, se configura como espécie de borduna que ‘ameaça’ não somente a universidade, no sentido, de cobrar, à exaustão, suas responsabilidades perante a sociedade indígena, mas, todos os espaços necessários no país. Assim como cobra seus membros, à vezes, de maneira dura: “expulsamos da comunidade a professora que desitiu por causa da religião. Ela tirou vaga de uma pessoa que podia ajudar muito nosso povo sofrido. A gente pediu essas vagas há muitos anos. Ela desperdiçou o futuro de alguém. Ela fez feio pro Movimento. Ela matou uma vaga, ela matou o futuro feliz de alguém [...]”. Outro deu seu recado a IES formadora: “[...] cada centavo do PROLIND, já custou o sangue de um guerreiro no passado. Por isso, a gente vai sempre cobrar transparência da UFAM, sobre esse recurso[...]”

**Figura 15:** Movimento Indígena chamando atenção da UFAM<sup>99</sup>



**Fonte:** <https://amazoniareal.com.br/ufam-mais-indigena/>

---

<sup>99</sup>Trouxemos esta fotografia bem emblemática e que reforça nossos escritos sobre a deia e que o Movimento indígena ser uma borduna mirando a UFAM. Os indígenas foram até a reitoria reivindicar, além de novas turmas, maior atenção às aquelas que já estavam na universidade. Os discentes da Licenciatura Formação de Professores Indígenas, também, estavam presentes, como representantes de diferentes povos e alguns egressos do FPI. Dançaram, gritaram, alguns pajés fizeram suas pajelanças sagradas até ao momento em que o reitor chegou para ouvi-los. Fonte: <https://amazoniareal.com.br/ufam-mais-indigena/>

#### 4.3. UMA LINHA DO TEMPO PARA SE CHEGAR AO CURSO FORMAÇÃO DE PROFESSORES INDÍGENAS: DE ATITUDE ‘BUBUIANTE’ A OUTROS DESDOBRAMENTOS

A UFAM, com toda sua relevância para o Amazonas/Amazônias, atualmente, possui 114 cursos presenciais<sup>100</sup>, divididos em 18 unidades acadêmicas, no Campus sede, em Manaus, e nos cinco Campi em outros municípios amazonenses: Benjamim Constant, Coari, Humaitá, Parintins e Itacoatiara. Com todo este quantitativo de cursos de graduação, a UFAM tem, em seu bojo histórico e acadêmico, apenas 02 cursos voltados para os povos indígenas. Estes, aprovados, pensados e efetivados de forma específica e diferenciada como prerrogativa constitucional e institucional em duas unidades acadêmicas: na Faculdade de Educação (FACED), *lócus* de nossa pesquisa e no Instituto de Filosofia, Ciências Humanas e Sociais (IFCHS), ambas no Campus Manaus.

Clarificamos que isto não significa, que a UFAM não tenha alunos indígenas nos Cursos de Graduação, em outras unidades acadêmicas, principalmente, no interior do Estado, como também, na Pós-graduação. Todavia, ressaltamos **que apenas** estes dois, em mais de cem anos<sup>101</sup> de existência da Instituição Universitária, se constituem como Cursos autorizados e avaliados pelo Ministério da Educação na ativa, **exclusivamente**, para o público indígena.

A efetivação e possibilidade dos mesmos, se deu, à partir da reestruturação do MEC (Decreto n. 5.159, de 28 de julho de 2014), com a criação da Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade – SECAD, depois denominada, em 2011 de Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão - SECADI (extinta em 2019, diante da política antiindígena do governo Bolsonaro até 2022). O que demonstra a difícil luta dos povos indígenas para que seus direitos sejam respeitados, considerando a perversidade colonial nas histórias desses sujeitos que ratifica-se em atitudes etnocêntricas da colonialidade do presente na educação e no Ministério da Educação.

É importante ressaltar, que o Curso em questão - em particular as duas turmas pesquisadas - foi financiado pelo Programa de Apoio à Formação Superior e Licenciaturas Indígenas (PROLIND), lançado no ano de 2005, objetivando promover a formação de professores indígenas em cursos de licenciaturas interculturais, por meio de temas indígenas relevantes, para assim, formar e ajudar professores indígenas como agentes interculturais na promoção e realização dos projetos de futuro das comunidades indígenas.

---

<sup>100</sup>Dados retirados do Plano de Desenvolvimento Institucional – PDI, 2016-2025 da UFAM.

<sup>101</sup>Desde 1909. Ver PDI no perfil institucional.

Lima e Hoffman (2004), nos explicam que os recursos da Diversidade se conjugaram a recursos orçamentários da SESU<sup>102</sup>-SECADI “para permitir uma ação conjunta com o lançamento do primeiro edital de apoio a iniciativas de formação de indígenas no ensino superior” (LIMA e HOFFMANN, 2004, p. 14), oportunidade que a UFAM bem utilizou.

Este processo possibilitou, pela primeira vez, a estruturação, no Ministério da Educação, de uma Coordenação Geral de Educação Escolar Indígena. O que abriu um canal de diálogo com a Universidade Federal do Amazonas, contribuindo para a formulação de política de acesso de indígenas.

Dessa maneira, embora, a passos lentos é justo afirmar que a UFAM tem procurado acatar as demandas indígenas em seu espaço, o que não a isenta de críticas, contradições, indagações e discussões nesse trajeto histórico como IES pública, pautada numa visão ambígua, acerca de seu papel frente aos desafios da diferença cultural, que por vezes, atende por primeiro, “aos interesses econômicos e políticos, entre seu caráter autônomo ou heterônomo, frente a uma perspectiva mercadológica” (PAINI, COSTA, 2016, p.67) e as questões indígenas, ficam em segundo plano.

Isso é dito, porque ao examinar os PDIs da UFAM (de 2006-2015 e de 2016-2025), no quesito missão institucional, observamos que os dois documentos se concentram em cultivar o conhecimento por meio de ensino, pesquisa e extensão, esperando contribuir para a formação de cidadãos e para o desenvolvimento da Amazônia. Amazônia esta, em que estão a maior parte de povos indígenas do país.

No primeiro PDI citado, no item Perfil Institucional, no termo Finalidade, em seu quarto ponto, está a seguinte referência:

Manter, a partir da preocupação com a realidade amazônica, compromisso com os **povos indígenas**, reconhecendo a dívida histórica da sociedade brasileira e construindo possibilidades concretas para sua inserção plena na vida universitária e no exercício da cidadania (p.19).

Entretanto, no PDI em vigência, de 2016-2025, com uma nova reconfiguração na escrita - no termo Perfil Institucional - não enxergamos a mesma consideração que a anterior, porque ao pesquisarmos nos itens: missão, valores, princípios e competências, o descritor povos indígenas ou indígenas foi, por algum motivo, suprimido. Aparecendo somente na Visão Institucional, que segundo o documento, explicita um horizonte de ações de tempo (curto,

---

<sup>102</sup>Secretaria de Ensino Superior do MEC.

médio e longo prazo) com a seguinte redação: “Ser reconhecida pela excelência de ensino, de pesquisa e da extensão, relacionados aos povos, saberes, culturas e ambientes amazônicos” (p.26). Acreditamos que na expressão ‘povos’ estão, entrelinhas, os indígenas. Uma vez que no referido documento, no capítulo 4, que trata do **Projeto Pedagógico**, se dá destaque a estes sujeitos, no quesito **educação indígena**.

Assim, ao continuar nossa pesquisa, descobrimos uma pequena redação nas páginas 108 a 109 sobre a diversidade étnica que sobreleva o município de São Gabriel da Cachoeira. Reputamos, que o município em questão, foi destacado por ser o local com a maior concentração de diferentes povos originários das Amazônias. Fica a questão: e os outros municípios e seus indígenas? E, quanto à referência ao Curso que pesquisamos, apenas menciona seus objetivos, traçando um histórico simplificado.

Em resumo, a nossa leitura diante dessa conjuntura, é que a UFAM, ainda está reticente política e pedagogicamente quando a questão são os povos indígenas. O que se projeta no documento mais importante dessa instituição, sobre os povos indígenas, são condutas tímidas e omissas, e, quantas as ações que já acontecem, estão muito pouco visibilizadas. Isto seria proposital ou falta de memória institucional?

A ‘excelência de ensino’ aos povos amazônicos é posta como uma possibilidade a longo prazo, o que deveria ser questão (e ação) primordial, urgente. Parece que a UFAM dá um passo à frente nesse desafio e dois para trás, quando não verbaliza com contundência, em seus PDIs, como será o trabalho com os povos originários do Amazonas - que neste estado são maioria (se pensarmos em relação a todo o território nacional onde eles estão presentes), considerando tanto a formação no ensino, na pesquisa e na extensão, como também, na gestão.

Os indígenas estão na universidade como fato mais concreto. O que fazer com esta realidade, parece ser uma pergunta que esta IES não se obriga a fazer e nem a responder, às claras, perante a concepção exposta no PDI: ‘produzir e difundir saberes’. Nos parece cenário incisivo, quanto aos povos originários.

Para potencializar a discussão, pontuamos que a expressão ‘bubuiante’, presente nesta seção, deriva do termo ‘**bubuia**’, que advém do cotidiano linguístico amazônico (indígenas e ribeirinhos), e é muito utilizada na dinâmica da vida em concretude, em torno dos e com os rios.

Trata-se de dizer-pensar que algo ou alguém não afunda, por isso, ‘boia’ sob as águas ou, em dito popular, ‘boia’ em disposições e ações. Portanto, a menção tratando da Universidade (moldada pelo modelo cartesiano ocidental de relativizar conhecimentos) em sua relação com os povos indígenas, nos aponta nesta pesquisa, que ainda não se chegou à profundidade necessária e urgente, neste encontro de mundos diferenciados.



Esta instituição, até o presente, no que tange a estes inter-relacionamentos, está em uma atitude um tanto “bubuiante”. Entendemos que, quando se “bubua”, se está refratário, fechado em si mesmo, não se tem ousadia suficiente para se aprofundar, porque não se solta no contrafluxo das ondas e, dos banzeiros, que emergem quando os indígenas se fazem presentes em seus corredores.

Dito de outra forma, a Universidade Federal do Amazonas ainda está, diante da colonialidade que atravessa vidas, pensamentos e práxis, à mercê das correntes neoliberais, enquanto instituição. Isto porque, em atitudes político-pedagógicas, não se atreve a uma desobediência política epistêmica mais acentuada. Ela se deixa levar simplesmente, fazendo o que é possível, quando cobrada pelos indígenas ou por quem trabalha com eles.

Diante disso, constatamos, com a pesquisa que a demanda indígena por ensino superior na UFAM vem sendo, desde 1997 um instrumental a mais de resistência por parte dos povos originários, na busca de construir relações com a sociedade envolvente, através desta instituição de ensino. E, a UFAM, vem respondendo muito tardiamente, aos enseios indígenas por graduação. O que nos leva a afirmar que, o até o momento em que finalizamos nossa pesquisa, há uma construção de tentativas, recuos e acordos, tensionamentos<sup>103</sup> ou contrafluxos nesse processo, que em grande parte não se aprofundam, bubuiam, apenas.

Para que esta afirmação, fique melhor entendida em sua realidade histórica, política e pedagógica, compilamos documentos institucionais de 1997 a 2022. Totalizaram 22 fontes - ultrapassando a lógica temporal linear e crescente, porque existem no processo alguns vácuos em termos de datas anuais. Esse conjunto de documentos é composto de: 02 Portarias; 01 Ofício circular; e 19 Resoluções. Parte desse material, conseguimos garimpar eletronicamente; alguns foram cedidos de arquivos particulares, por pessoas que fizeram parte de alguns desses processos institucionais, no período delimitado aqui.

Feitas essas considerações, construímos uma linha do tempo, mostrando que, em períodos anteriores ao constructo do Curso Formação de Professores Indígenas, da Faculdade de Educação, a UFAM já vinha sendo provocada para o diálogo e aproximação com os povos indígenas.

#### 4.3.1. Linha do tempo institucional

---

<sup>103</sup>Como exemplos já explicitados na segunda seção deste trabalho, no subitem: No limiar de uma formação afirmativa, quando acontecem ações favoráveis em prol dos povos indígenas na UFAM.

**Quadro 1:** Linha do tempo institucional

<b>LINHA DO TEMPO INSTITUCIONAL</b>	
CRONOLOGIA	AÇÕES
<b>1997</b>	A Resolução 018/ 97 aprova acesso diferenciado para Indígenas.
<b>1998</b>	A Resolução 022/ 98 homologa criação de Curso Sequencial para indígenas.
<b>1999</b>	A Resolução025/99aprovacriação de Curso de especialização em Vigilância Pública e Saúde Indígena.
<b>1999</b>	A Resolução043/99aprovacursosequencialdeliderançasindígenas.
<b>2004</b>	Em março se inicia o Curso de Ciências Naturais para o povo Sateré-Mawé, pelo Programa Especial de Formação Docente.
<b>2004</b>	A Portaria310/2004instituiuGrupo de referência para questões indígenas no âmbito da UFAM.
<b>2005</b>	A Resolução009/2005aprova Curso de especialização em saúde pública com enfoque em Saúde indígena
<b>2006</b>	A Resolução015/2006 homologa concurso de magistério superior na área de antropologia indígena
<b>2007</b>	A Resolução 028/2007cria o Curso Licenciatura Indígena, vinculado ao Instituto de Ciências Humanas e Letras, hoje com a nomenclatura de Instituto de Filosofia, Ciências Humanas e Sociais.
<b>2007</b>	A Resolução 032/2007 homologa a Resolução 010/2007que cria o Curso Formação de Professores Indígenas Mura.
<b>2007</b>	A Resolução 029/2007 aprova a indicação de Marcos Apurinã para integrar o Conselho Universitário da Ufam.
<b>2010</b>	A Portaria 786-PROEXTI, cria a Comissão técnica permanente para a elaboração de projeto de política institucional para os povos indígenas, via ofício circular 001/2010.
<b>2012</b>	A Resolução 031/2012 aprova a criação do Curso Formação de Professores Indígenas, vinculado à FACED.
<b>2013</b>	A Resolução 018/2013 retifica a Resolução 028/2007 que criou o Curso Licenciatura Indígena em Políticas Educacionais e Desenvolvimento Sustentável, vinculado ao ICHL.
<b>2013</b>	A Resolução 049/2013 homologa aprovação do Curso de Especialização em Saúde Indígena, vinculada a EEM.
<b>2014</b>	A Resolução 018/2014 cria o Departamento de Educação Escolar Indígena–FACED.

<b>2014</b>	A Resolução 003/2014 cria o Departamento de Políticas Afirmativas–DPA-PROEXTI
<b>2016</b>	A Resolução 009/2016 homologa a criação do Departamento de Educação Escolar Indígena–FACED.
<b>2016</b>	A Resolução 010/2016 regulamenta a política de ações afirmativas para pretos, pardos e indígenas na pós-graduação.
<b>2017</b>	A Resolução 040/2017 homologa a criação do Curso de Especialização em Educação Escolar Indígena, na FACED
<b>2018</b>	Resolução 028/2018 institui a Política Linguística da Universidade Federal do Amazonas, considerando fomentar no art.2º, ações de ensino também para línguas indígenas.
<b>2018</b>	Início de Discussão sobre Regimento e funcionamento dos Cursos de graduação Indígena (PROEG/DNL)-Minuta 030/2018
<b>2019</b>	Discussão e composição da Comissão Geral de Hetero identificação na Ufam.
<b>2020</b>	Dispõe sobre Composição e atuação da Comissão Geral de Hetero identificação e Comissões no âmbito da UFAM. (Resolução 12/2020)

A construção dessa linha do tempo nos ajudou na elaboração de uma síntese conjuntural de como a UFAM vem sendo mirada, ao longo de anos, pelos povos indígenas, até chegar à realidade atual do Curso Formação de Professores Indígenas, foco de nossa atenção. Confeccionamos um desenho de linha do tempo, em suas ações:

#### 4.3.2. Linha do tempo do Curso Formação de Professores Indígenas

**Quadro 2:** Linha do tempo do curso formação de professores indígenas

LINHA DO TEMPO DO CURSO FORMAÇÃO DE PROFESSORES INDÍGENAS	
CRONOLOGIA	AÇÕES
<b>2005</b>	Participação no edital PROLIND, ofertado pela SECAD e a SESU (no eixo “elaboração de cursos”), com proposta aprovada para construção do Curso de Licenciatura Específica para Formação de Professores Indígenas Mura.
<b>2006-2008</b>	Fase da construção do Curso.
<b>2008</b>	Início da primeira turma (a Turma Mura), em Autazes

<b>2009</b>	Iniciaram os Fóruns de discussão e adequação das propostas das turmas Munduruku e Sataré-Mawé
<b>2011</b>	Início da turma Sateré-Mawé, em Maués
<b>2011</b>	Início da turma Mundurukú, em Borba
<b>2011</b>	Início da construção do Centro de Formação na Fazenda Experimental da UFAM (FAEXP).
<b>2011</b>	Iniciaram os Fóruns de discussão e adequação da proposta da turma Médio Solimões, em Tefé
<b>2012</b>	Iniciaram os Fóruns de discussão e adequação das propostas das turmas Alto Rio Negro, Alto Solimões, Manicoré e Lábrea
<b>2013</b>	<b>Início da turma Médio Solimões</b>
<b>2015</b>	<b>Início da turma Alto Rio Negro</b>
<b>2015</b>	Início da turma Alto Solimões
<b>2017</b>	Início da turma Manicoré
<b>2017</b>	Início da turma Lábrea
<b>2018</b>	Início dos Fóruns para a discussão adequação da proposta da turma Manaus (indígenas moradores da capital e dos municípios em torno da capital)
<b>2023</b>	Processo Seletivo para a Turma Manaus via COMPEC
<b>2018<sup>104</sup>-2022-2023</b>	Proposição e ressignificação de uma nova proposta da matriz curricular do curso

Levando em consideração os dois desenhos históricos de diálogo da UFAM com os povos indígenas, não podemos afirmar que ela nada fez. Assim, subjacente a esta historicização, está o desafio de que, diante de políticas afirmativas e política institucional, ela precisa mostrar praxiologicamente, à sociedade que ela repensa sua função social, como repensa um caminho efetivo para a inclusão social quando a diversidade bate à sua porta, via Movimento Indígena. E, acima de tudo, que dá seguimento, às suas ações, o que não conseguimos capturar em relatório institucional.

Não cabe mais, na única universidade federal do Amazonas, uma configuração elitista de se mostrar, sendo incoerente com o discurso da não desigualdade. A presença desses povos

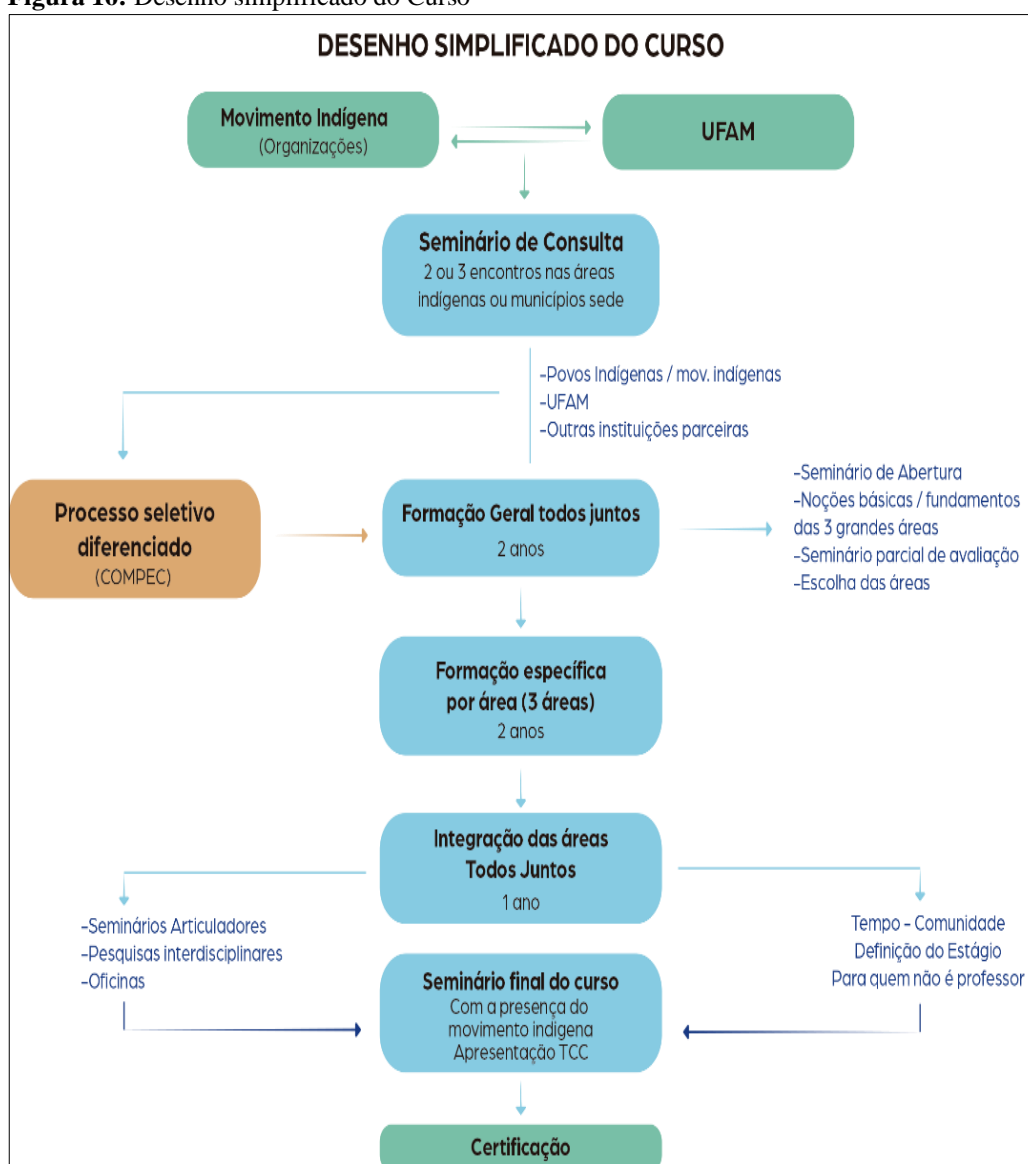
---

<sup>104</sup> Iniciou-se a discussão, parada em 2019 em detrimento a pandemia por COVID-19, sendo retomada apenas no segundo semestre de 2022.

ainda é, subsumida do Ensino aos Conselhos Universitários. Ainda assim, com todos os desafios e paradoxos que elencamos em toda a pesquisa, a UFAM, se quiser, pode contribuir para sanar a injustiça social e cultural em relação aos povos originários, quando eles pedem para entrar, permanecer com dignidade e sair exitosamente, formados na profissão escolhida, de forma diferenciada e específica.

#### 4.4. CURSO FORMAÇÃO DE PROFESSORES INDÍGENAS (CFPI): ESPERANÇAR E RESISTIR: ENTRE APROXIMAÇÕES E DISTANCIAMENTOS

**Figura 16:** Desenho simplificado do Curso



O organograma acima, demonstra um desenho simplificado do Curso Formação de

Professores Indígenas<sup>105</sup>, que se principia como demanda do Movimento Indígena, junto a UFAM, como vimos anteriormente na linha do tempo. O diálogo é uma das premissas do processo que perpassa todo o percurso formativo e se inicia com os Fóruns de Consulta, onde a voz indígena é autoridade, exercitando assim seu protagonismo.

Os Fórum de Consulta são ocasiões de aproximações primeiras, da universidade com a organização indígena, solicitante do curso. São encontros de profícuas discussões, onde o Curso delinea sua identidade pedagógica e, os povos indígenas, com suas principais lideranças, expõem e esclarecem à UFAM o que sonham e como almejam o Curso. Ou seja, explicitam sua pretensão político-cultural com a formação de seus professores, através da licenciatura.

Estes momentos acontecem em períodos intercalados em até dois anos antes da elaboração e divulgação do Edital de Seleção da Turma. Podem haver dois ou três encontros, considerando a onerosa logística amazônica e os recursos humanos necessários, como também, as parcerias institucionais e a disponibilidade do financiamento, sempre tendo em conta as especificidades regionais e culturais.

Os sujeitos protagonizadores são: os indígenas da região solicitante do curso, o Movimento Indígena, através de suas organizações específicas, os representantes do quadro docente e da gestão do Departamento de Educação Escolar Indígena da FACED e a Coordenação do Curso; alguns professores colaboradores de outras áreas de conhecimentos da UFAM, os representantes da reitoria, principalmente, da Pro-Reitoria de Ensino de Graduação; os representantes das Secretarias Municipais de Educação (secretários e gerentes da educação escolar indígena), e outros parceiros institucionais, como é o caso do IFAM (Instituto Federal do Amazonas), da UEA (Universidade do Estado do Amazonas), da SEDUC (Secretaria de Educação do Estado) e da FUNAI (Fundação Nacional do Índio), dentre outros, como igrejas e o Exército brasileiro (especificamente em São Gabriel da Cachoeira).

É uma grande mobilização, de caráter educativo e intercultural, onde forças distintas se unem para engendrar um diálogo socio-político-cultural, em prol dos povos indígenas. Se explica a matriz curricular do curso e os povos indígenas reunidos sugerem ideias de temáticas

---

<sup>105</sup>Tem como objetivo Geral: Formar, em nível superior, numa perspectiva intercultural e interdisciplinar, professores indígenas para atuar na 2ª etapa do ensino fundamental e no ensino médio, nas escolas indígenas, com habilitação plena nas áreas de Ciências Humanas e Sociais; Ciências Exatas e Biológicas; Letras e Artes (PPC do Curso, 2012). o “Projeto Pedagógico do curso de Licenciatura Formação de Professores Indígenas foi aprovado por meio da Resolução nº 08/2013, CEG/Consepe, de 26 de fevereiro de 2013 e foi regulamentado pela Resolução nº 09/2013-CEG/Consepe, de 26 de fevereiro de 2013”. Em agosto de 2014, o curso recebeu a visita *in loco* de uma Comissão do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais do Ministério da Educação – INEP/MEC. Nesse processo, o curso de Licenciatura Formação de Professores Indígenas foi bem avaliado e recebeu nota 4. Em 30 de outubro de 2014, a Secretaria de Regulação e Supervisão da Educação Superior reconhece o curso (Portaria 617/2014).

a serem debatidas e estudadas nas pesquisas e nos Seminários Temáticos, que são disciplinas “em aberto”<sup>106</sup> na matriz<sup>107</sup> curricular. São assuntos acolhidos e guardados para serem debatidos, quando necessário. É através desta conjuntura específica e diferenciada, que se constrói uma grande rede de controle social do curso (interna e externa à UFAM) e dos indígenas entre si.

Depois, em coletividade, se definem os critérios e características dos candidatos que concorrerão as vagas ofertadas. Assim, se rascunha a primeira minuta da construção do Edital<sup>108</sup> - claramente diferenciado – discutindo a distribuição de vagas, passando por um crivo de escolha e decisão discutida entre o Movimento Indígena e a Universidade Federal do Amazonas; representando um expressivo exercício de protagonismo compartilhado, que creditamos como altamente positivo para a UFAM, caracterizando um caminho decolonial. Depois de todo esse processo ocorre o processo seletivo.

As vagas são exclusivas para indígenas, comprovadas com carta de declaração de identidade indígena ou o RANI<sup>109</sup> fornecido pela FUNAI e outros documentos de cidadania brasileira e autorização de lideranças das comunidades indígenas.

Feita a seleção, e os discentes matriculados, se inicia a formação, dividida em três partes imprescindíveis. A primeira, que se denomina de **Formação Geral**, tem duração de dois anos para estudo dos fundamentos e noções básicas das diferentes áreas: exatas e biológicas, humanas e sociais, letras e artes.

Se inicia com o Seminário de Abertura, onde é lembrado aos discentes indígenas, especialmente, por suas lideranças, a luta para se adentrar na universidade e a responsabilidade sociocultural que cada acadêmico tem perante seu povo. Este é o momento de problematizar o ritual de transição do ensino médio para a universidade, da aldeia para a cidade, do aspecto conhecido para o desconhecido. É o ritual de saudação entre culturas e do comprometimento com respeito intercultural, entre sujeitos e conhecimentos, envolvidos nesta conjuntura.

Quanto a etapa de **Formação Específica**, se estuda mais a fundo na área de Ciências

---

<sup>106</sup>São disciplinas que não possuem uma ementa fechada, como as demais do curso. A única menção na matriz é que esteja seja de 30 ou 60h e que se volte aos temas, tais como: Movimentos, Lutas e Direitos Indígenas; Arqueologia, Patrimônio Indígena e Educação Ambiental; Saúde e Qualidade de Vida. Um exemplo na turma Alto Rio Negro foi o Seminário sobre educação e as drogas, porque estes povos sofrem muito com as consequências do alcoolismo. Exemplo: Seminário Temático; Planejamento Pedagógico I e II; Oficina I, II, III.

<sup>107</sup> Lembramos que estamos destacando a matriz atual e em vigência até o início do ano de 2023.

<sup>108</sup>O Edital da Turma Médio Solimões – TMS, encontra-se para pesquisa como número de 002, de 07 de janeiro de 2015 (UFAM/PROEG/COMPEC). O edital da turma Alto Rio Negro – TARN, encontra-se para pesquisa como número de 050/2013, (UFAM/PROEG/COMPEC).

<sup>109</sup>O Registro Administrativo de Nascimento de Indígena (RANI) é um documento administrativo fornecido pela Funai, instituído pelo Estatuto do Índio, Lei nº 6.001 de 19 de dezembro de 1973.

Humanas e Sociais aspectos de História; Geografia; Antropologia; Sociologia e Filosofia. Nas Ciências Exatas e Biológicas, educação Matemática; Química; Física; Biologia. Quanto às Letras e Artes, aspectos das Línguagens, dentre as quais as questões das Línguas Indígenas; também, Expressão Cultural e Práticas Corporais. Tem duração de dois anos.

Por fim, uma etapa de **Integração das Áreas**, com duração de um ano, momento em todos os alunos indígenas da turma juntam-se, novamente, para discutir juntos assuntos em abertos na matriz curricular e o término dos trabalhos de pesquisas, de estágios e a efetivação dos trabalhos de Conclusão de Curso e outras questões relevantes que forem surgindo ao longo do Curso. É um momento importante para a prática da interdisciplinaridade.

Isto serve de exemplo prático para que as escolas indígenas, também, superem a questão disciplinar no ensino médio, ou seja, “forma-se formando a escola” que junto com o desafio de estarem se formando, tem o desafio (e o compromisso) de pensarem e construírem propostas curriculares para o Ensino Médio nas escolas indígenas. Conjuntamente, o Curso tem como interessantes e importantes ações –formativa/política/afirmativa – os chamados Seminários Parciais e Finais de Avaliação.

O Seminário Parcial de Avaliação acontece no momento anterior à etapa da Formação Específica, tendo como pilares principais a escolha e divisão democrática dos estudantes por área de conhecimento e a avaliação da formação, até então. É discutida a avaliação do processo pedagógico propriamente dito e, por fim, se realizada a escolha (que é também política) das áreas. Esta decisão sobre as áreas se dá de forma equânime. Envolve, porém certa tensão, já que leva-se em consideração a preferência pessoal de cada aluno do curso, mas também, e com destaque, a realidade das escolas indígenas onde, em sua maioria, os cursistas já trabalham.

Enfatizamos que alguns discentes, mesmo com pretensão pessoal de cursar uma área, precisam “sacrificar-se” em nome do Movimento Indígena, pensando na necessidade das aldeias e as escolas, por reconhecerem que assim, se garantirá que as escolas possam ter professores das três áreas. Diante disso, a principal caracterização do Seminário Parcial de Avaliação, pode ser definida como um momento expressivo de:

- ✓ ‘Controle’ social, tendo como voz autorizada o Movimento Indígena e suas Lideranças;
- ✓ Compromisso coletivo/social, por parte de cada discente, visando preencher o quadro das escolas indígenas e a defasagem de professores formados em áreas específicas;



- ✓ Compromisso individual. Cada estudante universitário indígena se sente responsável pelo seu povo e se esforça para um bom desempenho, sabendo que as expectativas, e mesmo as cobranças, são eminentes.
- ✓ Dar resposta aos princípios do curso - tanto o corpo docente, como o discente - em um processo firme, tenso e frutífero de autoavaliação;
- ✓ Encontrar, dialogicamente, mecanismos que possam contribuir no êxito do Curso;
- ✓ Desafio da escolha da área de conhecimento para formação, considerada cada cultura;
- ✓ Compromisso político, ético e intercultural com o desenvolvimento educacional da TI (terra indígena), em particular;
- ✓ Novos conhecimentos e novas discussões – o medo de adentrar em outra dimensão formativa em um âmbito mais específico;
- ✓ Delinear futuras pesquisas onde se enfatize novas epistemologias e cosmologias indígenas para a seara das escolas de cada povo;
- ✓ Desafio particular e coletivo de discussão e re-construção do papel das escolas indígenas;
- ✓ Pensar e avaliar o papel da UFAM neste cenário, sua responsabilidade formativa e política.

A avaliação, enquanto atividade pedagógica prevista na Matriz Curricular do Curso, embora, de cunho complexo no aspecto formativo, ajuda a dimensionar a ação educativa que, neste cenário, traz outras realidades, outras lógicas, outras maneiras de formar e autoformar-se. Vale ressaltar que, continuamente, são avaliados aspectos que não tinham sido vistos/percebidos, e que precisam ser melhorados no processo. É o caso da logística de cada turma, do papel da UFAM, do MEC, entre outros.

O Seminário final, por sua vez, é o momento de avaliar todo o processo do Curso, os desafios, os ganhos, as perdas, as relações institucionais, etc. É um momento marcante, porque todos os sujeitos e instituições que fizeram parte do processo exprimem suas falas como aprendizagem, esperança e, quando necessário, incluem chamadas de atenção com criticidade, respeito e autoridade de quem fala e porque fala. Se avalia também, o que denominamos de tempo-comunidade que trata da ida dos formadores às áreas indígenas para mediar o processo e dar uma resposta às lideranças e as comunidades sobre o curso. Aproveita-se para fazer oficinas, seminários com alguma temática de interesse coletivo e, ajudar nos desafios, que cada estudante tem em relação ao trabalho de conclusão de curso.

Sobre a avaliação em si, nela se mensura, na medida do possível, os desafios da formação que se estrutura no trabalho pedagógico de lógicas diferentes: conhecimentos não indígenas e conhecimentos indígenas. Que traz o entendimento do contexto intercultural e a importância de se discutir o ensino superior na atualidade, frente à exigência dos povos indígenas. “Gosto como nós estamos hoje, avaliando. Se todo mundo avaliasse assim, acho que as coisas andariam melhor. Os erros são falados e todo mundo tenta ajudar. E, as coisas boas vão ficar para sempre aprendidas” (liderança da turma Médio Solimões). Outra liderança do Alto Rio Negro afirmou: “Eu não sabia que estudar para meu povo fosse difícil. Dias de barco. Dias sem comer direito o que é da cultura. Dias quebrando a cabeça com tanto conhecimento. Mas assim mesmo, dá orgulho da nossa cultura, das palavras bonitas dos nossos professores das nossas comunidades. Eu creio que vão fazer a diferença agora. Nosso agradecimento para a UFAM”

A avaliação, na ideia Cannen (2001), é um constructo importante, por se deixar valorizar a diversidade cultural, a cidadania e ética. Por estar distante de se limitar a uma questão meramente técnica. Ela envolve sentimentos, autoestima, filosofia de vida, posicionamento político. O processo da avaliação ajuda na tomada de consciência, tanto dos “deslizes pedagógicos” quanto dos acertos, propiciando espaço para o diálogo.

Apesar das riquezas deste cenário e de como tudo foi pensado, algumas considerações são necessárias, a partir dos relatórios e fichas de avaliação e de nossa leitura e crítica para que os povos indígenas sejam melhor atendidos, entre a atitude “bubuiante” e uma ação exigente de intercientificidade e decolonialidade:

- Em primeiro lugar, que o Curso não fique à mercê de financiamento externo, como o PROLIND. Este Programa, enquanto uma ação pontual (e não uma política pública efetiva) sofre descontinuidades, que chegam a inviabilizar ações do Curso. Entendemos que a universidade, através do financiamento geral do MEC, deve arcar com essa rubrica, em prol dos povos indígenas.

- Em segundo lugar, dar possibilidades de professores indígenas fazerem parte do quadro docente do Curso em maior número. Assim, como abrir vagas para docentes não indígenas também, no curso. Este reforço de recurso humano necessita de atenção política pela especificidade e envergadura do curso que traz uma gama de conhecimentos distintos entre si, que exige um quadro amplo de professores.

- Em terceiro lugar, desinvisibilizar o Curso em todas as instâncias da Universidade, principalmente nos aspectos da pesquisa e extensão, fortalecendo e ensino em questão, via formação e política afirmativa. Mesmo sendo um curso reconhecido e aprovado a instituição

tem dificuldades burocráticas que emperram dar continuidade em muitas ações pensadas pelo departamento e ou coordenação.

- Em quarto lugar, possibilitar a socialização das pesquisas dos discentes e docentes da referida licenciatura, empoderando publicações e outras ações do gênero, para que produções decolonizadoras imprimam uma nova proposta educativa intercultural para as Amazônias como diálogo intercientífico, consolidando novas maneiras de pensar e investigar a vida indígena no que for viável, de forma colaborativa.

- Em quinto lugar, empoderar os sábios e sábias indígenas para se sentirem acolhidos e permanecerem dentro da UFAM, sem que estes não se sintam deslegitimados de suas vozes, sobretudo, como conhecedores legítimos de determinados conhecimentos e ciências. A universidade necessita incluir em seus escopos ações e estratégias intercientíficas neste sentido.

- Em sexto lugar, responder com maior prontidão e agilidade às tantas demandas indígenas de novas Turmas da referida licenciatura, financiadas pela Universidade, sem muita morosidade.

- Em sétimo, dar espaço para fortalecer política linguísticas, onde as linguas indígenas sejam salvaguardadas e até fortalecidas, quando perigam extinguir-se.

É importante destacar que após quase 15 anos de Curso, diante de avaliações, discussões e processos de pesquisa, atualmente (desde o ano 2008) o Curso encontra-se em momento de elaboração de uma nova matriz curricular.

Uma nova configuração de algumas disciplinas, está em processo de discussão nas áreas diversas, o que nos aponta a possibilidade de uma formação mais decolonial e intercientífica. A título de exemplo, conseguimos, via coordenação do curso, acesso a algumas novas ementas, que, para sua elaboração, tiveram o diálogo com representantes indígenas (egressos, estudantes em curso, lideranças indígenas e discentes de outras graduações não específicas).

Visalizamos positivamente, novas nomenclaturas, tais como: filosofias indígenas; geografia decolonial; direitos humanos e da natureza; decolonialidade e história indígena, estágio com pesquisa, entre outras nos nomes das disciplinas e ementas.

Percebemos, assim, diante das sugestões de novas disciplinas e de ressignificação de outras, que o Curso quer **indisciplinar**<sup>110</sup> sua didática e os conhecimentos pedagógicos na

---

<sup>110</sup> Expressão que em discussão decolonial, exprime em sentido acadêmico e institucional a vontade de problematizar e concretizar a não vivência das lógicas academicista que destratam conhecimentos e sujeitos Outros. Também, aposta em experiências colaborativas entre diferentes disciplinas acadêmicas e seus campos de conhecimentos, com um olhar sempre crítico e inovador em relação as ciências seja nas pesquisas, em Programas, em Cursos, etc, de maneira insubmissa, ousada, democrática, contrapondo-se ao cânone epistemicida prevalente nas IES. (Walsh, Schwy; Castro-Gomez (2002); Wallerstein (1996); Sáez (2020).

formação docente. Isto traduz, sensibilidade para a decolonização no ensino, que ao nosso ver é muito bom para combater o racismo na universidade, como também, caracteriza uma ação decolonial e contrahegemônica, uma vez que

a universidade tem um importante papel a desempenhar na perspectiva de superação do racismo. Neste sentido, por meio do ensino, da pesquisa e da extensão deve estar comprometida com a transformação social e cultural da sociedade em que ela está inserida. Para tanto, é preciso educar para as relações étnico-raciais com vistas à promoção da equidade, da justiça social e dos direitos humanos. Este deve ser um compromisso ético e político desta instituição no cumprimento de sua função social. (RITA POTYGUARA, 2019, p.2).<sup>111</sup>

Uma matriz curricular ressignificada em vista a uma realidade diferenciada é clara promessa para esperar a formação, para o novo, para enxergar, neste caso, a realidade indígena, ainda desconhecida em grande parte da sociedade em geral, uma vez que esta licenciatura, “pela própria complexidade que o curso apresenta e que está intimamente relacionada aos seus detalhes e especificidades, [exige] acentuada dedicação, estudo e criticidade por parte de todos os envolvidos, indígenas e não indígenas, no processo” (PINTO, 2020, p.53).

Trata-se, de alicerçar a formação docente para a riqueza da diversidade cultural, também como resistência de quem lida com o desafio de respeito a Outros processos pedagógicos, reconhecendo o mundo plural na ponte que nos leva a perceber conhecimentos Outros, quando se vivencia de perto, estas realidades.

No percurso deste Curso, vão se construindo e reconstruindo saberes, ressignificando a articulação de conhecimentos, entendendo que o ensino/aprendizagem na universidade se constitui em um processo de busca e construção intercultural, quando os indígenas se fazem presentes. Ajuda a universidade ser crítica crítica diante do conhecimento produzido e de seu papel na construção da sociedade (PIMENTA e ANASTASIOU, 2002).

Cada estudante-professor (ou futuro professor indígena), representante de seu povo, pode através do conhecimento adquirido e conseqüentemente do seu saber e ciências partilhados, contribuir para quebrar as condições sócio históricas de marginalização impostas aos povos indígenas brasileiros.

---

<sup>111</sup>No texto: Por uma educação antirracista nas universidades, publicado no ano de 2019 em Cátedra UNESCO Educación Superior y Pueblos Indígenas y Afrodescendientes en América Latina Iniciativa para la Erradicación del Racismo en la Educación Superior Colección Apuntes Nro. 7 [01 -05-2019]

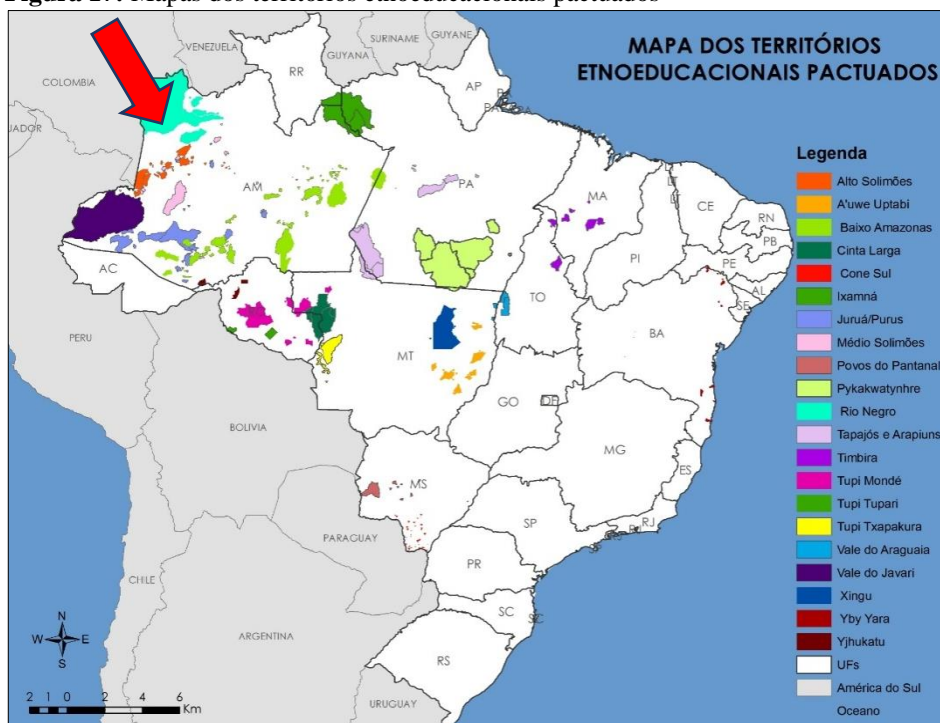
#### 4.5. APRESENTANDO NOSSOS PARENTES: AS TURMAS ALTO RIO NEGRO (ARN) E MÉDIO SOLIMÕES (TMS)

A expressão “parentes” aqui está além do parentesco familiar, denota proximidade, luta, cooperação, o estar juntos no cotidiano indígena, seja no meio da mesma etnia, seja na relação com outros povos, como também com instituições parceiras não indígenas. É uma forma afetiva de os indígenas expressarem uma coletividade vívida e gritante, requerendo o bem viver. Com esta introdução, apresentamos a turma Alto Rio Negro (TARN).

##### 4.5.1. A Turma Alto Rio Negro: breve caracterização

A turma recebeu o referido nome por estar localizada no território etnoeducacional<sup>112</sup> como consta no mapa abaixo, com esta nomenclatura. A sede do curso/Turma ARN foi no município de São Gabriel da Cachoeira, estado do Amazonas onde existem 23 povos.

**Figura 17:** Mapas dos territórios etnoeducacionais pactuados



<sup>112</sup> Os Territórios Etnoeducacionais são áreas definidas a partir da consulta aos povos indígenas e estão relacionadas à sua mobilização política, afirmação étnica e garantia de seus territórios e de políticas específicas nas áreas da educação, conforme determina a Constituição de 1988. Os TEE compreendem independentemente da divisão político-administrativa do país, as terras indígenas, mesmo que descontínuas, ocupadas por povos indígenas que mantêm relações intersocietárias caracterizadas por raízes sociais e históricas, relações políticas e econômicas, filiações linguísticas, valores e práticas culturais compartilhados (Decreto 6.861/2009. Parágrafo único, art. 6º - MEC/SECADI).

A formação e oferta do Curso para Turma do Alto Rio Negro foi uma solicitação da FOIRN no ano de 2011. Os discentes são indígenas pertencentes as doze etnias deste lugar: **Arapaso; Baniwa; Baré; Kubeo; Dessano; Karapanã; Piratapuia; Tariano; Tuyuka; Tukano/Yeba-masã; Wanana e Werekena**, que passaram por um processo de seleção diferenciado, como já explicado anteriormente, com 60 vagas<sup>113</sup>. O curso realizou-se em grande parte, no espaço cedido pelo IFAM, uma vez que a UFAM não tem um campi no município de **São Gabriel da Cachoeira**.

É importante salientar, que os povos indígenas do Alto Rio Negro, diante da colonização, sofreram diversas atrocidades, seja pelo Estado, seja pelas diversas Igrejas, seja pelos militares, como também, pela escolarização não indígena e até dos próprios conflitos interétnicos.

Dos povos representados no curso, a maioria se comunica em língua originária, com ressalva a algumas línguas indígenas que não mais são faladas, devido em alguns casos pelo processo patrilinear, onde a língua paterna se sobressai em relação a língua materna, também, pela a violência linguística trazida, principalmente pelos missionários, obrigando ao uso da língua portuguesa.

Em palestra sobre o Programa Saberes Indígenas na Escola, em 2016<sup>114</sup>, o estudioso amazonense José Bessa Freire, afirmou que muito da permanência linguística se deve à teimosia e resistência das mulheres indígenas que, sendo proibidas de falar em suas línguas originárias, o faziam as escondidas, principalmente com as crianças. Não à toa nesta região, 19 línguas indígenas são faladas e o município reconhece as línguas baniwa, nheengatu, tukano e yanomami como co-oficiais pela lei municipal 145/2002.

Assim, São Gabriel da Cachoeira é o maior celeiro de línguas indígenas vivas em comparação a outras regiões do país. Na turma em questão, dos doze povos representados, nove falam sua língua originária, mais a língua portuguesa e, às vezes, até mais duas outras línguas indígenas. Há, inclusive, falantes de espanhol, devido a fronteira do território com a Colômbia. É, assim, uma realidade caracterizada como multilingue. E, pelo quantitativo de povos em formação, é denominada também de pluricultural.

---

<sup>113</sup>Importante salientar que mais de 900 indígenas concorreram a estas vagas.

<sup>114</sup> Para os coordenadores do Programa Saberes Indígenas na escola, que à época eu tinha essa função.

**Figura 18:** Turma Alto Rio Negro

Fonte: Acervo da Autora

Dos 60 alunos que ingressaram, 80% moram em suas comunidades, alguns inclusive muito longe, levando quase 15 dias ou mais para se chegar na sede<sup>115</sup>, devido a peculiar logística de fluxo de um espaço para outro, nos território amazônicos.

Até o fechamento desta tese, nem todos os discentes tinham defendido ou entregues seus trabalhos corrigidos. Oficialmente, formaram-se 51 discentes.

**Figura 19:** Turma Alto Rio Negro

Fonte: Acervo da Autora

<sup>115</sup>O etnodocumentário “O caminho de Amália” mostra a saga de uma das alunas do curso para chegar até São Gabriel da Cachoeira. Pesquisar em: <https://racismoambiental.net.br/2017/06/05/etnodocumentario-registra-saga-de-professora-indigena-para-ir-a-faculdade/>

A trajetória do Curso foi muito bonita, com grandes aprendizagens em via de mão dupla, docentes e discentes, mas também, de muita luta por visibilidade, por respeito às diferenças culturais. Para as 60 vagas ofertadas pela UFAM, concorreram mais de 900 indígenas.

Por essa conquista, deixamos duas vozes dos Notório Saber Saber da Terra Indígena do Alto Rio Negro:

[...] importante para a gente vê nossa cultura na escola e como esse professor juntou nossa sabedoria com a sabedoria da UFAM. Falou dos nossos artefatos, de como a matemática é importante e ele falou a verdade sobre nós, por isso, eu também aprovo ele.” (Sábio da etnia Baré)

Eu não sabia que esse tipo de dicionário apresentado, era tão bonito. Quando pesquisaram a mim, já foi emocionante porque valorizaram de verdade, nossos antepassados. Eu acho que a escola indígena vai melhorar muito com esse trabalho[...]. (Sábio da etnia Baniwa).

#### 4.5.2. A Turma Médio Solimões (TMS): breve caracterização

Seguindo a mesma prerrogativa da turma Alto Rio Negro, a formação da turma denominada de Médio Solimões foi solicitação formal do Movimento Indígena, via Associação das Mulheres Indígenas do Médio Solimões. Tal pedido foi depois fortalecido pela UNIP – Associação dos Povos Indígenas do Médio Solimões, junto à reitoria da UFAM em 2012/2013.

**Figura 20:** Turma Alto Rio Negro



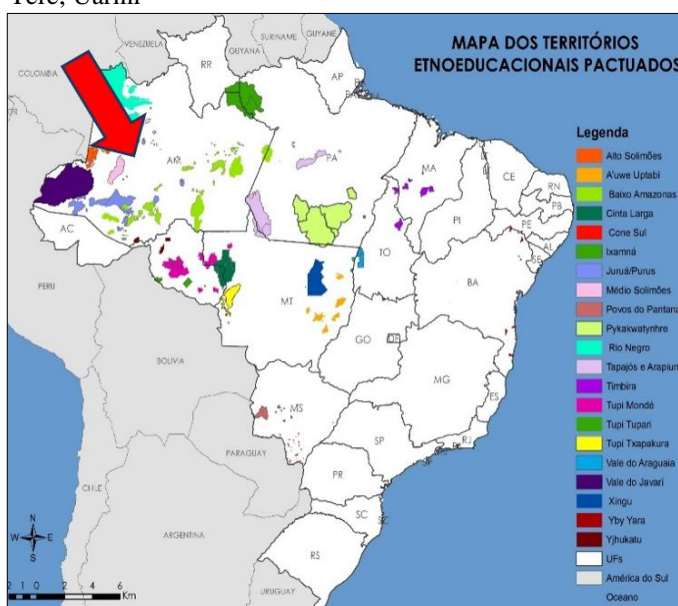
**Fonte:** Acervo da Autora



A nomenclatura Médio Solimões deu-se por ser formada por indígenas de oito etnias **Apurinã; Kambeba; Kanamari; Kokama; Mayoruna; Miranha; Mura e Tikuna**, todos da região do Médio Solimões - Amazonas.

Caracteriza-se, como a segunda turma com o maior número de povos diferenciados<sup>116</sup> em formação no curso. São povos que moram ao longo do Rio denominado de Médio Solimões, moradores dos municípios de **Alvarães; Coari; Fonte Boa; Maraã; Tefé; Uarini** e fazem parte do Território etnoeducacional Médio Solimões, como mostra a figura abaixo

**Figura 21:** Municípios de Alvarães; Coari; Fonte Boa; Maraã; Tefé; Uarini



Para a turma Médio Solimões, a formação aconteceu na Fazenda Experimental da UFAM (FAEXP)<sup>117</sup> em Manaus. Ou seja, indígenas dessa turma deslocavam-se de suas aldeias até seus municípios e, de lá, até a capital amazonense e ainda percorriam mais 40 km, até à FAEXP, localizada na estrada BR 174.

<sup>116</sup> A primeira turma foi somente para o povo Mura; a segunda, para o povo Sateré-Mawé; a terceira, para o povo Mundurukú; a quarta e quinta (são essas as turmas que discorreremos nesta pesquisa); a sexta turma é a de Manicoré, com 4 povos e por fim, a sétima, é a turma de Lábrea, com 3 etnias. A oitava turma, irá iniciar o processo seletivo em 2023.

<sup>117</sup> Local da Universidade Federal do Amazonas que fica na BR 174, utilizada para a realização de trabalhos de extensão e pesquisa de alguns cursos, como os de Agronomia e Engenharia Florestal. Nessa localidade, o Curso Formação de Professores Indígenas, construiu entre os anos de 2011 a 2013, um espaço amplo com dormitórios, biblioteca, salas de aulas, cozinha, banheiros, auditório e espaço para os formadores, visando acolher os discentes indígenas.

**Figura 22:** Encenação de como viviam antes do contato, durante a disciplina Fundamentos da Educação I



**Fonte:** Acervo da Autora

O curso aconteceu na FAEXP - Fazenda Experimental da UFAM, inaugurada em 2013, localizada no antigo km 38 da BR 174 – estrada que liga Manaus/AM à Boa Vista/RR. Este espaço foi mais uma luta vencida pelo Movimento indígena e gestão interna da UFAM, junto ao Ministério de Educação, que financiou este espaço.

A logística para se chegar neste local, é bom que se diga, engendrou uma ação complexa de parcerias e recuos. Parceria porque, em grande parte, o deslocamento dos alunos de seus municípios de origem foi financiado por cada secretaria municipal de educação. Recuo porque, em alguns módulos, nem todas essas secretarias cumpriram com o prometido.

Os alunos saíam de suas comunidades, até a sede do município, onde pegavam o barco de linha<sup>118</sup> até Manaus. Na chegada ao porto o ônibus da UFAM os esperava e os levava até à FAEXP. Nos primeiros dois anos, sempre teve uma liderança indígena que acompanhava a trajetória do curso, como demarcando seu espaço e como controle social indígena.

Na turma, três línguas são faladas: **kambeba, mayoruna e tikuna**, as demais foram suprimidas, pelo violento processo colonizador na referida região.

Segundo Buchillet (1990), os povos do Médio Solimões, assimilaram por resistência a ideia de “índios civilizados”, para não sucubirem às atrocidades trazidas pela colonização e pelo contato (BUCHILLET, 1990).

Uma das formas de resistência foi parecer “um branco” para não serem dizimados, uma vez que seus territórios estavam sendo usurpados e suas línguas originárias silenciadas com

---

<sup>118</sup>Barcos que fazem a maior parte do transporte fluvial no Amazonas, podendo ser de madeira ou ferro.

toda a fortaleza do aparato da cultura ocidental.

[...] eu me escondi como branca, os meus pais também. A gente se escondeu e com isso, perdemos nossa língua, a gente se escondeu como branco para sobreviver... [...] nesse curso eu me dei conta que é uma sobrevivência ancestral de 500 anos. Porque se a gente não fizesse isso, não estaria falando, sobre a história do meu povo (discente do povo Miranha).<sup>119</sup>

Esta fala nos ajuda a afirmar que a colonização foi para todos os povos indígenas uma grande e violenta desordem, todavia, para alguns povos, foi desumana ao seu limite.

**Figura 23:** O curso aconteceu na FAEXP - Fazenda Experimental da UFAM



**Fonte:** Acervo da Autora

Para as 60 vagas ofertadas pela UFAM, concorreram mais de 300 indígenas da referida região. Como todas as turmas do curso, esta foi potente no diálogo, aprendizagens e processo decolonizante.

Até o fechamento desta tese, nem todos os discentes tinham defendido seus trabalhos e oficialmente, formaram-se 48 discentes.

Por essa conquista, deixamos duas vozes dos Notório Saber da Terra Indígena do Médio Solimões:

Tudo é difícil no Medio Solimões. Ai quando a gente vê um professor nosso,

<sup>119</sup> Durante encontros da disciplina Fundamentos da Educação I

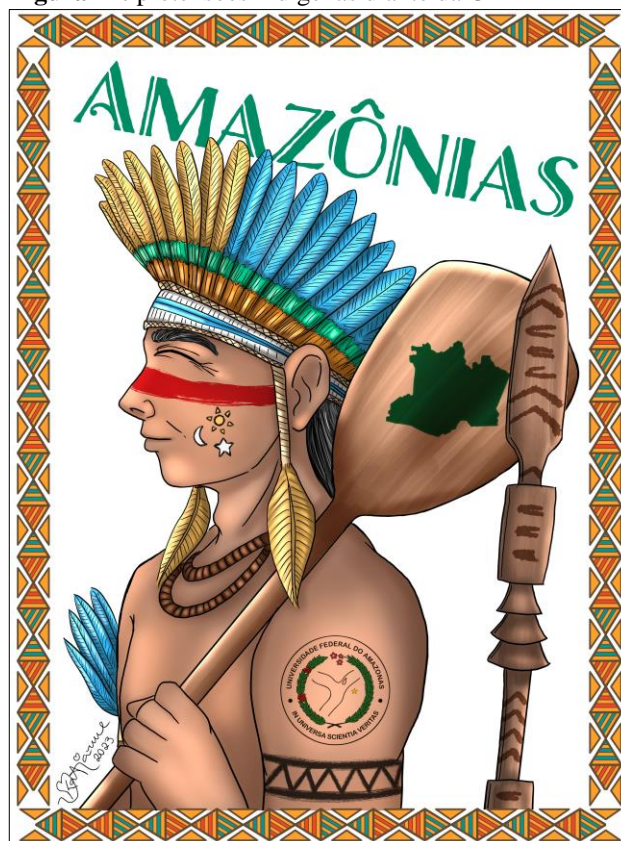
defendendo seu povo e sua escola indígena parece sonho. Eu dou meus parabéns pra todo mundo. Eu nem sei o que dizer. Só sei que estou muito feliz[...] (Sábio do povo Mayoruna).

Esse trabalho ai, deu muito trabalho, eu acompanhei e vi tudo. Com a pandemia parecia que ela ia desistir. Mas não, venceu. O que ela contou, fala mesmo do nosso povo, que foi massacrado, das nossas terras que foram tomadas. Nossa língua nem é mais falada, ai vem UFAM nos apoiar. Ela está aprovada, espero que faça bonito, agora na escola (Sábio do povo Kokama).

Considerando esses dizeres, passamos para a quinta seção, trazendo apontamentos importantes e necessários sobre os trabalhos de conclusão de curso, especificamente.

## SEÇÃO 5 - EPISTEMES INDÍGENAS: FORÇANDO ALTERIDADE EM SUAS PESQUISAS COM SUAS VOZES POLIFÔNICAS NA FORMAÇÃO DOCENTE

**Figura 24:** pretensões indígenas diante da UFAM



**Fonte:** Minha ideia, desenhada por Silva (2023)

Ao estudarmos o material pesquisado, referente à Turmas Alto Rio Negro e Médio Solimões, procuramos com muito cuidado, entender o que estava contido nos Trabalhos de Conclusão de Curso<sup>120</sup>, remando na direção do que está explícito para o que é implícito, do revelado para o velado. Intentando, assim, uma reflexão mais crítica para melhor explicitar o que objetivamos na pesquisa e os conhecimentos apreendidos.

O debruçar de fato em relação a um exame mais minucioso dos trabalhos de conclusão de curso, se deu no decorrer de 2022 e início de 2023, porque muitos discentes ainda estavam fazendo as considerações necessárias para a entrega final de suas pesquisas e outros ainda não o tinham feito, considerando os desafios dos povos originários durante a Pandemia. Mas, os TCCs são relativos aos anos de 2020 e 2021, quando iniciaram as defesas via meet.

Estes documentos “traduzem leituras e modos de interpretação do vivido por um determinado grupo de pessoas em um dado tempo e espaço” (SILVA, 2009, p. 4.556). São falas

<sup>120</sup> Material cedido pela Coordenação do Curso nos anos de 2022 e 2023

“[...] que animam o pensar desde e com genealogias, racionalidades, conhecimentos, práticas e sistemas civilizatórios e de vida distintos” (WALSH, 2013, p. 28) porque passam também, por um viés pedagógico-político-cultural, demonstrando pedagogias decoloniais distintas.

Os trabalhos em questão, são em grande parte, projetos pedagógicos aplicados nas escolas onde os professores-estudantes indígenas trabalham ou à época, estagiaram. Os TCCs de maneira geral, tratam de evidenciar em sua estrutura suas histórias de vida acadêmica, apresentam suas comunidades, a história da escola e de seus povos. Descrevem a trajetória escolar de cada um até à Universidade.

São portanto, projetos pedagógicos caracterizados por dicionários bilíngues, dicionários temáticos, mini-dicionários, instrumentos pedagógicos na dinâmica de transposição didática (ex: matemáticas, remédios caseiros, extração da madeira, etc), planos de vida e relações sócio-culturais (história de migração, lutas e conquistas, a escola, Movimento Indígena, processo de colheita, entre outros) sempre em consonância com suas realidades, considerando as áreas de conhecimentos escolhidas.

Os trabalhos de conclusão de curso, assim, tornam-se vozes potentes, polifônicas e importantes para analisarmos os indicativos decoloniais e de diálogo intercultural, encontrados neles, implicando claro, a conjuntura do Curso Formação de Professores Indígenas de forma geral.

## 5.1. TURMA ALTO RIO NEGRO

Obtivemos em mãos:

- ✓ 09 TCCs das áreas de Exatas e Biológicas
- ✓ 09 TCCs das áreas de Humanas e Sociais
- ✓ 12 TCCs das áreas de Letras e Artes

A representativa em povos ficou desta forma:

- ✓ 01 discente do povo Arapaso
- ✓ 07 discentes do povo Baniwa
- ✓ 07 discentes do povo Baré
- ✓ 02 discentes do povo Dessana
- ✓ 01 discente do povo Karapanã
- ✓ 02 discentes do povo Kubeo
- ✓ 01 discente do povo Piratapuya
- ✓ 01 discente do povo Tariano
- ✓ 10 discentes do povo Tukano

- ✓ 02 discentes do povo Werekena

## 5.2. TURMA MÉDIO SOLIMÕES

Obtivemos em mãos:

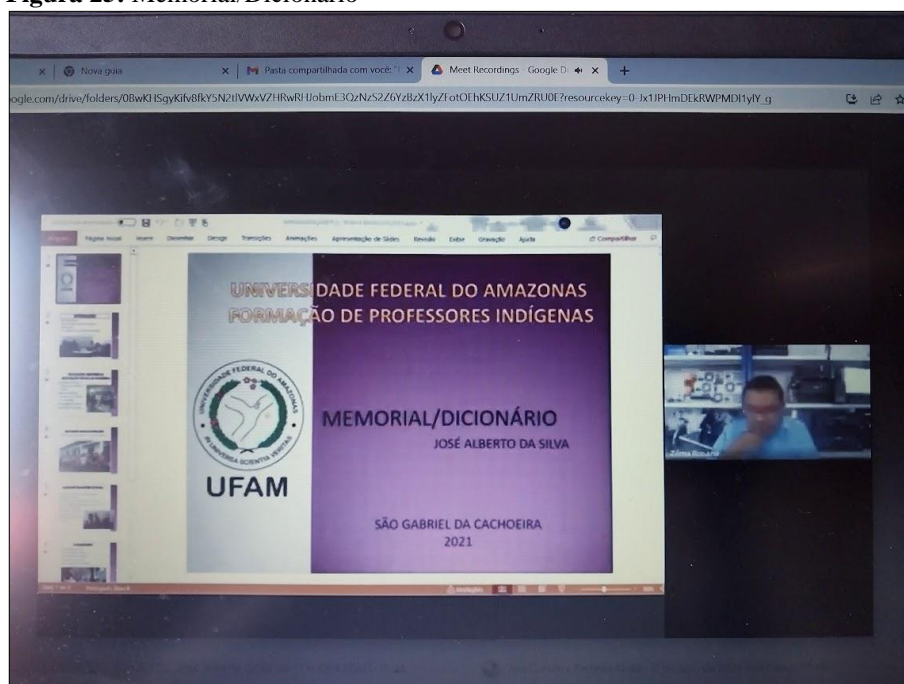
- ✓ 12 TCCs das áreas de Exatas e Biológicas
- ✓ 10 TCCs das áreas de Humanas e Sociais
- ✓ 02 TCC das áreas de Letras e Artes

A representativa em povos ficou desta forma:

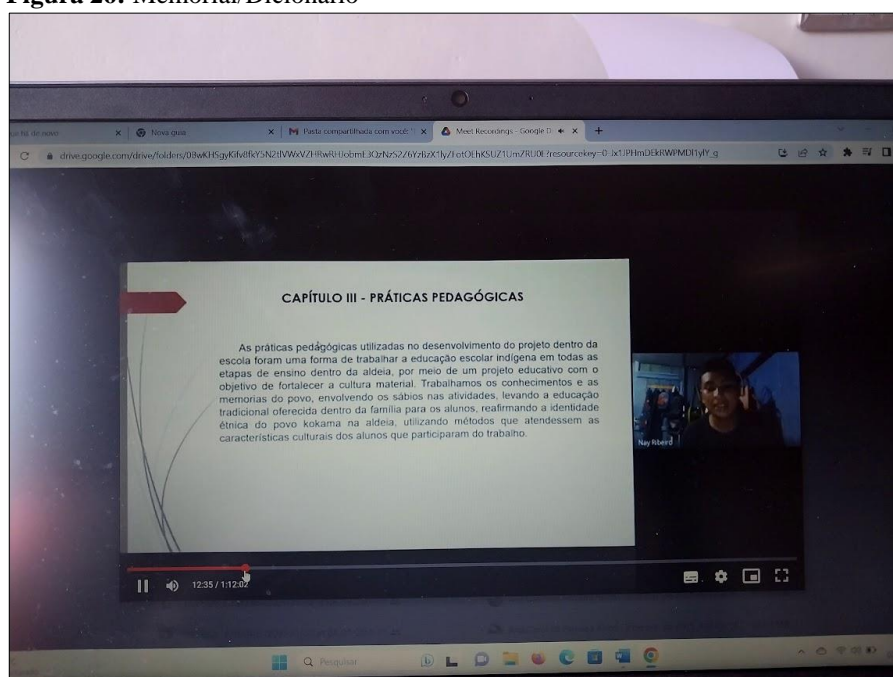
- ✓ 01 discente do povo Apurinã
- ✓ 04 discentes do povo Kambeba
- ✓ 01 discente do povo Kanamari
- ✓ 06 discentes do povo Kokama
- ✓ 04 discentes do povo Mayoruna
- ✓ 03 discentes do povo Miranha
- ✓ 01 discente do povo Mura
- ✓ 03 discentes do povo Ticuna

Apresentamos também, algumas fotografias tiradas durante algumas apresentações dos TCCs via meet:

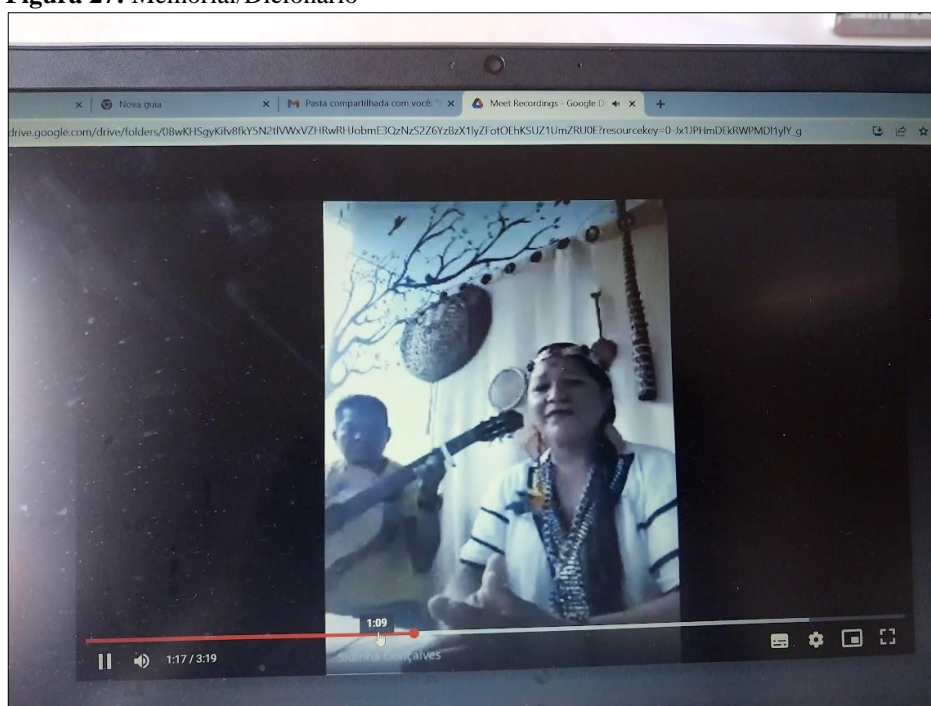
**Figura 25:** Memorial/Dicionário



**Fonte:** Acervo da Autora

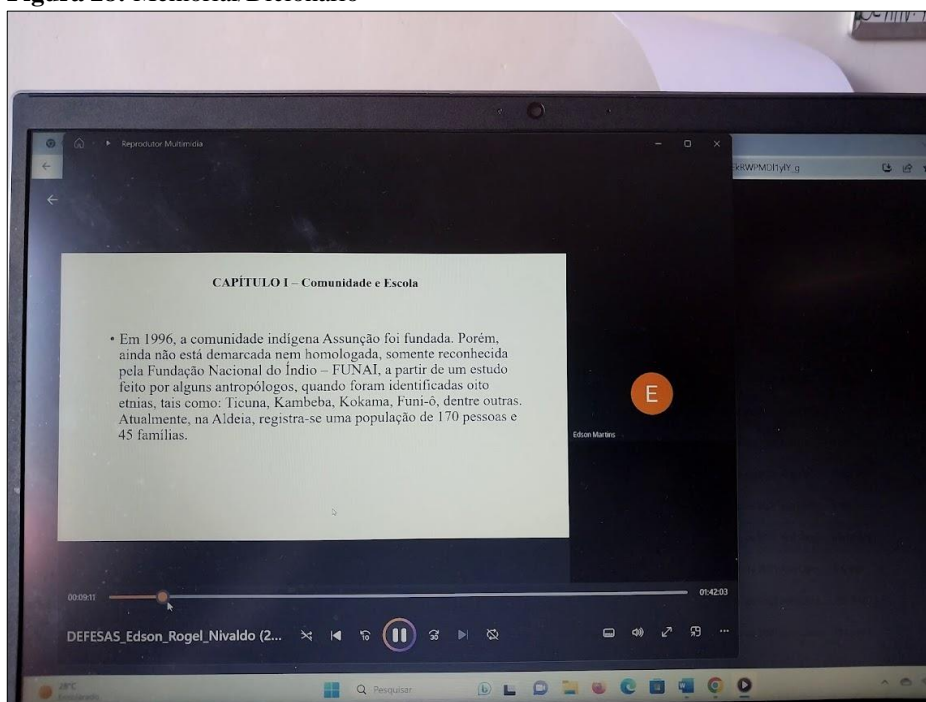
**Figura 26: Memorial/Dicionário**

Fonte: Acervo da Autora

**Figura 27: Memorial/Dicionário**

Fonte: Acervo da Autora



**Figura 28:** Memorial/Dicionário

**Fonte:** Acervo da Autora

Feita essa deferência, é relevante descrever a composição das Bancas que nas falas da Coordenação de Curso e de muitos membros das mesmas, utilizou-se mais do termo **Rodadas de Conversas**, assim composta: um (01) notório saber indígena<sup>121</sup>, o(s) estudante(s) indígena(s), orientador(a) e mais dois (02) professores examinadores convidados da UFAM ou de outras IES do Amazonas e outros Estados.

Chamar de roda de conversa, contribuiu para sanar o medo que os estudantes traziam subjetivamente sobre o processo avaliativo em âmbito escolarizante. Estas, eram iniciadas pelo notório saber indígena, mostrando o quanto os povos indígenas eram importantes para o Curso e que ao se falar de suas culturas, estes, eram de fatos os expertises. Eles foram vozes autorizadas e necessarias para ratificar a importância do trabalho avaliado para as escolas indígenas, para o Movimento Indígena e para os discentes que viam os assuntos pesquisados por eles, periciado naquele momento.

Uma vez, a voz dada aos ‘seus’, os discentes se sentiam mais seguros para as suas arguições que eram em língua indígena (opção do estudante) e em língua portuguesa. Estas rodas foram tentativas de um diálogo intercientífico em concretude. Em seguida, os professores não indígenas, faziam suas arguições/contribuições, deixando os discentes mais seguros nesse processo.

<sup>121</sup>Liderança indígena, professor indígena ou sábios das comunidades indígenas.

### 5.3. NOSSA LEITURA DE INDICATIVOS DECOLONIAIS E DE DIÁLOGO INTERCIENTÍFICO NOS TCC's COMO LUGAR DE FALA INDÍGENA: BANZEIROS E FLUXOS EPISTEMOLÓGICOS

Considerando a que nos propomos reflexionar no correntoso fluxo do rio da pesquisa, a partir do que apreendemos e assimilamos neste trabalho científico, remamos, por assim dizer, sobre os banzeiros de uma produção epistêmica que é também, de resistência, escuta e visibilidade de culturas e subjetividades coletivas o que nos levou a ir quebrando algumas dicotomias euro-usa-cêntricas para tecermos uma gramática anticolonial”, (LANDULFO; MATOS, 2022).

Sendo assim, atentos à natureza de uma pesquisa qualitativa que abarca percepções pessoais de Outros, de lugares, etc, e que procura englobar os fenômenos segundo o olhar desses sujeitos, (GODOY, 1995) que, neste caso, é o olhar dos estudantes indígenas da Licenciatura FPI-FACED-UFAM com suas escritas-falas, considerando “expressões verbais (ou mensagens) carregadas de componentes cognitivos, subjetivos, afetivos, valorativos e historicamente mutáveis” (FRANCO, 2008, p. 20) que no papel de pesquisadores e formadores universitários, não podemos prescindir.

Com foco no que enxergamos, nem sempre há possibilidade de “incluir, nesta reconstrução, todas as condições que coexistem, precedem ou sucedem a mensagem, no tempo e espaço. Não existe limites lógicos para delimitar o contexto da análise” (MORAES, 1993, p.3), ainda mais quando se trata de realidades multiétnicas, multilinguísticas, pluriépistêmicas e interculturais.

Assim, posta a questão, e atentos ao problema e objetivos desta pesquisa, enfatizamos e pontuamos nossa asserção sob a ótica metodológica escolhida e o esforço cognitivo, evidenciando elementos que apontam peculiaridades para a construção e o argumento do que refletimos como pedagogias decoloniais e diálogo intercientífico que, em sua construção político-histórica cultural, se confluem, se ajudam e se retroalimentam na dinâmica do cotidiano e luta dos povos originários, em específico, os professores indígenas que se formaram nas duas turmas, foco de nossa atenção

É importante ressaltar que, para uma explicação mais concatenada, vamos apresentando nossas leituras dos TCCs, de forma que tenham para quem lê, uma organicidade, para melhor explicar as nossas interpretações. Mas, sabemos que para os indígenas cada fala, intenção, desenhos e proposições estão justapostos, uma vez que, para eles, é difícil separar processos porque visualizam e pensam de maneira interligada. Assim, os TCCs são produtos em que os

discentes se apresentam como protagonistas, como quem reivindica algo, como quem explica a realidade, mas, que não perde sua identidade individual, como também, não perde sua identidade coletiva.

Desse modo, visualizamos como indicativo sobressalente, nos TCCs, caracterizações que se referem ao **pertencimento étnico**, encontrado na maior parte dos títulos dos trabalhos, mas, principalmente, quando os discentes se identificam como pertencentes a determinada etnia ou povo. Verificamos isto, também, nas temáticas, nos conteúdos e apresentações em língua materna. Isto potencializa um pensar decolonizante pelo orgulho de ser quem são:

Sou do povo Tukano (buúporã), meu nome indígena (Yusió), nome em português é M. P.J.P<sup>122</sup>, filha do pai A. F. P. (Kumarō) Tukano e da mãe M. J. (Kamō) Tuyuka. Pertenço a região do alto Rio Tiquié na comunidade Bela-Vista. (discente do povo Tukano - B)

A propósito, meu nome é Wisú, S.N.M.M do povo Dessana Imukomasã “gente do universo”, clã Dihputiro Po’rã - Filhos da Cabeça Chata. O povo habita às margens do Rio Waupés e seus afluentes Rio Papuri e Rio Tiquié, na reserva indígena Balaio, localizada na BR 307, KM 100, majoritariamente falantes da língua tukano. Porém, em algumas comunidades, ainda existem anciãos que falam a língua dessana. (discente do povo Dessana - A)

Percebemos assim, a partir da apresentação destes indígenas professores e discentes, a demonstração de suas memórias e experiência de vida e convivência, superando uma longa colonização interna (PALERMO, 2019). Tal pertencimento não fica apenas subentendido, está lá, está dito: “Sou falante do povo tukano [...]; pertenço à região [...]; gente do universo, clã Dihputiro [...].

É o pertencimento indígena que se impõe no sou da etnia; da região; do clã, etc. Esses dados culturais se revelam como motivo de orgulho de se pertencer a, do não mais esconder-se. “Cada sujeito se inscreve e se reconhece em um corpo social” (PALERMO, 2019, p.51;., acrescentamos que se enxergam, sobretudo, em um corpo cultural. Ou seja, o desserviço da colonização se esvazia, porque a riqueza da diversidade se mostra sem intimidação, como pede a decolonização.

A etnicidade é o nosso orgulho de nos identificarmos por meio de nossas etnias, clãs, fratrias e sibs, como Tukano, Tuyuka, Baré, Baniwa, assim por diante. São as nossas identidades próprias, específicas e singulares. São formas de nos identificar entre nós,

---

<sup>122</sup>Preferimos utilizar somente as iniciais de cada nome dos familiares dos discentes

para saber quem é quem na história e no presente, origem e lugar de cada um, lugar mitológico e territorial de cada um e a escola ajuda a lembrar, sim. (discente do povo Baré- B)

As suas escritas-falas, constituem de fato, o entrelaçar de um projeto assumido pedagogicamente, como um projeto de “re-existência e vida cotidiana” (WALSH, 2009):

Este trabalho aborda a temática da cultura material do povo Miranha a partir da canoa tradicional como elemento identitário desse povo na aldeia Aiucá, município de Uarini, Amazonas. Com isso, objetivamos apresentar a importância da valorização do conhecimento técnico que envolve a confecção da canoa tradicional, casco, para o fortalecimento da identidade do povo Miranha da aldeia Aiucá [...]. (discente do povo Miranha - A).

O pensamento decolonial reconhece esse processo, e os indígenas, por sua vez, ao se darem conta de que suas estruturas de vida e de cultura são importantes, quebra-se aí a inferiorização que a subjetividade ocidental construiu historicamente. Por isso, nos TCCs se enxerga o que é próprio de cada povo, onde “a atualização histórica não anula o sentimento de referência à origem, mas até mesmo o reforça. É da resolução simbólica e coletiva dessa contradição que decorre a força política e emocional da etnicidade (OLIVEIRA FILHO 1998, p.64), conseqüentemente, do pertencimento de cada povo à sua região, às suas cosmologias e aos seus modos de se fazer presente na sociedade brasileira como cidadãos indígenas.

Esta visualização de suas etnicidades, nos levou a perceber outro indicativo, a **história de contato** ressignificada. Em seus trabalhos acadêmicos, os indígenas não só a contam, como também, a atualizam e se tornam protagonistas de suas histórias, como professores indígenas:

Antes da chegada dos Salesianos, as famílias viviam numa grande e única maloca, todos com divisão do trabalho, os homens eram responsáveis pela pesca, caça, derrubada de roça e por carregar lenha, as mulheres eram responsáveis pela comida, beiju, farinha, por trabalhar na roça, preparar caxiri e cuidar os filhos. Na hora das refeições todas as famílias se reuniam e compartilhavam os alimentos (discente do povo Tukano - C).

O Distrito de Iauaretê é um lugar muito rico com diversas culturas. Os missionários católicos chegaram entre os Tariano em 1929, dando início à educação escolar. Na época da instalação da missão salesiana de Iauaretê, os Tarianos foram um dos povos mais afetados em seus conhecimentos rituais, com forte perda linguística. (discente do povo Tariano - A)

O contato e a invasão da cultura ocidental imperando sobre a indígena foram

avassaladores e desumanos nas Amazônias. Entretanto, os povos que não foram exterminados continuam as lutas diárias e coletivas. Os trabalhos de conclusão de curso, em algumas falas, demonstram a potencialidade de suas lutas, sabendo da história de contato, mas, sobretudo, descrevem a resistência em seus trabalhos pedagógicos dessa forma:

O novo conceito de formação dos povos indígenas no município surgiu pelo projeto de Educação Escolar Indígena pela iniciativa da Federação de Organização Indígena do Rio Negro – FOIRN. Se detalharmos e analisarmos o histórico da formação escolar dos povos indígenas do passado, se fizermos leitura das teses, artigos ou relatos que apresentam a formação escolar dos povos indígenas concluiremos bem claro que os missionários e o estado ofereciam formação escolar religiosa, elitista, europeia e impositiva aos povos das comunidades Indígenas. (discente do povo Karapanã - A)

Sinto que, as vezes, a colonização continua, só que meu povo também continua. Nós vamos resistir e existir sempre. Meu trabalho de professor na escola é para mostrar essas coisas, até na matemática. (discente do povo Kanamari)

Mignolo (2017) nos alerta que aprender a gramática da decolonialidade sugere superar o que a universalidade destacou como verdade. Trata-se de uma outra opção, colocando e questionando a enunciação da realidade cotidiana para criar e transformar a vida, como destacam as escritas-falas indígenas, acima.

Sendo assim, nada mais salutar para a resitência de história de vidas ressignificadas dos povos originários que a menção ao **Movimento Indígena**, outro indicador de vital importância, que os visibiliza em um engajamento ético político, de luta e organicidade (DUSSEL, 1980; WALSH, 2013), como achado nos TCCs. Exemplificamos, sobre o que se destaca, quanto ao papel da mulher indígena hoje:

Ultimamente a mulher indígena tem ocupado bastante a frente das principais mobilizações, levantando a voz e participando ativamente nas reuniões, solucionando os problemas que atinge a esfera das mulheres. Reivindicando no campo o papel fundamental na luta, na cultura, dos artesanatos, dos filhos, da saúde. A exemplo, no ano 2000 os trabalhos de duas associações realizados pelas mulheres indígenas da região Uaupés, Médio Tiquié, Alto Tiquié foram registrados no Plano de gestão territorial e ambiental. (discente do povo Tukano)

O presente trabalho tem por objetivo apresentar a importância do movimento indígena para a comunidade/escola do povo Mayoruna do município de Alvarães-Am, enfatizando os desafios para o protagonismo da juventude indígena ao longo do processo de formação socioterritorial da Comunidade Indígena Marajá [...]. (discente do povo Mayoruna)

O Movimento indígena, e suas tantas demandas, ajuda a ir diminuindo o longo e colonizador encobrimento do Outro (DUSSEL, 1997), como o não mais encobrimento, com permissão do trocadilho, no caso das mulheres indígenas, em suas muitas frentes de lutas e também, colocar a esperança nos mais novos, na juventude de suas comunidades.

Os discentes e os povos indígenas amazônicos entendem claramente o Movimento como um comprometimento de coalizão, arranjo e pacto sociopolítico da diversidade de povos originários brasileiros em busca de visibilidade e do bem viver. Não à toa, em um dos trabalhos o discente assim afirma:

Todo esse trabalho também foi de anos de participação efetiva no movimento indígena do rio Negro, e nas discussões das políticas de educação do município. São participações em encontros dos professores, das associações de base do movimento indígena do alto Rio Negro, encontros das escolas, das comunidades, encontros regionais, até grandes encontros com participação de órgãos do estado. (discente do povo Baniwa - A)

Eles demonstram suas proposições e ações diante da realidade social de luta e insurgência e, ao mesmo tempo, empoderam o Movimento Indígena, como empoderam a eles próprios. Ou seja, cada representante de um povo originário é, ao mesmo tempo, sujeito “epistêmico e político que, imbricando eu e grupo, eu-nós, potencializa uma voz-práxis direta em que a condição identitária e sua singularidade antropológica” (DANNER L; DORRICO; DANNER F, 2020, p.66) não se desvinculam. Em outras palavras, poderíamos dizer que o Movimento colabora com “uma prática pedagógica de intervenção que implica a criação de sujeitos novos, para assim, se pensar pedagogicamente o decolonial como aposta de existência-vida”. (WALSH, 2009, p. 31)

Os indígenas se tornam, pois, intelectuais ativistas, o que é uma prerrogativa da educação escolar decolonizadora, neste caso, para as tentativas ou realidade dialógicas no âmbito intercultural formativo, uma vez que “o decolonial não vem de cima, mas de baixo, das margens e das fronteiras, das pessoas, das comunidades, dos movimentos, dos coletivos que desafiam” (WALSH, 2016, p. 72) a todos nós.

As estratégias estabelecidas demonstram que o Movimento indígena foi importante protagonista para que se realizasse e tivéssemos em mãos, como materialidade dessa luta/conquista, os trabalhos de conclusão de curso pesquisados no âmbito da universidade.

Outra caracterização apontada, foi desnudar seus próprios enredos e narrativas vivenciais, ou seja, suas trajetórias como sujeitos históricos, que entre memórias e experiências

vão se constituindo como sujeitos nos quais a desistência passa ao largo da luta cotidiana por inclusão, apesar da violenta colonização a que foram submetidos e que na atualidade, se reveste de outras formas de marginalização. Insistem, portanto, em contar suas **histórias de vida** e, também, de **resistência**:

[...] Os tarianos foram afetados pelos missionários. Destruíram as coisas que o povo usava nos dias das cerimônias, como as ornamentações dos caciques, proibiram as danças, porque era do demônio e até as línguas. O que meu pai não me repassou foi o ensino da língua tariano, pois aquelas pessoas que falavam a língua acabaram falecendo um atrás do outro, tiveram como que um tipo ataque cardíaco, porque eles perderam todas as coisas que pertenciam a eles. (discente do povo Tariano - A)

Os kokama Marginalizados e excluídos pelo preconceito da sociedade envolvente, denominados por ele de brancos ou não índios submeteram-se em se casar com brancos para esconder sua verdadeira identidade. (discente do povo Kokama)

Como dito ao longo desta pesquisa, desde a chegada dos colonizadores aos dias atuais, os indígenas vêm sofrendo grandes atrocidades, como grande também é a resistência desses povos. Cada um com estratégias para sua sobrevivência - que passados todos esses séculos - estão sendo contados, recontados e ressignificados, emergindo, com criticidade sem escantear suas cerimônias, danças, cosmologias, entre outros. Eles reafirmam:

Temos capacidade de resistir; já tivemos duas visões de mudar a educação de catequização, civilização, integração e de aculturação, em seguida veio uma educação de buscar e alcançar autonomia e liberdade com uma educação diferenciada e de qualidade. Esse problema deve ser decidido porque agora tem jovens que conseguiram fazer sua graduação no espaço que o movimento indígena conquistou nas Universidades Estaduais, Federais e a formação inicial e continuada de professores no município. (discente do povo Karapanã - A)

Nestes dizeres, constatamos que os trabalhos de conclusão de curso, em grande parte, não os aliena da exclusão imposta aos povos originários; pelo contrário, e em alguns casos (bem sutilmente), a trama da resistência é tecida por um conjunto emaranhado de avanços e recuos, de confrontos e afastamentos, de apropriações e convivências políticas, seja para que a sociedade em geral os conheça e os reconheça, como também, para seu autorreconhecimento, sabendo sempre estar em jogo a preservação de suas identidades.

Na leitura atenta dos trabalhos pedagógicos em tela, percebemos que foi desenvolvido um conjunto de ações para o embate político-cultural desses povos com o usufruto da **educação/escola indígena intercultural**, outra caracterização registrada. É nesta instituição

indígena que se fortalecem todas as caracterizações acima elencadas e as demais, que logo enfatizaremos.

Tenho a experiência de vivenciar o processo de interação das escolas indígenas com educação escolar indígena diferenciada na região das escolas municipais indígenas do baixo rio Negro. Apesar de as discussões para a implantação de escolas indígenas terem começado através do movimento indígena nos anos 1980 e 1990, quando foram criadas as escolas piloto no Alto Tiquié, Içana e Waupés, somente a partir de 2005 houve a discussão e interesse pela nova metodologia de ensino. Isso ocorreu após vários encontros e reuniões nas comunidades, com objetivo de esclarecer e trazer esse estímulo para que a educação diferenciada fosse implantada. Não se tinha ideia de como seria essa nova política de educação, só se falava das escolas piloto que tinham projetos funcionando com equipamentos, Projeto Político Pedagógico próprio, calendário diferenciado. Só a partir do ano de 2006, as escolas funcionaram com ensino diferenciado e nelas fortalecemos nossas lutas. (discente do povo Baré - B)

Parece claro que a busca por escola indígena, sempre tem um referencial de luta, semeada e alicerçada pelos anseios do Movimento Indígena, sem esquecer sua especificidade e diferenciação, diante da realidade multiétnica e multilíngue dos povos indígenas amazônicos, cuja bandeira, costurou-se pela linha e perspectiva de mais duas pautas necessárias: a batalha pelo reconhecimento político e jurídico de suas territorialidades (demarcações, tomadas de posses), como também, o cuidado no que tange à política de saúde. Este movimento é visto, no campo decolonial, como indisciplina perante o conhecimento alicerçado uni-versalmente pela modernidade/colonialidade (PALERMO, 2019).

Em outras palavras, a escola indígena é o melhor instrumento encontrado para se discutir estratégica e politicamente a conjuntura de vida de cada povo, concomitante à formação cultural e intercultural. Nela, conforme expressado pela discente Ticuna (A): “a educação indígena esta baseada nas ações do cotidiano dos comunitários. [...] por isso, se busca uma escola indígena com professores indígenas que sirva como ampliação de conhecimento para os alunos e possamos nos comunicar com os conhecimentos de outras realidades.”

A educação/escola indígena, nesse contexto, forja cada docente indígena como protagonista sociocultural de seu povo, enfatizando o que lhes é caro e próprio em contexto pedagógico. Por isso, “precisam assumir e realizar a transformação das escolas indígenas como uma ferramenta interculturais de mil utilidades” (discente do povo Kokama). Afirmam que “a interculturalidade é a forma como vivemos e convivemos em nossas comunidades e no município, onde dezenas de povos indígenas e não-indígenas com suas etnias, línguas, culturas, tradições, crenças, saberes, valores e espiritualidades convivem no dia-a-dia, na escola, na igreja, na rua, no comércio e em outros espaços” (discente do povo Ticuna - B).



Assumem, assim, a interculturalidade na dinâmica de suas escolas, porque entendem que

[...] a escola precisa pensar em projetos que visem o ensino na perspectiva da educação intercultural devido a enorme demanda de alunos pluriétnicos, que necessitam de ações pedagógicas voltadas para a diversidade. Dessa forma, fortalecer os laços de ensino e aprendizagem, o respeito mútuo entre os diferentes (discente do povo Dessana - B)

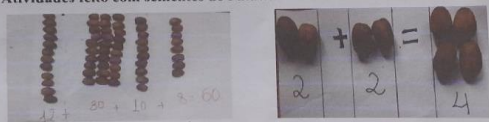
[...] a escola convencional não se preparou para receber demanda de alunos pluriétnicos com suas especificidades, seu modo de viver, sua língua e seu modo de aprender. Nesse sentido, a escola indígena tem um grande desafio de formar o aluno indígena, um cidadão que valorize a sua cultura, sua língua, conhecedor da cultura ocidental, numa perspectiva intercultural. (discente do povo Dessana - A)

Além disso, materializam o ensino intercultural, a partir das aulas que tiveram na licenciatura em discussão, como a figura abaixo demonstra na transposição didática, utilizando produtos da natureza para aplicar como instrumentos didático-pedagógicos:

**Figura 29:** Atividade 1- Explorando a Adição

**Atividade 1 – Explorando a Adição**  
**Título:** A adição com semente de Patawá.  
**Ano/segmento escolar:** 4º anos do Ensino Fundamental I  
**Área do conhecimento matemático:** Aritmética.  
**Conteúdo abordado:** A adição  
**Objetivo:** Compreender o conceito de Adição por meio de recursos didáticos.  
**Materiais usados:** Sementes de Patawá

**Processos metodológicos:**  
**1º Momento:** Primeiro vamos trabalhar com Adição utilizando Sementes de Patwá, a figura mostra o trabalho de manipulação e a prática com sementes de Patawá, as sementes representam números naturais, com essa manipulação os estudantes conseguem acompanhar conforme mostra a Figura 1, a seguir.  
**Figura 01: Atividades feito com sementes de Patawá.**



Elaborado pelos pesquisadores.

**2º Momento** - Ao realizar as atividades de Adição, os alunos perceberam que a sementes manipuladas tiveram sua diferença no entendimento porque os instrumentos utilizados são materiais do seu conhecimento, pois, também pode observar a quantidade exatas do sementes trabalhadas. Esse é um conhecimento diferenciado adaptado apenas para os exercícios tradicionais, pois cada sementes representa um algarismo, essa é a importância de se trabalhar com metodologias diferenciadas. Esta atividade será realizada com facilidade, pois os alunos nessa idade já tinham conceito de adição, Com ajuda dos materiais concretos dará para ver como eles irão entender bem melhor esta atividade.

Não basta que a escola indígena, tenha um caráter intercultural. Precisa ser emancipadora no seu dia-a-dia. Diante disso, outro pressuposto importante é o **desafio profissional contra-hegemônico** da educação que se dá no tempo e à medida que os povos originários trazem suas experiências para forçar alteridade e reconhecimento alternativo. Ainda que, se reconhecendo marginalizados, diante de um cenário neoliberal e capitalista, não abrem mão da criticidade e transformação em prol da diversidade cultural que sempre resiste.

A educação indígena nos permite elaborar um planejamento sobre a transmissão do conhecimento cultural e a pluralidade cultural dos alunos indígenas, reconhecendo a importância de levar para a escola os conhecimentos tradicionais de cada povo. A elaboração de um planejamento, coletivo visando a conscientização cultural, fortalece a relação entre a escola com a comunidade, mesmo que a sociedade não indígena tenta sempre nos prejudicar (discente do povo Kubeo - A)

Na organização da escola, não há gestor e nem coordenador pedagógico, porque ela não é valorizada pelo estado. Os responsáveis pela escola são os professores que nela trabalham que atualmente são três professores onde todos são indígenas das etnias Mura e Miranha. Todos somos gestores do nosso jeito e lutar por dias melhores. É uma forma de a gente se mostrar presente (discente do povo Mura)

Nós vamos lutar sempre contra aquilo que quer nos matar como povo de cultura própria. A gente tá lutando a 500 anos, não é agora que vamos parar, porque os Kambebas sempre resistiram. Os professores indígenas não são medrosos [...] (discente da etnia Kambeba - C)

Uma leitura que fizemos neste processo, sugere que esta luta contra-hegemônica é a ponte contemporânea entre a prerrogativa institucional e a práxis emancipadora indígena, entre o ideal e o real, diante do específico, diferenciado e intercultural crítico, em seu redimensionamento político e pedagógico. Propõe na verdade, um embate travado pelos professores indígenas, na atualidade, com a sociedade envolvente:

A educação vem abrindo novos caminhos para a formação de conhecimento, em que os desafios são pertinentes na vida profissional, na qual pode-se almejar a mudança das dificuldades encontradas na comunidade. Com isso, sempre estive buscando conhecer e entender os direitos de poder fazer com que nossa realidade seja reconhecida em todas as esferas, no âmbito municipal, estadual e federal. A luta dos direitos à educação escolar indígena vem cada vez mais se fortalecendo devido às políticas voltadas para a melhoria da educação básica do povo Kokama. (discente do povo Kokama)

O que até agora trazemos como discussão, a partir das leituras em que nos debruçamos, se entrecruzam, também, com o espaço-vida onde tudo acontece, ou seja, a garantia de suas **territorialidades**. Isso significa que, no âmbito decolonizador, se deve refletir sobre a “devolução de suas terras, em simultâneo com o reconhecimento do território e seus saberes e a relação com a terra que são compreendidos e realizados de forma diferente (MENESES, 2019, p.37)

É neste espaço geográfico que os povos originários podem ter, de fato, a garantia de seus direitos em coexistência com o que entendem como bem viver. É lócus, onde cada sujeito indígena não pode ser compreendido, senão, a partir do estar em comunidade. As terras

indígenas estão no centro de reprodução de vida, onde estrategicamente encontram-se caminhos para enfrentar o mundo contemporâneo moderno e suas lógicas, sonhando com a autodeterminação constitucional.

Com a Constituição Federal de 88 (art. 26)<sup>123</sup>, o Movimento Indígena, a duras batalhas, conseguiu que algumas extensões lhes fossem garantidas (hoje ameaçadas pelo Marco Temporal<sup>124</sup>, em tramitação no Congresso Nacional), mesmo sendo estas terras ‘suas’ há milhares de anos.

[...] o território é condição para a vida dos povos indígenas, não somente no sentido de um bem material ou fator de produção, mas como o ambiente em que se desenvolvem todas as formas de vida. Território, portanto, é o conjunto de seres, espíritos, bens, valores, conhecimentos e tradições que garantem a possibilidade e o sentido da vida individual e coletiva. Ou ainda, a terra é um fator fundamental de resistência dos povos indígenas (LOUREIRO, s.d, p.163)<sup>125</sup>

A sobrevivência cultural em relação à educação, por exemplo, diz respeito à escola pensada por cada povo em seus territórios e, é nesse espaço tempo, que os indígenas deveriam usufruir de sua autonomia e direito assegurados. Por conta disso, ‘sem terra demarcada’, os povos originários tornam-se novamente despojados de suas escolas, sobrevivência alimentar, espiritualidade, etc, porque para eles cada espaço-território tem uma sabedoria própria, seja da mata, dos rios, dos plantios, entre outros.

A sociedade brasileira, infelizmente, não faz essa leitura e esses povos estão cada vez mais sufocados, mesmo com alguns trechos de terras demarcadas, contudo, sofrendo com o contato:

A terra é demarcada e homologada, situada à margem direita do rio Solimões, no município de Alvarães. Com o aumento da população da aldeia, o território da terra indígena Marajá se encontra em estado de escassez, principalmente de caça, madeira

---

<sup>123</sup> O Decreto n. 1.775/96 dispõe sobre os procedimentos administrativos referentes a demarcação das terras indígenas (FUNAI).

<sup>124</sup> Tese jurídica que busca apazigar uma data a partir de quando um território pode ser considerado uma Terra Indígena – 5 de outubro de 1988, dia da promulgação da Constituição Federal. Diversos juristas, lideranças e ativistas consideram essa ideia inconstitucional. Primeiro, porque a referida Constituição, em seu artigo 231, fala nos “direitos originários” dos povos indígenas; ou seja, seus direitos são anteriores à própria formação do Brasil e não tem data para começar a valer ou expirar.

<sup>125</sup> Territorialidade e povos indígenas: dados gerais sobre a demografia indígena. Em: [https://cesad.ufs.br/ORBI/public/uploadCatalogo/09123616052013Culturas\\_e\\_Historia\\_dos\\_Povos\\_Indigenas\\_Mod\\_3\\_aula\\_08.pdf](https://cesad.ufs.br/ORBI/public/uploadCatalogo/09123616052013Culturas_e_Historia_dos_Povos_Indigenas_Mod_3_aula_08.pdf)

e terra, porque os de fora usufruem dela também. (discente do povo Mayoruna - A)

Os problemas são diversos, como desmatamento por pessoas que não fazem parte da comunidade, infringindo o limite da comunidade, levando ao desaparecimento de algumas madeiras de lei do referido lugar. A outra, é a caça predatória que não é feita pelos moradores, mas pelos invasores que agem de forma constante e sem o consentimento dos aldeados para fazer seus crimes. E, por fim, as invasões são prejudiciais para a comunidade, destruindo a floresta e a fauna. (discente do povo Kokama - A)

A FOIRN, no Plano de gestão ambiental nas terras nossas, tem essas propostas, acordos, recomendações e as regras do manejo nas comunidades indígenas entraram em uso para minimizar maiores danos causados por ações danosas aos lugares sagrados que há no Alto Rio Tiquié [...] E isso está orientando as práticas de pesca, caça e extrativismo por todos os parentes que vivem na área do Rio Tiquié e que todos esses apontamentos possam nortear futuras iniciativas e projetos comunitários para fortalecer a gestão e manejo de nossos territórios. (discente do povo Tukano - D)

A Terra Indígena Barreira da Missão foi reconhecida na década de 1980 pelo Estado e pela união conjuntamente no Médio Solimões, não só pela proximidade geográfica, mas também pelas redes de relações estabelecidas entre esses índios. (discente do povo Ticuna - C)

A territorialidade, constatamos, é também um corredor de relações interétnicas e de respeito à diversidade sócio-cultural e ambiental. Agregadas aos territórios, estão as **cosmologias e cosmovisões indígenas** como cordão umbilical:

[...] nos ritos de passagem, realizam as principais cerimônias por ocasião de nascimento, iniciação e morte, transições que asseguram a socialização do indivíduo e a passagem das gerações, assim como ordena as relações entre os ancestrais e seus descendentes vivos. É o Kumu (benzedor) que nomeia os bebês recém-nascidos e é ele que conduz os ritos de iniciação. Tais transições envolvem um contato necessário e potencialmente benéfico entre os vivos, os espíritos e os mortos, este ato é perigoso para quem assumiu a responsabilidade de proteger as pessoas. (discente do povo Tukano)

[...] Através desse tipo de acompanhamento espiritual os nossos pais nos ensinavam, educavam, pois, o ensino de educação tradicional, quem tem mais desse domínio são os sábios, que vêm nos acompanhando desde o nosso nascimento, nos acompanhavam com a sua oração tradicional. Por isso, muitos dos jovens vêm com aquela sabedoria e aptidão (dom) de ser pajé, mestre de cerimônia (cantos e danças). Além dessas coisas, ensinam também respeitar os lugares sagrados, visualizar com muito respeito, senão podemos adoecer, caso não se respeite. Até hoje em dia, o ser do lugar sagrado está vigiando todo tempo, ou seja, o espírito natural ocupa este lugar sagrado. Isso significa que os ancestrais têm o enorme poder de repassar o seu conhecimento para a nova geração. (discente do povo Tariano - A)

Fica claro que suas diferentes visões de mundo e de estar no mundo, significam suas verdades indígenas e conhecimentos em um elo em que não se separa matéria, cosmos, ambiente, espírito, relações, vida e morte, encantos, pensamentos, ancestralidade, presença e ausência. Portanto, diante do que do que podemos enxergar e diante daquilo que não se pode mensurar e explicar, cabe o respeito, premissas da decolonialidade e do diálogo intercultural.

Como nos lembra Krenak (2019), discutir as cosmologias indígenas nos direciona para a compreensão do universo em sua pluralidade, a partir do qual a criatura humana é concebida em íntima e complexa inter-relação que inclui os outros seres vivos e a natureza<sup>126</sup>. Em outros termos, é restabelecer cosmovisões que não mais separem o humano do natural e nem compreendam o mundo somente a partir do humano (GERSEM BANIWA)<sup>127</sup>. Os discentes indígenas complementam:

[...] reuniam todos os jovens para participar da festa que eles chamavam de caraimã, passagem da fase de jovens para adultos, uma tradição antiga do povo Baré, depois do benzimento, todos saíam a procura de alimentos. Era uma espécie de sobrevivência na floresta e quando retornavam se apresentavam aos anciãos da comunidade e tudo o que conseguiam era oferecido aos participantes da festa. (discente da etnia Baré)

As pessoas, quando adoecem, são tratadas, primeiramente, por familiares. Dependendo da doença, são levadas para o pajé, curandeiro ou o benzedor [...]. (discente do povo Mayoruna)

[...] pensando no bem de todos, buscamos aprender mais sobre os medicamentos tradicionais, que tem uma grande importância no dia a dia e para a vida de todos. Conhecimento estes que não pode ser esquecido e que os jovens têm buscado aprender com os anciãos sobre os remédios extraídos das ervas medicinais. Não podemos jamais deixar de aprender um pouco sobre essa farmácia tradicional, que existe dentro da nossa comunidade. (discente do povo kokama)

Temos como professores, ajudar com a educação, a Medicina Tradicional: Pajés, benzedores, conhecedores de plantas medicinais, parteiras, associações de agentes de saúde Línguas na Bacia do Rio Içana -Koripako, porque a gente não separa a educação e saúde de nosso povo, das nossas cosmologias (discente do povo Baniwa - B )

---


<sup>126</sup>LETRAS AMBIENTAIS. 5 lições de um índio Krenak para o mundo pós-pandemia . ISSN 2674-760X. Acessado em: 13 de novembro de 2022. Disponível em: <https://www.letrasambientais.org.br/posts/5-licoes-de-um-indio-krenak-para-o-mundo-pos-pandemia#:~:text=Na%20cosmologia%20dos%20ind%C3%ADgenas%2C%20como,mundo%20mais%20justo%20e%20sustent%C3%A1vel.>

<sup>127</sup>Em conferência na Universidade Federal de Goiás, no ano de 2017. Disponível em: <https://ufg.br/n/99084-e-preciso-superar-a-epistemologia-colonial-diz-gersem-baniwa>

Suas cosmovisões são retradas como práticas tradicionais, por isso, retratadas no âmbito escolar, como no exemplificado abaixo:

**Figura 30:** Diá-Wi'í - Casa de Gente Peixe

19. DIÁ-WI'Í – CASA DE GENTE PEIXE



**Definição:**  
Uriri wāmetiri mahkāpu ni'sa Diá-wi'í, Diá pohsá.  
Casa de gente peixe fica na comunidade Uriri, rio Uaupés.

**Exemplo:** Kapiwayá ni'rō Kahpi heōro we'sa, te'é sīrise niāsé thonikā tuhtuase ni'rō we'sa Diá-wi'í bahuapā, kahpi kahpe bahuapā kahpinuhūsé ó kahperinihī merā, thowegu kahpimahsū wāmetisāmī.

**Tradução:** Uma expressão específica referente à kahpi, uma bebida alucinógena forte surgida na casa de gente peixe, por meio do segundo ser humano nascido de parto normal de onde surgiu a semente de kahpi, por isso ele é conhecido como ser kahpimahsū.

Nesta conjunção está implícita o cuidado/saúde, a cura, os caminhos de como lidar com os seres humanos e não humanos que influenciam práticas e vidas, as convivências tantas que ressignificadas podem ser acrescentadas no âmbito pedagógico formativo. Vejam como uma discente do povo Tukano relata a cosmologia do roçado:

**Figura 31:** como uma discente do povo Tukano relata a cosmologia do roçado

Nas práticas cotidianas de fazer roçado, essa cosmologia e suas regras são levadas a sério pelos povos indígenas do baixo rio Uaupés. Adotam como princípio de equilíbrio entre o usufruto dos recursos naturais (terra e floresta) e a vida humana, e adotam como base de concepção de bem viver. O conjunto de bahse (benzimentos) consiste em: Primeiro passo é formular bahse para mitigar os acidentes fatais, que pode ser causado no desprendimento de galhos, queda inesperada de troncos ou galhos secos. Cortes e queda fatais com risco de perfuração. A essência do bahse consiste em “amarrar” os galhos, troncos e as casas de cupim hospedadas nos galhos que pode ser causas de acidentes fatais. A concepção é que estes são as armadilhas muitas vezes usadas pelos waimahsā para proteger sua morada, na medida em que, derrubar as árvores é destelhar as casas de waimahsā. Concomitantemente faz-se o pedido de licença aos donos do lugar para usar o terreno para fim de roçado. Segundo ato de bahse consiste em afastar os bichos peçonhentos – aranhas, tucandeira, escorpião, cabas e cobras venenosas, que também são considerados armadilhas de waimahsā. Para isso, especialista invoca a ação das formigas chamados merewarā. A qualidade dessas formigas, é avançar no terreno em grande quantidade, como soldados que vão atacar os seus inimigos. Dessa forma, passando em todos os “buracos” vão espantado os bichos, deixando o terreno livre de riscos. Terceiro momento, bahse de queimada do roçado. Para este trabalho, os especialistas “convocam” os calangos para o trabalho de colocar o fogo em todos os cantos do roçado, de modo a garantir que fique tomado de fogo. As qualidades dos calangos é ter facilidade de circular no terreno em lugares de difícil acesso, sobretudo embaixo dos galhos tombados. Essa é uma qualidade perfeita para o trabalho da queimada de roçado. Além da ação dos calangos, o especialista delimita a área a ser atingida pelo fogo, de modo a controlar o avanço dela pela mata. Isso faz colocando o roçado na condição de ilha, cercada de água. Isso garante que queime apenas a área de roçado. Quarto momento de bahse, consiste em neutralizar o calor da terra provocado pela queimada, isso é feito invocando a água e jogando para seu esfriamento. O objetivo é evitar que a plantação e a mandioca sejam prejudicadas pelo calor da terra. Essa ação também garante a água no terreno durante todo ciclo do roçado, é uma irrigação agrícola metafísica. Quinto passo, bahse de di'ta wehtasāro (adubação do terreno). O especialista invoca a ação das minhocas sobre o terreno para “arar” e adubar o terreno. Também transforma o terreno em terra ayūri di'ta, karāko di'ta, e opēko di'ta, que são conceitos de terras férteis. Elimina as “pragas” existentes na terra que possam atacar a mandioca. Por último faz bahse sobre a mulher que cuidará do roçado. Faz o roçado como extensão do universo feminino. Protege contra ataques dos waimahsā, dos ataques dos bichos peçonhentos, dos acidentes. Faz as plantas “reconhecerem” como responsável e dona. Move ânima das plantas e dá condição de prover em abundância a mandioca e seus derivados. Bem-estar familiar e práticas coletivas de bem viver.

Para nós, isto é entendido como pressupostos de decolonialidade, que envolve outra caracterização: a **diversidade epistêmica**, por sua proeminência cultural evidenciando epistemes Outras. Estas, segundo Mignolo (2017), reclamam seu papel na hora de construir futuros que não podem ser abandonados nem nas mãos da reocidentalização, nem nos desenhos desocidentalizadores, porque são próprios da diversidade epistêmica de povos Outros. Aqui se mostram no contexto linguístico, na diferença e especificidade cultural, na subjetividade e significado da formação docente:

[...] traz como tema a origem da agricultura e dos diversos elementos e práticas envolvidas nessa atividade, como a escolha de tipos de terra recomendados para a implantação dos roçados, a técnica de queimada, a técnica de plantio consorciado, a origem dos utensílios (ralo, tipiti, cumatá), do caxiri e de todos os alimentos à base da mandioca e outras plantas cultivadas. Dita também, as técnicas que a mulher deve adotar ao plantar e cuidar do roçado, regras comportamentais durante o processo de extração de produtos da mandioca e doenças causadas pelo desprezo das [regras]. Também é a fonte dos bahse (benzimentos) proferidos durante as atividades agrícolas (abertura e plantio) e os utensílios utilizados no processamento dos alimentos, evitando assim as doenças e ataques que estes podem causar, sobretudo às mulheres. (discente do povo Tukano - C)

A folha de cubiu é específica para fumaçar as cerâmicas, as senhoras artesãs esfregam a folha sobre a cerâmica fazendo que fique da cor preta. Eu gosto de amassar as folhas para passar nas panelas de cerâmica. (discente do povo Kubeo - B)

Dentro da cultura dos povos indígenas os pajés, benzedores e rezadores são responsáveis para cuidar da saúde do seu povo. Sendo assim, a cura dessas doenças é feita a partir do benzimento, remédios tradicionais, cuidados com o próprio corpo e com alimentação (discente do povo Mayoruna- B)

Coadunando seus conhecimentos ao pedagógico, valorizam suas riquezas e conhecimento próprios, como o exemplo abaixo:

**Quadro 3:** Espécies de macaxeiras utilizadas na produção do pajuaru [bebida típica]


Espécies de macaxeiras utilizadas na produção do pajuaru [bebida típica]	
Nome popular	Nome Indígena
Caboquinha	Tapuiu tiura
Açaí	Uaçai
Pretinha	Suni tiura
Pão	Eo – may

Das espécies citadas acima a mais utilizada na produção do pajuaru na Aldeia Betel, é a macaxeira pão, por se desenvolver mais rápido para o consumo e, com aproximadamente cinco a seis meses, já disponibilizarem das raízes para serem colhidas do solo ficando a critério das pessoas a ocasião do uso imediato e da colheita dos mesmos. As demais espécies levam de sete (7) a oito (8) meses para o consumo. (discente do povo Kambeba - D)

Definem o planeta terra, sob suas concepções e especificidades epistêmicas próprias:

**Figura 32:** Di'Tá - Terra (planeta)

**21. DI'TÁ – TERRA (planeta)**



**Definição**  
A'ti marĩ ni'kha ni'sa. l'tia pa'ti kiokha ni'sa: umũsé wi'í, di'tá pa'ti, thonikã wãmu diá.  
É onde nós vivemos. Formada por três dimensões: casa do céu, superfície terrestre e wãmu diá.

**Exemplo:** Thowero, ti'gá di'tága yaigu tu'ñeropu sũhtusa.


**Tradução:** Por isso, o planeta Terra possui o eixo de rotação.

Retratam com reverência cada cosmologia e cosmovisão, se assim não fosse, não encontraríamos estas realidades nos TCCs, como por exemplo:



**Figura 33:** Yuhugó - Cantora da Cerimônia de Kapiwayá

**100. YUHUGÓ – CANTORA DA CERIMÔNIA DE KAPIWAYÁ**



**Definição:**

Nūmiō wīmōp̄ta b̄h̄k̄r̄ā n̄ā bahseko ahpo n̄'kōko n̄'sāmo thowego yoakā herib̄htisāmo ba'parit̄s̄e minutu pohs̄e ȳh̄s̄āmo. Kapiwayá bahsare s̄ā'samo, n̄ā bahsari be'to dehkó heanukā we'thiāgo bahsa w̄r̄ōs̄āmo. l'tiati wa'ro heanukā we'thiāgo ȳh̄s̄āmo kapiwayá bahsare.

Mulher preparada desde menina cujo longo alcance de voz pode chegar até quatro minutos. Entra em cena na dança de Kapiwayá na qual se posiciona no meio do círculo e solta a voz. Faz isso três vezes durante a dança.

**Exemplo:** Kumū n̄'mō n̄'í mahs̄is̄amō, we'tigo ahpego nūmiō ti'í mahkāk̄hō añuro bahsa yoakā herib̄htigo wa'kāmahs̄is̄āmo yuhugó.

**Tradução:** Preferencialmente, deseja-se que essa mulher seja a esposa do benzedor, caso contrário, outra mulher da comunidade que tenha bela voz e bom fôlego pode ocupar a responsabilidade de yuhugó.

Isto tudo legetima nosso argumento quanto à oportunidade destes discentes indígenas apresentarem suas diversidades epistêmicas em seus trabalhos de pesquisa. É fundamental, nestes casos, que as IES tensionem e conjuntamente, deem vazão para práxis como estas (WALSH, CASTRO-GOMES) porque assim, possibilitam ações/espços pedagógicos de aproximação, nos quais que se assumam rupturas e brechas para o novo, entendendo e respeitando que, para os povos originários, tudo tem sua importância, as feitura dos artefatos, as tecnologias ancestrais via natureza, o manuseio dos alimentos, como enxergam o planeta, como escolhem seus músicos (cantoras), entre outros, intrinsecamente ligados à vida e/ou biodiversidade, etc.

O movimento hegemônico que invisibilizou e marginalizou tais conhecimentos deve ser ultrapassado. Esta discussão, no âmbito formativo, é também, um compromisso a mais para se refletir sobre o projeto colonizador que emudeceu as vozes indígenas. O que se intenta é transpor o silêncio secular impostos aos povos originários em polifonia praxiológica, criando horizontalidades entre ancestralidades, saberes, identificações, reconhecimentos e coexistências, incentivando a riqueza do diálogo entre eles.

Outro pressuposto encontrando e mostrado pelos discentes, de forma nítida é a consciência que eles têm sobre as **relações de poder** em seus cotidianos e como lidam com isso:

[...] Além dos fatores ambientais, fatores sociais também contribuíram para a saída dos moradores do japiim do Aiucá. Conflitos envolvendo algumas famílias como a de Raimundo Batalha quando ele iniciou uma criação de gado, o que destruiu roças de mandioca de outras famílias. Além disso, ele decidiu cobrar uma taxa pela utilização das terras e como as pessoas não podiam pagar, tinham que sair á procura de outro local onde pudesse plantar. (discente do povo Miranha - B)

A competição entre grupos organizados étnicos e religiosamente tinha acarretado um separatismo territorial, e que o principal problema consistia na definição dos limites espaciais entre os [Kambeba, Kokama e Ticuna] que disputavam recursos materiais como roças, capoeiras e acesso ao castanhal. O conflito se acentuava porque as diferentes convicções religiosas provocavam a incompreensão entre os crentes, os “cruzados” e os representantes da Igreja Católica. (discente do povo Ticuna - B)

Lembro que o professor era muito rígido na sala de aula, na entrada cantávamos o hino nacional e, dentro da sala de aula, fazíamos a oração. Durante a aula não deixavam os alunos conversarem. Como era a única comunidade onde funcionava uma escola, muitos alunos iam de outros sítios para estudar lá e sempre voltávamos juntos para casa. (discente do povo Baré - A)

A escola possui professores indígenas, apenas 2 efetivos e o restante contratado, a aldeia indica alguns professores e a Semed completa com os professores que faltam. Era bom que todos fossem índios, mas a Secretaria de educação não ajuda (discente do povo Kanamari- A)

[nós] marginalizados e excluídos pelo preconceito da sociedade envolvente, denominados por ele de brancos ou não índios submeteram-se em se casar com brancos para esconder sua verdadeira identidade. Assim, continuamos vivos. (discente do povo Kokama - A)

[..] uma coisa é o negacionismo das identidades indígenas: percebe-se ainda que há muitos jovens que já não se afirmam serem indígenas. Isso ocorre, segundo a pesquisa, porque os pais não incentivam mais os filhos da importância dessa afirmação e dos conhecimentos indígenas. Muitos disseram que essa afirmação não contribuirá em nada no futuro, pois percebe-se muito a influencia dos meios de comunicação, que idealiza uma vida melhor fora dos seus contextos originários. O ideal de vida futura vigente nos pensamentos dos alunos e dos pais está voltado para o mundo dos brancos, inclusive, do ponto de vista, da língua [...] O professor é quem pode combater essa realidade triste (discente do povo Baré - C)

A criação de gado nas terras indígenas e a imposição religiosa, são hoje, desafios constantes, em alguns casos. Traduzem a face violenta do confronto entre indígenas e não indígenas. Fora os conflitos internos: negacionismo juvenil, a valorização pelos atrativos não indígenas. São situações que também, os discentes não deixam de registrar em seus trabalhos. Enxergamos nestes processos, formas de controle/poder subjetivos que ainda colonizam mentes como continuismo da colonização, assombrando algumas realidades indígenas.

Outro fator é a **questão linguística**. Nos trabalhos em voga, narra-se o contato com os não indígenas e o prejuízo linguístico. Outros demonstram a realidade multilíngue de alguns povos indígenas, assim como fazem questão de apresentá-las, principalmente, nos resumos dos trabalhos de conclusão de curso:

Os meus pais ensinaram a falar à língua que não pertencia a mim, a língua que domina hoje em dia na região do triangulo tukano, essa língua é favorita até para o ensino aprendizagem nas escolas. A língua que eu utilizo até hoje ou minha primeira língua é o tukano. Com meu acesso escolar, aprendi a falar língua portuguesa como a segunda língua. No decorrer do tempo, aprendi a falar a língua da minha mãe, que é a língua wanano e o piratapuia que são as línguas próximas. E na escola aprendi também a língua estrangeira espanhola. A língua que eu falo mais é língua tukano e as outras línguas citadas eu entendo melhor do que falo. (discente do povo Tariano - A)

O povo Mayoruna da aldeia de Marajai, foram obrigados a deixar de falar a sua língua materna para se comunicar na língua nheengatu. Mas, as lideranças de Marajá não se conformaram com esse contexto bilíngue. Assim sempre buscaram falantes da língua ‘matses’ do rio Javari para resgatar a língua materna. Hoje, temos dois professores bilíngue que estão ajudando no ensino da língua Materna. (discente do povo Mayoruna - B)

Eu, A.G.R [...] da etnia kubeo Yuremako hí pupui amia Kuráko, falo a língua Kubeo[...]a língua cooficial Tukano eu aprendi a falar no tempo do interanato[...] também aprendi a língua portuguesa[...] A língua espanhol, falo em convivência com meu esposo colombiano[...] (discente do povo Kubeo - B)

[NA LÍNGUA INDÍGENA]:. Nuid dadauaid dēnainquim Universidade Federal do Amazonas shunnaidadauate shubu indígena shunaid (FPI) indígena nidaishun naid Marajai icnoshonactionmē solimoes shun Municipio Alvarães/AM. Nuid chiecon queshun naid quene naid chiad naid natsu suaquinacte quidpachid tsicaid shiquin matses betan, naid, nuid quatro ted macho dēdtsēsioquequin, abenabentsenshun chiaid chuiquin ismiaid tantiabenaaid dadauaquidon dadauate shubu .... [TRADUÇÃO]: O presente Trabalho de Conclusão de Curso foi realizado na Terra Indígena Marajá, localizada à margem direita do rio Solimões, pertencente ao município de Alvarães/AM. O objetivo da pesquisa é associar o conhecimento científico com o tradicional indígena, entendendo o processo de fermentação da bebida típica Pajuaru, através de entrevistas com as pessoas que produzem o Pajuaru (discente do povo Mayoruna - B)

Quanto a questão da língua indígena, a escola há alguns anos atrás, inseriu em seu currículo o ensino da língua nheengatú. Mais tarde exatamente entre os anos de 2011 e 2012 a língua indígena como disciplina foi retirada do currículo da escola por diversas razões, que citaremos a seguir: a primeira, pela escola apresentar em seu quadro discente, o multilíngüíssimo, ou seja, há uma diversidade de línguas faladas na escola. Assim, a escola não conseguiu uma forma mais viável para que todas as línguas fossem trabalhadas, pois surgiu a necessidade de valorização de todas as línguas. Segundo, por que não havia professores capacitados para trabalhar as línguas, pois muitos são professores indígenas, falantes de suas línguas, mas a falta de material didático específico das línguas, principalmente das línguas co-oficializadas, dificulta

o ensino das línguas. O terceiro fator, podemos dizer que a falta de interesse por parte dos pais e dos alunos têm contribuído para isso, pois como os alunos são falantes de diversas línguas, aprender uma que não seja do seu povo, resulta em dificuldade de aprendizagem, contribuindo para o desinteresse. (discente do povo Baré - B)

Como se percebe nestes relatos, a questão linguística é um componente importantíssimo, porém, traz também enormes desafios culturais, políticos e educacionais. Todavia, emerge nos trabalhos de conclusão de curso, um apreço e uma grande vontade de valorizá-las, constantemente na mistura entre cosmologias e linguagens, como vislumbramos nas imagens abaixo, que são trechos de dicionários temáticos elaborados para serem trabalhados nas escolas indígenas:

**Figura 34:** A realidade multilíngue de alguns povos indígenas

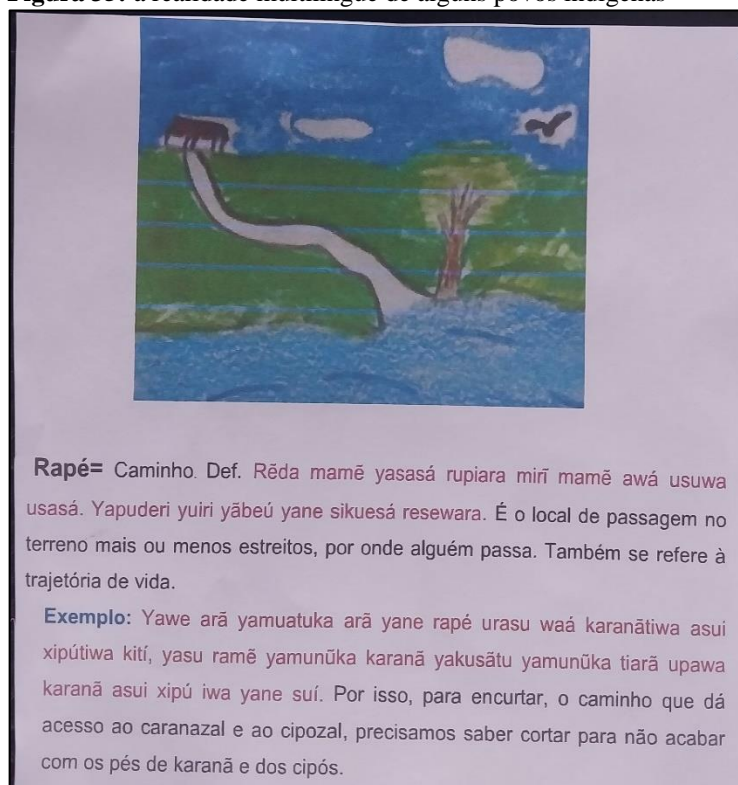


30. Hiipana= Apuí Cachoeira. **Def.** Hiipana ikaphiatsa medzeenika namottowa medzeniakonai. Apuí Cachoeira é a origem tradicional do povo baniwa. Nome de uma cachoeira do alto rio Ayari. Exemplo: Nokapa apada hiipada **Hiipana**. Eu vi uma pedra em Apuí Cachoeira.



31. Hiipakoa= Pedras em geral. **Def.** Manope hiipakoa iniali riko pakapa nadanani midzakanai. Neeni pakapa hiipakoa kalhekatsa, iniipo liko, kiniki riko, nakhoettewawaka namakadalipeka. Muitas pedras no içana apresentam os petroglifos dos ancestrais. Pedra que se encontra na cachoeira, na estrada, na roça, de vários tamanhos. Exemplo: Apadapeena nhoanhee koamexooda nadananhimi **hiipakoa nako**. Conheço alguns significados do petroglifo da pedra.

**Figura 35:** a realidade multilíngue de alguns povos indígenas



Diante do exposto, reforçamos que a questão linguística é muito importante. Reforçamos também, a relevância de confecção dos dicionários temáticos, como preciosidade cultural para salvaguardar essas línguas das constantes ameaças que sofrem em detrimento à língua portuguesa do Brasil.

Dessa maneira, os discentes indígenas tentam criar uma consciência intercultural de apelo ao respeito às suas especificidades e diferenciações, enriquecendo, assim, os processos pedagógicos em suas escolas.

Não à toa, no de 2019, o Fórum Permanente das Nações Unidas para os Assuntos Indígenas declarou o ano internacional das línguas indígenas.

[...] A cada quinze dias, uma língua morre. As mais ameaçadas de desaparecimento são as línguas indígenas, cujos povos são os mais vulneráveis. Segundo Kuzmín, essa situação pode resultar em uma séria redução da diversidade cultural e intelectual, que sempre foi a base da vida humana em nosso planeta. A extinção de línguas minoritárias significa a extinção de conhecimentos vastos e essenciais nelas embutidos, especialmente o conhecimento da natureza, do clima, doenças e perspectivas dos povos que vivem[...] Quando falamos em ‘preservar uma língua’, não estamos falando em conservar amostragens gravadas de uma língua em um instituto de pesquisa, mas de uma mudança no comportamento linguístico de uma comunidade, de quando ela se torna capaz de perceber a sua língua como um ativo político e econômico, e a partir daí interpreta, analisa e começa paulatinamente a modificar o seu lugar no mundo utilizando e aprimorando a sua língua para novos

usos[...]<sup>128</sup>

Mignolo (2003), afirma que a cultura, conhecimento acadêmico, o saber, e formas de saber, como a ciência no sentido singular, são exportados como mercadoria em nossa sociedade capitalista, e, nesses tipos de transações, as línguas imperiais são as mediadoras, desde modelos para reestruturações econômicas até teorias de narrativas históricas, argumentos éticos e filosofias de línguas, conseqüentemente, as linguagens indígenas, parecem nesse processo, não ter serventia, dando margem ao desrespeito em relação a elas.

Outra caracterização apontada foi a questão do **Bem Viver** como indicativo decolonial em alguns trabalhos pesquisados e que não está dissociado dos aspectos mencionados nos TCCs, porque, o bem viver se traduz como um processo transversal e vital na vida dos povos originários. Este processo-conceito traduz plenitude, abundância e completude, como também, consciência da desordem, do caos e determinações complexas, definindo e conceituando o melhor possível dos mundos e da fragilidade humana. É um processo que direciona convivências e a tradição, objetivando sempre a valorização cultural das esferas comunitárias indígenas. Isto de forma holística e serena, sabendo que a vida não é estática diante de suas cosmovisões.

O professor indígena se faz ponte para o alcance do bem viver, como destacado por uma discente do povo Baré (D): “[...] Mesmo assim, me sinto reforçado com os Professores que trabalham comigo nesta escola, para continuarmos levando, valorizando a nossa cultura e tradição que é a nossa forma de bem-viver com os nossos filhos e para futura geração”. O bem viver é também, práxis de sabedoria trazida pelos sábios indígenas:

---

<sup>128</sup>ALVES, Mariana Garcia de Castro. 2019: Ano Internacional das Línguas Indígenas. **Cienc. Cult.**, São Paulo , v. 71, n. 2, p. 14-16, Apr. 2019 . Available from <[http://cienciaecultura.bvs.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0009-67252019000200006&lng=en&nrm=iso](http://cienciaecultura.bvs.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0009-67252019000200006&lng=en&nrm=iso)>. access on 01 June 2023. <http://dx.doi.org/10.21800/2317-66602019000200006>. Acessado em 10 de março de 2023.

**Figura 36:** Velhos Sábios

**16. BŪHKURĀ – VELHOS/SÁBIOS**



**Definição**

Bŷhkurā ni'mā kahtikāsere mahsīrā. thowerā werekhsārā ni'samā. Naā bŷhkurāre heōpeo mahsisa thonikā ni'petirā ti'i mahkā kharā āmerī añuro kahtiseti we'sere ya'sāma. Bŷhkurā porāre werekhsa we'sāma wehseri da'rasere, da'reba'sé we'sere. Ni'kāro me'rā kahtikāsere, mahsisé naā kiosere porāre weopeo we'setisāma. Naā bŷhkurā bahsesé me'rā űasere, doatisere ka'mŷtakā naā ni'ri di'tare añuro űanurū we'setirā ni'sāma.

Os velhos são os verdadeiros conhecedores da vida, portanto, são os nossos sábios. Desta forma, deve-se ter o respeito a eles e com todos os membros da comunidade.

Os velhos/sábios aconselham sobre a forma de trabalhar da roça, cuidados da casa e bem-estar da família. Zelam pela convivência mútua, a manutenção do conhecimento e repasse dos valores culturais. Os sábios nos protegem através do benzimento das doenças e prezam pelo apaziguamento dos seres míticos.

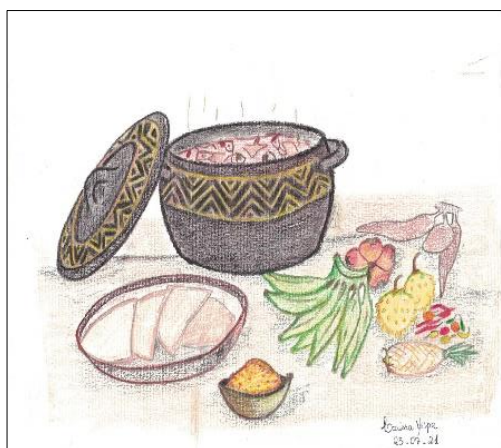
**Exemplo:** Bŷhkurāpŷa, uhŷri ko'rō whuamēriākharā ni'rā, wimārāka pu'ta ni'rā, wuwākāsere te'tikŷparā, te'é wuwākase añuse ni'mheātihoapā marī Ye'pā-mahsārē.

**Tradução:** Conforme os conhecimentos dos velhos, para ser um ótimo friccionista do casco de jabuti, a pessoa, desde a infância, não deve ter medo do banho matinal, ou seja, o banho matinal sempre foi fundamental para nós, Tukano.

O bem viver tem a ver com o manejo florestal há milhares de anos, como ciência própria. Não se planta em qualquer lugar, muito menos, se faz a colheita, sem um conhecimento, prévio, como descrito em uma figura de um dicionário temático:

**Figura 37:** Eraru – Margem, beira

Em outras exemplificações a alegria da partilha e da fartura nas suas festas de agradeciemento como bem viver é destacado em figuras:

**Figura 38:** Comidas tradicionais**Figura 39:** Festa tradicional

Em síntese, as falas, as ilustrações indígenas – a importância dos sábios, os festejos, a alimentação e a partilha abundante - em suas multicores, trazem em seus traçados toda uma herança espiritual e ancestral, cujos significados retratam o bem viver e também o mal viver. Anunciam e denunciam o que está ao entorno sem a unidade da língua escrita, a qual estamos academicamente acostumados. A linguagem intrínseca, conta-nos o que às vezes, não conseguimos decodificar, e que na maioria das vezes, não tem necessidade de explicação para ‘os de fora’, talvez por sobrevivência e sabedoria, como menciona Ailton Krenak



[...] Esses cara vêm aqui para conhecer nossos segredos e transformar isso depois em receita de controle e de invasão de nossa subjetividade para um mundo que é contra nossa maneira de viver e que está todo equipado para extrair da nossa existência as mercadorias que o mercado deles quer consumir ( KRENAK, CAMPOS, p.58, 2022)

Isso é uma crítica ao campo de produção intelectual não indígena – pesquisadores<sup>129</sup>, antropólogos, historiadores, psicólogos – discriminados por ele, que, ao nosso ver a universidade precisa ficar atenta, assim como nossas licenciaturas interculturais, de forma ética nesse cenário.

As ilustrações e o que traduzem cada cor, cada artefato e simetria podem não representar significância ao nossos olhos míopes para o diferente, mas, para cada povo indígena, muitas são as significações aí contidas. Entretanto, vale enfatizar, não raro, fogem à nossa compreensão, tão bitolada pelo binarismo ( não indígena *versus* indígenas; o bem e o mal; a vida e a morte, etc) e cientificismo desnecessários. Os povos originários enxergam o todo, sem menosprezar as partes. Cada ponto diz alguma coisa, cada contorno conta uma história e, a despeito disso, toda leitura é singular e ancestral.

[...] Os saberes ancestrais não provêm somente das vidas que nós ocidentais pensamos serem humanas. Eles nos chegam de todas as formas de vida que estão entre nós ou estiveram antes de nós onde agora estamos: vidas minerais, vidas vegetais, vidas animais, vidas espirituais, vidas... que incluem aqueles que muitas vezes designamos como mortos. A sabedoria ancestral nos aponta que não há morte, mas vida em variação (WUNDER, 2020, p.18)

Uma leitura importante de como se constrói o projeto acadêmico-político da decolonialidade é nos atentarmos que ela,

[...] reside na sua capacidade de esclarecer e sistematizar o que está em jogo, elucidando historicamente a colonialidade do poder, do ser e do saber e nos ajudando a pensar em estratégias para transformar a realidade. Contudo, um dos riscos envolvidos, sobretudo na tradição acadêmica brasileira, é o de o projeto decolonial se tornar apenas um projeto acadêmico que invisibiliza o *lócus* de enunciação [...], deixando de lado sua dimensão política, isto é, seu enraizamento nas lutas políticas de resistência e reexistência das populações [...], indígenas e terceiro-mundistas (BERNADINO COSTA; MALDONADO-TORRES; GROSGOUEL, 2019, p. 10)

O risco de neutralizar o *lócus* de enunciação não aconteceu no curso, porque se acolheu o que os discentes queriam visibilizar. Neste processo é imperioso ratificar que o que trouxemos

---

<sup>129</sup>Utilizamos aqui os profissionais descritos por Krenak no livro pesquisado.

à luz de nossas percepções/análises, pode ser uma leitura rasa, todavia, que, à partir da literatura que nos propomos estudar, alinhado à nossa experiência formativa junto aos povos/discentes indígenas, há nesta conjuntura uma dinamicidade decolonial e de diálogo intercientífico que segundo Litte (2010), trouxe “distintos sistemas científicos, respeitando, ao mesmo tempo, as suas particularidades” (p.20), respeitando os universos cognoscitivos de cada discente em suas especificidade.

Os TCCs dizem muito, por isso, devem ser lidos com toda ética e respeito ao pluralismo epistêmico trazido pelos povos indígenas. A interpretação fica por conta de nossa criatividade e valorização à diversidade cultural, somando-se às leituras que englobam o pensamento decolonial. A ‘verdade’ fica por conta de cada povo e a intercientificidade, diante disso, busca o entendimento de que há muitas maneiras de se perceber, descobrir e conhecer mundos Outros, com a ideia fundamental de que nisso o respeito é inerente, simplesmente, por serem ideias intangíveis, em alguns casos.

Neste processo, quando identificadas as caracterizações da decolonialidade, este pensamento tem fortaleza epistemológica e pedagógica na formação de educadores amazônicos, porque contribui, significativamente, para ir desmaterializando os cânones euro-usa-cêntricos na forma de como percebem os povos originários e de como pensam coletivamente a formação em cada região em que são formadores.

Isto, leva-nos a enxergar com alteridade analética que existem epistemes Outras como ponto nelvrágico quando as diferenças culturais se apresentam. Entretanto, são estas epistemes importantes canais do diálogo intercientífico na universidade, possibilitando convivências e novas maneiras de produção de conhecimentos.

Os trabalhos de conclusão de curso têm seus paradoxos, como qualquer produto humano, seja na seara cultural, como no aspecto da docência. Ao se entender que em um contexto pluricultural as visões etnocêntricas, os contatos interétnicos, as diferenças, vão aparecer, às vezes de forma acentuada, às vezes, de forma velada, porque isso é inerente à relação humana. Vimos alguns exemplos: “... a escola está melhor, ajuda **até** os hupdas<sup>130</sup>[...]”; “[...] os baniwa **evangélicos** têm mais coisas, que os baniwa **católicos**...”[...]. enxergamos também, algumas contradições quanto a escolarização indígena: “na escola indígena da cidade, as línguas indígenas não são tão valorizadas[...]; [...]“porque outros professores não valorizam

---

<sup>130</sup>Povos indígenas da família linguística Naduhupy considerados de recente contato e grandes conhecedores da mata e seus muitos caminhos, por sua caracterização nômade em São Gabriel da Cachoeira. Nas narrativas de que os povos desta região chegaram em forma de uma grande cobra ancestral. Cada povo era uma parte desta cobra, sendo que os povos da cabeça eram os que predominavam e ‘dominavam’. Os Hupda, todavia, estão nessa inferência ao final do rabo da cobra.

a oralidade, os indígenas também, não querem mais valorizar”.

Considerando também, essas contradições, que são pontuais, ainda assim, advogamos possível que novos e diferentes rumos se tornem praxiologias Outras, pela ponte da licenciatura indígena, desejosas que elas, constantemente, sejam desenhadas na tentativa de desbancar a alienação e a colonialidade na práxis docente em relação aos indígenas e em relação a eles próprios. Desde que, como educadores, sejamos ousadamente desobedientes, propondo indisciplinas, diante de ações hegemônicas da colonialidade, na dinamicidade de transformação e afirmação política de um projeto sempre em construção, discussão e desalienação, sabendo que contrassensos são inerentes à vida de relações e inter relações humana.

De tudo o que até agora fora dito, impele-nos a percebermos que as contribuições e desafios percebidos nos trabalhos de conclusão de curso dos discentes, das duas turmas em questão, traduzem a ideia de diálogo intercientífico e pedagogia decolonial sim, embora, não sejam usados estes termos *ipsis litteris*, mas, com a contribuição dos pensadores que trouxemos até aqui para dialogar, nos escritos e entrelinhas, pudemos perceber, tais caracterizações.

É neste processo que os trabalhos de conclusão de curso, colaboram e muito para não mais vestirmos as roupagens de atitudes coloniais, sedimentando isso, como prioridade epistêmica, ética e política, como nos lembra Maldonado-Torres (2016).

Os trabalhos de conclusão de curso, não podemos deixar de relativizar, são resumos de suas vivências pedagógicas interculturais com suas lógicas, demonstrando suas maneiras de perceber o mundo e a profissão, consubstanciados pela cultura de cada um, mostrando processos ora conflitantes, ora contraditórios, ora necessários.

Desta forma, se tivermos os olhos sempre enxergando esse panorama analético, pedagógico e decolonial, conseguiremos - universidade e indígenas - em via de mão dupla, com a estratégia da dialogicidade esperçada pela práxis, que ciências e a educação universitária, segundo Castro-Gomez, não estejam em constante consonância com o colonialismo do presente, servindo ao capitalismo neoliberal sem criticidade.

#### 5.4. PRÁXIS (DE)COLONIAL E INTERCIENTÍFICA NO CURSO FORMAÇÃO DE PROFESSORES INDÍGENAS

Pesando o que objetiva esta tese e a realidade histórica do Curso Formação de Professores Indígenas, considerando os documentos acessados sobre toda essa conjuntura, entendemos que o referido curso, com todos que dele participam, caminha diante de **desafios** e de **potencialidades** para mostrar no âmbito pedagógico-político, práxis decoloniais e

intercientíficas, não em termos ideais, mas, com o possível da lida e luta diária. Aqui elencamos como este processos se traduzem, sob nossa compreensão, visão e perspectiva, uma vez que eu também, como pesquisadora e docente não estou meramente como expectadora/investigadora ao longo desse processo todo:

- **Desafios**

- a) Um dos desafios, consiste em dar maior robustez aos princípios formativos assumidos pelo Curso que são a **interdisciplinaridade** e **interculturalidade**. No que diz respeito ao primeiro princípio, poucos foram os trabalhos de conclusão de curso com esta envergadura. Reconhecemos ser necessário então, um trabalho mais colaborativo e o aprofundamento da dimensão sobre como fazer isso, visualizando as três áreas de conhecimentos. E mais: como desenvolver pesquisas colaborativas envolvendo discentes, docentes e a comunidade, se necessário. No que tange à interculturalidade, os passos foram maiores, porque, de certa maneira, reconheceu-se nos trabalhos a diversidade e diferença cultural, respeitando as demandas investigativas, em grande escala, de projetos pedagógicos com autonomia para se trabalhar na escola indígena, sedimentando e considerando que a interculturalidade decoloniza e que, na expressão de Palermo (2015), constitui o cimento desse processo.
- b) A valorização sociolinguística é outro destaque que se mostra como um imenso desafio, pela lida com o **multilinguismo** nas turmas trabalhadas. Talvez um dos caminhos seja dar vazão às pesquisas geradoras de maiores discussões e projetos neste sentido, para ampliar esta discussão, de iniciação científica à pós-graduação, assim, como as demandas cotidianas nas salas de aulas indígenas e do próprio curso com os discentes indígenas da graduação, partindo e, com anuência claro, dos indígenas, potencializando ensino, pesquisa e extensão. Aos indígenas se dá o direito de ter e usar línguas historicamente, colocadas numa posição subalterna, pelo discurso no projeto ‘civilizador’ e pela política pública do Estado. Valorizar as línguas indígenas faz parte das reparações prescritas como direitos humanos e linguísticos. “Isto é, os laços entre línguas e o limite da humanidade estão entrando num processo de desintegração, cujas consequências ainda não podemos prever” (MIGNOLO, 2003, p. 402). Há muito a se fazer neste sentido nas IES públicas em diálogo com os povos originários.
- c) O curso é da categoria licenciatura, com boa envergadura **para a transposição didática** que se faz processo diadático-pedagógico importante, gerando e

potencializando o ensino e aprendizagem ressignificadas, com compleição indígena que reforça e trabalha o orgulho relativo à vida e continuidade de cada povo, via processo escolar e, quem sabe, resgate de algo suprimido nestas realidades, como por exemplo: as matemáticas próprias, ensino de biologia, da química, as linguagens, geografias próprias, etc. Incentivar o ensino-aprendizagem para essa envergadura é muito importante.

- d) Nas licenciaturas não indígenas, **a ideia de um trabalho de conclusão de curso**, escrito, representa o suprassumo de todos os anos em formação. Entretanto, a inovação, para além de um documento somente redigido, seria uma outra forma de se trabalhar os TCCs. Advogamos dar mais abertura a vídeos/filmes, imagens fotográficas ou desenhos, protótipos de instrumentos paradidáticos que aprofundem conteúdos, explorar (para os com maior possibilidade) plataformas digitais educativas, entre tantas ideias, que destaquem práticas pedagógicas mais abertas e inclusivas e que possam dar um valor maior para os discentes indígenas em seus diversos contextos.
- e) Reconhecendo que os docentes que trabalham no Curso em voga, enfrentam o desafio e se esforçam demais para compreender a diversidade cultural na sala de aula com os indígenas, a **avaliação pedagógica**, nesse contexto, é outro desafio. Por isso, em coletividade discutir e pensar outros desenhos avaliativos interculturais críticos, desde que se traduzam em processos “interativos, dinâmicos, inovadores e inclusivos, e isso significa ajustar-se às necessidades pessoais de aprendizagem de todos”<sup>131</sup> (LEIVA, 2016,p.34) os envolvidos nessa dinâmica.
- f) O papel da **Metodologia** é outro fator de discussão desafiante. Entretanto, segundo Smith (2018), se bem problematizado, se torna um contributo de grande valia, se pensado nas trilhas da decolonização em que as vozes indígenas, sejam de fato escutadas e se tornem novas propostas teórico-metodológicas. Esta autora, também indígena, sacode-nos quando afirma: “Irrita-nos que os pesquisadores e intelectuais ocidentais presumam que sabem tudo que é possível saber sobre nós, baseados nos seus breves encontros com alguns de nós” (p. 1). Estas palavras fortes nos levam a ponderar que pelo aspecto do diálogo intercientífico, por exemplo, a ciência [dos povos originários], em seus níveis mais altos de expressão, representam um sistema

---

<sup>131</sup> Leiva, J. J. (2016). La evaluación como clave de comprensión del aprendizaje y la calidad educativa: una indagación cualitativa en el contexto universitario. *Certiuni Journal*, (2), 26-36. Acessado em 04 de março de 2023 em <http://uajournals.com/ojs/index.php/certiunijournal/article/view/141/123>

de caminhos que levam [cosmologias indígenas] como verdades em movimento (Cajete, 2017). Cabe então, entrecruzar crítica e reflexivamente estas ponderações com os objetivos da licenciatura Formação de Professores Indígenas.

- g) O **financiamento** sempre será o grande incômodo e desafio. Embora, o Curso FPI em discussão, reconhecido e avaliado como pontuação 4 (muito bom) sempre demanda recurso, uma vez que vivencia de perto o desafio da logística amazônica, não tendo uma política concreta e eficaz para sanar esta problemática em sua própria universidade. Explicamos que esta licenciatura se sustenta por recursos advindos do Programa PROLIND, tendo sério prejuízo na última gestão de Governo (2018-2022) que desmontou o que pôde das políticas da diversidade e da Universidades. Sem financiamento, muitas ações que acontecem nas comunidades/aldeias indígenas, como o estágio, o tempo-comunidade, as alianças institucionais de logística, quando necessárias, não aconteceram, prejudicando a dinamicidade organizativa do Curso, conseqüentemente, da ação pedagógica e das pesquisas/ações para o desenvolvimento dos TCCs.
- h) A pandemia pela contaminação por **COVID19**: Ressaltamos este aspecto, porque as duas turmas passaram seus dois últimos anos de estudos atingidos pelas chamadas primeira e segunda ondas e, ao final, tiveram que defender seus trabalhos via plataforma meet e serem orientadores via celular ou e-mail (lembrando que a internet nas Amazônias ainda é muito lenta e em alguns casos, não há torres de transmissão próximas às comunidades indígenas). Nas Amazônias a internet ainda está muito precária. Outro fator foi lidar com a morte de alunos e seus parentes. O psicológico dos discentes e dos docentes estava altamente abalado. O que foi presenciado nas falas das defesas online que participamos. “Perdi meu pai, meu tio, nem sei como tive forças para terminar este curso”. “Vê tanta gente morrer me deixou muito desanimada e a gente fazendo o que pode pra sobreviver porque o governo esqueceu da gente”, foram frases muito constantes. Nesse mesmo período, todas as áreas indígenas estavam fechadas para os não indígenas. Terminar os TCCs foi desafiante, sobremaneira. O que não foi diferente, para alguns professores formadores.

- **Potencialidades**

Diante dos desafios e, principalmente, a partir deles, o que achamos e ressaltamos como potencialidades no Curso, são:

- a) **A valorização dada ao Notório Saber Indígena/Sábios:** estes forma convidados como integrantes importantes na banca avaliativa. Eram lideranças ou sábios indígenas, valorizados como ‘arguidores’, porque a coordenação do curso na época, entendeu que a referida pessoa era detentora de conhecimentos que lhes são próprios e fortaleceria assim, as falas dos outros componentes que avaliaram os trabalhos. O curso na verdade, adequou-se ao que pede a resolução n.1, de 7 de janeiro de 2015 que dispõe no capítulo II da Construção e do desenvolvimento de programas e cursos específicos para a formação de professores indígenas, especificamente a seção II, artigo 10<sup>132</sup>. Trazer tais sabedorias, deu ao curso a possibilidade verdadeira de um, mesmo que inicial, diálogo intercultural com lideranças ou sábios indígenas.
- b) **O acolhimento de cada tema** dos TCCs colaborou com a percepção de que a propriedade intelectual de cada discente se originou daquilo fundamentado na cultura e na melhoria do ensino nas escolas indígenas. Isso foi respeitado pelo Curso/Universidade, entendendo que acolher, significa proximidade decolonizante na educação e respeito no sentido de que a formação é uma mútua aprendizagem. Reconheceu-se assim, de acordo com Ocanã, Arias, Conedo (2018), que os indígenas que “vienen a la universidad no solo a aprender y transformarse sino también a enseñar (p.79). Em outros termos “la decolonialidad de la educación se logra en la misma medida en que se reconoce la validez e importancia de los saberes “otros” no oficializados por la matriz colonial” (idem).
- c) **A Banca como Roda de Conversa/diálogo:** Ao assistirmos algumas defesas no processo de nossa pesquisa, foi interessante ouvir, da coordenação pedagógica do curso, que os discentes tirassem da cabeça seus medos, para que suas apresentações/defesas fluíssem. Estratégia esta pensada, considerando, sobretudo, que o constructo histórico das bancas é visualizado como instrumento que os professores universitários são sujeitos que detem o ‘poder’ de “aprovar ou reprovar” na academia, com assimetria entre quem defende e quem avalia, ou seja, um rito, às vezes, bem colonizador. A expressão “Roda de conversa” deu a oportunidade aos indígenas para que defendessem suas ideias, como detentores de seus saberes e

---

<sup>132</sup> §3º Os sábios, os “mais velhos” e as lideranças políticas podem atuar como formadores, cabendo às instituições formadoras a adoção de estratégias específicas identificadas para este fim.

projetos de forma mais livre. Tal procedimento, demonstrou muita sensibilidade ao processo e aos sujeitos envolvidos.

- d) A **riqueza cultural e epistêmica de cada pesquisa** para a Universidade: com a mediação dos orientadores as pesquisas demonstraram características de uma pedagogia mais decolonial e inclusiva. Estes TCCs podem servir de continuidade acadêmica. Abrimos um parêntese para dizer que dois alunos da Turma Médio Solimões e três da Turma Alto Rio Negro, deram continuidade, e hoje estão em Programas de Pós-graduação na própria UFAM. Estes alunos sentiram a necessidade de diálogo e expansão de seus conhecimentos, porque a graduação os levou a isso, o que ajudará cada comunidade/escola, de onde eles são oriundos. Estes carregam consigo, uma riqueza cultural inestimável. Neste caso, vemos a importância do diálogo intercientífico como necessário e como porta aberta para novas epistemologias no campo da atenção às pedagogias decoloniais.
- e) A valorização da **língua indígena**: Valorizar a língua indígena em seus escritos é perpetuar suas culturas nesta nossa sociedade ocidental e mostrar uma formação respeitadora de pluralidade de culturas, ainda mais, quando essas línguas sufocam-se, sobrepujadas pela língua portuguesa do Brasil, quando a interculturalidade crítica e o diálogo intercientífico não estão presentes. A UFAM já poderia ter há muito tempo um laboratório neste sentido, como guardião linguística, em colaboração e diálogo com sábios, lideranças e professores indígenas. Somente no Amazonas se falam 53 línguas indígenas, de acordo com o Censo de 2010. O que é bem maior que em toda a Europa, onde, segundo a União Europeia, são faladas 24 idiomas oficiais.
- f) O **departamento e Coordenação** de Educação Escolar Indígena na FAGED é um ganho histórico e de ação afirmativa, uma vez que os professores fixos deste departamento e desta coordenação, prestaram concurso específico para a demanda indígena. Na atualidade contam com 11 professores (destes, 8 doutores e 3 doutorandos). Embora, seja um número pequeno, considerando a demanda, para a UFAM é um ganho histórico, respeitando as prerrogativas da educação escolar indígena.
- g) **Diálogo com o Movimento Indígena**: Este é um processo muito caro. O Movimento sempre está presente, desde os pedidos dos Cursos, às formaturas dos discentes indígenas. Além de aliados do Curso, exercem enorme controle social entre eles (indígenas lideranças com indígenas discentes), cobrando sempre o



compromisso coletivo, cultural e individual de cada discente. Assim, como cobrando o papel da UFAM em relação a eles.

- h) **Dialogo com outras Unidades e Campi da UFAM e outras IES públicas de ensino:** O Curso sempre está em diálogo com professores de diversos departamentos das áreas de conhecimentos da UFAM que correspondam às três áreas de conhecimentos, com disponibilidade para ministrarem aulas em alguns dos módulos, quando necessário. Em alguns casos, de outras universidades brasileiras.
- i) **TCCs em coletividade:** Com especial destaque, nas áreas de ciências exatas e biológicas, averiguamos trabalhos em duplas ou trios. Trata-se de um dado importante a ressaltar, porque a coletividade e colaboração é característica sobressalente no cotidiano indígena. Em um mundo em que o individualismo é aplaudido e viciante como na sociedade ocidental, valorizar o coletivo é dar continuidade às prerrogativas da educação escolar indígena, que sempre busca a participação. O estar juntos e a colaboração caracterizando a vida indígena.
- j) **Formação continuada dos docentes:** “Na formação permanente dos professores, o momento fundamental é o da reflexão crítica sobre a prática. É pensando criticamente sobre a prática de hoje ou de ontem que se pode melhorar a próxima prática” diz Paulo Freire (1996, p.39). E, melhorando a prática estamos em constante mobilização, construção e reconstrução (TARDIF, LESSARD, 2005) em busca de práxis outras, podendo assim condicionar a docência pelo apreço ao respeito à diversidade, querendo sempre um bom desempenho. No Curso em discussão, alguns professores em doutoramento tiveram como pano de fundo nas suas pesquisas, o proprio curso em relevo, o que demonstra a preocupação e busca de melhoria de seus ofícios, considerando que os saberes da experiência (GIMENO SACRISTÁN, 1999) são partes constituintes da prática.
- k) **As novas semaduras:** Como consequência do Curso e, à partir dele, se possibilitou acatar e efetivar projetos específicos e bem proveitosos para os indígenas, a saber: Saberes Indígenas na Escola, PIBID<sup>133</sup> Diversidade, e, inclusive, duas especializações, uma para indígenas do Alto Rio Negro e outra no município de Autazes para os egressos da primeira turma do Curso. Neste cenário, muito se aprendeu e se ensinou. Mas, também, muito se lutou para sua efetivação frente a burocratização institucional ao nível local e nacional (UFAM e MEC).

---

<sup>133</sup>Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência.

Assim, postas tais questões, a pesquisa por nós empreendida, pôde visualizar que os povos originários, em ‘contato’ com a UFAM, têm desafios hercúleos ainda, porque existem atitudes e ações que os aproximam e também, os distanciam para efetivação de um diálogo intercientífico, de pressupostos afirmativos e de decolonialidade.

Todavia, o que até agora tem sido feito, os encaminha sim, para a efetivação almejada de ações afirmativas/decoloniais que vão se construindo paulatinamente, considerando todas as contradições nesta conjunção. Ou seja, a práxis efetiva dependerá/depende de muitas mãos e corações no ensino, pesquisa e extensão, entre a instituição e o instituído, pressupondo os desafios e as possibilidades do encontro, escuta, diálogo e respeito aos povos indígenas.

**SEÇÃO 6 - O PONTO FINAL AQUI É SÓ O COMEÇO: DEIXANDO DE COMER  
ABIU<sup>134</sup> DESCUIDADOSAMENTE, INTENTANDO UM CUTUCAR<sup>135</sup> E FURO<sup>136</sup>  
EPISTEMOLÓGICO PARA NOVAS INSUBMISSÕES EM DIÁLOGO**

**Figura 40:** Um retrato à parte sobre as Amazônias



**Fonte:** Minha ideia, desenhada por Silva (2023)

Esta pesquisa chega ao ponto de fechamento, não como esgotamento da discussão, pelo contrário, as bordunas, pontes, aproximações e distanciamentos nesta investida a outros pensares, exige o entreaberto, a ousadia, o ir além ou um recomeço, por isso, sempre inconcluso, como diria Paulo Freire. Isto abre brechas, prontidão e um sempre querer mais. Um despregar das vozes caladas pelo abiu<sup>137</sup> do poder, que não se alimenta da riqueza das diferenças, no

<sup>134</sup>Fruta amazônica, que ao ser cortada, repartida, cola a boca de quem a come. Aqui denota um linguajar amazônico que significa: “ficar calado quando a situação é inconveniente ou desagradável”. Ver o livro: *Amazonês – expressões e termos usados no Amazonas*. FREIRE, S.2.ed. Manaus, Valer editora, 2017.

<sup>135</sup>Bater, tocar com a ponta de qualquer objeto para tirar alguém da inércia.

<sup>136</sup>No amazonas significa a comunicação entre dois rios, ou lagos onde você pode ultrapassar mais rápido quando o rio tá cheio ou quando alguém usa a expressão: “daqui de onde tô, fura para a rua de cima”? Linguajar amazônico.

<sup>137</sup>Em homenagem a um discente *in memoriam* que pelo desentendimento linguístico (ele, falante de sua língua materna, sendo que a língua portuguesa era difícil para ele) a época, depois do mal entendido, explicou a mim e rimos bastante, que achava que eu o desautorizei a falar o que pensava e me disse: “[...] até a senhora está me obrigando a comer abiu, a grudar minha boca e não falar o que quero, não chega que desde que o branco chegou o abiu colou nossas bocas!?”

âmbito educativo.

Impulsiono-me pelo querer mais, acreditando na práxis cotidiana do ser e estar docente um propulsor, na seara da formação de educadores amazônicos, rumo a novos furos, o que exige esforço epistêmico, sempre. Utilizo-me de nossa linguagem amazonense, do amazonês (Freire, 2017) de todo dia, para me assentar na realidade de muitas Amazônia, cunhadas de muita sabedoria, mas, ainda discriminadamente distantes quando forçadas ou comparadas no enveredamento do império euro-usa-cêntrico da escrita, pesquisa e das academias de ensino.

Diante do objetivo maior desta pesquisa, que foi compreender como se construiu (vem se construindo), na práxis universitária do Curso Formação de Professores Indígenas, saberes-fazer pedagógicos mediados pelo diálogo intercultural e decolonialidade, com esforço de pesquisadora-formadora entre a colaboração de tantas pessoas próximas em ideias e entre as provocações feita a mim mesma, frente ao mundo mais acadêmico, e tentando responder as perguntas suleadoras que me moveram, chego a estas considerações, como ponto final que na verdade é o começo de práxis insubmissas Outras, assim listadas:

#### **No aspecto institucional – a UFAM – da gestão à formação:**

Saliento como dito ao longo do trabalho que a questão indígena na Universidade Federal do Amazonas tem questões urgentes, não somente a longo prazo, mas a curto e médio também, com a efetivação de uma política institucional, de fato e de direito, frente às ações esporádicas que já acontecem. A inclusão precisa ser melhor discutida da gestão à formação para ressignificar o processo de encontro que reverencia as diferenças.

Em relação à gestão, fomentar a participação e colaboração indígena, para que estas identidades não continuem marginais e silenciadas, e, em relação às licenciaturas, estas têm direito de serem insitucionalizadas, financiadas e cuidadas como o são, os outros cursos desta IES. Assim, se pode de fato, sobrepujar o ganho e riqueza onde se respeite outras racionalidades, como a do notórios saber na formação, entre outros. Onde o Movimento Indígena e outras instituições, como o Ministério Público, não necessitem ficar cobrando atenção da UFAM, sobre.

Outro ponto, seria aumentar o quadro docente para atender tais especificidades e alargar pesquisas (grupos de pesquisas, programas de pós-graduação) onde o diálogo é a ponte inerente. Como expansão universitária, discutir possibilidade de um instituto intercultural e nova constituição de um grupo de referência para pautar as demandas, neste sentido.

Quanto ao patamar pedagógico, propriamente dito, evitar engessar os currículos, dando

maior abertura e liberdade para inovação onde a decolonialidade e o diálogo intercientífico possam através de ações concretas, serem evidenciadas e expressadas. As licenciaturas indígenas precisam sair do patamar da invisibilidade e demonstrar à sociedade seu compromisso ético, político e pedagógico, diante da exclusão e sobretudo, como compromisso de uma insituição amazônica. A UFAM precisa fazer mais, um mais em diálogo e clareza daquilo que se empreende junto aos povos originários amazônicos. Lembrando que não se trata de conhecer o Outro e sim, de conhecer com o Outro (KÁPLAN, 2005), territorializando o seu lugar, que nesse caso, é em contexto amazônico, que pode ser radical perante ao cenário neoliberal, ou seja, esperar e levar o conhecimento para a emancipação dos povos originários, sendo isso declarado e cobrado no Plano de Desenvolvimento Insitucional (PDI).

### **Sobre a práxis de pedagogias decoloniais**

Neste aspecto, a UFAM pode fomentar e provocar a autonomia universitária para extrapolar as práticas tão somente tolerantes, trazidas pelo Movimento Indígena, como salientamos na escrita-fala desta tese. Os saberes e conhecimentos dos povos em questão, podem ampliar a problematização da formação docente nas Amazônias para que se torne práxis mais humanizadora, destituindo, com urgência, a pretensão colonizadora em todo um arcabouço formativo: políticas, ações, currículos, materiais didáticos, didáticas, entre outros, irrompendo o novo fazer, para assim, denunciar quando se percebe a manipulação ideológica e simbólica nestes contextos ao se fechar os olhos e o coração para a potência e alegria do respeito às diferenças proposto pela discussão das pedagogias decoloniais e sobretudo, visibilizar cursos como o da Licenciatura Formação de Professores Indígenas.

### **Frente ao diálogo intercientífico**

É imperativo empreender o diálogo como sustentáculo de práxis Outras, o que não é novidade. Todavia, entender o diálogo como a sabedoria do ouvir sempre, como pauta promissora de interculturalidade crítica, acatando que, na geopolítica educacional o conceito sobre ciências deve ser discutido em sua constituição plural e não singular como a formação e docência foram domesticadas a agir. Daí, acolher na seara formativa e também institucional, visões Outras de mundo para somar-se ao que já se construiu na educação. Desviar-se sempre da ineficácia não-dialógica evidenciada pelo colonialismo.

O diálogo intercientífico proposto, deve ser dito e aplicado à exaustão como um

processo alternativo, dentre muitos, eclodindo na interculturalidade crítica, interdisciplinaridade, transdisciplinaridade e indisciplina, sem deixar de dizer que isto será uma pauta sempre complexa, porém possível, que exige não violar direitos e a nossa capacidade de ressignificação em prol de relações mais equitativas, quando os povos originários são aqueles com os quais se precisa e se deve dialogar, entendendo que existem em grande escala as ciências indígenas e ciências não indígenas.

É incontestável pensar a universidade/UFAM como um lugar em que há espaços – considerando claro, as contradições de uma sociedade capitalista – de um renovo, de um anima, de pedagogias decoloniais afirmativas e formativas para materializar energias emancipatórias que sejam sinônimos de resistência, consolidando uma educação colaborativa, dialogizante e solidária, que aposte na luta contra as desigualdades.

Para isso, a universidade tem autonomia para se empenhar no ensino, pesquisa e extensão na construção de um compartilhar praxiológico em co-autoria nas responsabilidades coletivas ou individuais, com os povos originários amazônicos, solidificando um caminho potente para diálogos Outros, que germinem práxis contra-hegemônicas Outras, na educação.

O diálogo intercientífico propõe que as ciências indígenas devem ser respeitadas, porque são Outras formas de conhecer e descobrir a vida, cujo percepções, pensamentos e ações, explicam a compreensão e transformação do mundo natural e também, não humano. Falta a universidade acolher isto com maior abertura, em contraponto à reificação cultural no âmbito acadêmico.

### **Formadores universitários amazônicos**

Os formadores amazônicos são muitos e estão em muitas frentes dentro das universidades públicas, mas, ainda pensam e agem nos quadrados de suas vidas e conhecimentos, em grande parte, construídos sobre a égide do individualismo.

Em uma linguagem crítica decolonial, diríamos que, neste aspecto, o binarismo é uma realidade segregadora – nós e os Outros; para nós e para eles; os ‘graduados e os não graduados’; os das cidades e os dos interior/campo/aldeias, os docentes e os discentes (estes últimos, muito ‘A’-lunos, ou seja, sem luz...), os moradores da região norte e os da região sul, os intelectuais e os não intelectuais, etc.

Os formadores universitários têm a responsabilidade social e educativa de transformar este cenário, trazendo para seu labor as muitas visões/preensões amazônicas, dialogando com essas realidades, incluindo-as e se reconectando com elas, como um projeto formativo contra-

hegemônico, atentos às pedagogias dos rios, das florestas, das cosmologias desses lugares, das infâncias, das diversas geografias, dos diversos bem-viver, alinhando pensares Outros ao contexto pedagógico das lidas diárias, quando necessário. Isto é querer efetivar uma não negação às formas diversas e ancestrais dos povos indígenas, entre o que é singular na seara do pluralismo e o que é emergente na ressignificação do ensino, dos conhecimentos e das ciências.

### **Indisciplinar/indigenizar o saber universitário contra o racismo epistêmico**

A ideia da 'indisciplina' está marcada aqui, como possibilidade, segundo Kaplán (2005) de ressignificar a maneira de como a universidade e seus sujeitos, desenvolvem a produção de conhecimentos e de como efetivam o processo de ensinar e de aprender e, de como a sociedade em torno, percebe as ações institucionais.

Um exemplo, está na crítica da abrangência das pesquisas que sugere, ainda, no século XXI que sujeitos investigadores, trabalhem descomprometidos com a realidade que pesquisam, sufocando-se de racionalidade cartesiana. O indisciplinar é experienciar o contrário dessa realidade e se comprometer etica e dialogicamente, com olhar de alteridade presente nesta conjuntura. Outro ponto, é visualizar além e, chamar para o diálogo interepistêmico pensamentos, intelectuais, autores e pensadores Outros para a produção de novos conhecimentos, como também, conhecimentos Outros, sem autossuficiência e supremacia ocidental neste processo e, muito menos, negar o que foi construído como ciências pela modernidade. A ideia sempre será RE-pensar a racionalidade ocidental que exclui e marginaliza, inclusive com o discurso de respeito à diferença em relação aos povos indígenas, segregando-os ou silenciando-os sistematicamente.

A maior indisciplina na universidade, talvez, seja repensar o trabalho coletivo e colaborativo desmontado quando se pensou em departamentos, por exemplo, em sua constituição gerencial do ensino. Muitas ações em coletividade poderiam, sim, unir a comunidade universitária.

Indisciplinar aqui significa também, indigenizar processos institucionais. A título de esclarecimento, a expressão indigenizar é uma provocação analética que pode ser traduzida no cuidado pedagógico e epistêmico diante dos povos originários e suas demandas para a educação escolar universitária. O que implica avançar em proposições interepistêmicas nas diversas áreas de conhecimentos nas universidades e a partir disso enxergar e gerar novos conhecimentos.

Tendo esta realidade reconhecida, a docência e a instituição formativa podem sim, galgar por práxis antirracistas, ou seja, operacionalização concreta no embate do

fundamentalismo euro-usa-cêntrico enraizados nas formas de avaliar, nas formas de pensar processos seletivos, nas formas de iniciar ações ditas afirmativas, nas formas de pesquisar e pensar metodologias. Outras para melhor dialogar com os povos indígenas, assim, como dar liberdade de construção de currículos novos, com novos pensares.

Indigenizar não quer transformar sujeitos não indígenas em Tukano, Baniwa, Kambeba, Tikuna, Kokama, Kubeo, entre tantos outros, como uma colonização reversa. Nada disso. A ideia é que o respeito não precise ser solicitado, porque deveria ser inerente quando os povos originários se fazem partícipes da universidade. Isso desbancaria o racismo epistêmico e estrutural que se iniciou com a prática multifacetada do epistemicídio no início da exploração ameríndia até os dias atuais nas Amazôniaas, na América Latina, de modo geral. Acreditamos nisso, porque como nos lembra Madonado-Torres (2008) o racismo epistêmico desmonta a capacidade epistêmica de muitos sujeitos. “Pode basear-se na metafísica ou na ontologia, mas o resultado acaba por ser o mesmo: evitar reconhecer os outros como seres inteiramente humanos” (p. 79)

Indisciplinar/indigenizar a universidade, significa, portanto, fazê-la entender que por sua missão, esta deveria interagir em relação, sempre coerente com os discursos e atitudes com os quais, dos quais e sobre os quais, os povos indígenas se propõem a corresponder e fazer parte na interconexão de racionalidades. Ou seja, universidades amazônicas, particularmente a Universidade Federal do Amazonas, conscientes das polaridades e contradições que permeiam esse processo, mas, acima de tudo, cientes do fazer juntos com os indígenas, como um novo paradigma epistêmico e epistemológico para que a formação docente desoculte práticas colonizadoras e, possa colaborar na construção de quadros e visibilidades de mais intelectuais indígenas, que falem pelos indígenas e suas culturas, à partir dos espaços cedidos etica e político-pedagogicamente como é a Licenciatura Formação de Professores Indígenas, da Faculdade de Educação da Universidade Federal do Amazonas em sua especificidade e diferenciação.

Estas reflexões, portanto, se fazem potência, para que se emerjam práxis onde há trocas significativas e definidas em solidariedade e afetividade, possibilitando assim, novas e ressignificadas construções educativas e decoloniais nos currículos, nas metodologias de ensino e pesquisa, nas intenções didáticas, nos cursos, mas, sobretudo, na transformação subjetiva dos profissionais desta instituição no encontro com os Outros, dando especial atenção ao ensino universitário, conduzindo os educadores a enxergarem este cenário, com maior humanidade, e



sem racismo. Fica a provocação de Viveiro de Castro: “todo mundo é índio, exceto quem não é<sup>138</sup>”... E quem não é, carrega que pretensões?

Sobre tais exposições epistemológicas, frente ao que foi desenvolvido e observado, conjugando com a síntese interpretativa acima - o fato de apostar na questão das pedagogias decoloniais e diálogo intercientífico - na Universidade Pública, afirmamos enfim, que a UFAM, pode contribuir grandemente para a construção de saberes Outros na formação de educadores, dialetizando a categoria saber no âmbito da formação de professores amazônicos, desde que, de fato, com intencionalidade intercultural crítica, principalmente, quando os indígenas se fazem interlocutores aliados.

O diálogo intercientífico decolonial, no sentido intelectual, ainda está muito aquém, todavia, não inviável se juntos, a academia e sua gestão, engendrarem forças comprometidas com os povos indígenas e, assim, nasçam políticas afirmativas e formativas significativas e antirracistas, pautadas pelo êxito.

Estes caminhos são proposituras necessárias, mas, não únicas. Todavia, parece claro que as práxis das pedagogias decoloniais e diálogo intercientífico se coadunam entre si na formação docente e se caracterizam como fortes dispositivos para o escanteamento crítico de práticas cristalizadas de colonialidade, seja no pensamento, na fala e escrita nas Amazônias.

Para encerrar por hora este escrito, que precisa de um desfecho metodológico e acadêmico, utilizo-me de um cumprimento muito significativo para a humanidade se repensar, como repensar a docência nas Amazônias e a proximidade com os povos indígenas que é bem decolonizador, ensinado por um povo da África do Sul, que diz:

**Sawabona Shikoba!**<sup>139</sup>

**SAWABONA, é um cumprimento usado para dizer:**

**“Eu te respeito, eu te valorizo. Tú és importante para mim”!**

**Em resposta, as pessoas dizem: SHIKOBA, que significa:**

**Então, EU EXISTO para você...**

Os povos indígenas existem.

Educadores amazônicos existem.

---

<sup>138</sup> Professor de Antropologia no Museu Nacional (RJ) e especialista em Etnologia Brasileira. Localizar esta fala em: <https://pib.socioambiental.org> Entrevista à equipe de edição, originalmente publicada no livro Povos Indígenas no Brasil 2001/2005.

<sup>139</sup>Ver explicação em [https://www.youtube.com/watch?v=\\_r1YnSubKT8](https://www.youtube.com/watch?v=_r1YnSubKT8)

As Outras, os Outros, os Outres existem, desde sempre.

Precisamos amarmo-nos como povos das Amazônias.

Precisamos de amor, na verdade.

O respeito e a valorização são o partido que deveríamos nos filiar nas universidades públicas, para militar, para educar, para a radicalidade de atitudes emancipatórias e insubmissas tentando valorizar racionalidades Outras! Ninguém soltaria assim, a mão de ninguém.

Encerro por aqui... agora, retomo ressignificada o fazer-saber pedagógico, como profissão, como escolha, como luta.

Shikoba!

## REFERÊNCIAS

- ALVES, K. C. C; ALMEIDA, V. L. Da crítica epistemológica ao interdisciplinar em perspectivas decolônias e descolônias. **ESCRITAS**, v.11, n.1, 2019.
- ANDRÉ, M.E.D.A. A produção acadêmica sobre formação de professores: um estudo comparativo das dissertações e teses defendidas nos anos de 1990 e 2000. Ver. Bras. De Pesq, sobre Formação Docente. **ANPED**, v.1. n.1, 2009.
- AOOD, Maria Helena; DIAS, Alder de Sousa; ABREU, Waldir Ferreira de. Decolonizar a formação de professores na Amazônia: uma possível agenda de trabalho. In: ABREU, Waldir Ferreira de; OLIVEIRA, Damião Bezerra. **Pedagogias decolônias, decolonialidade e práticas formativas na Amazônia**. Curitiba: CRV, 2021. p. 161-174
- APPADURAI, A. **Los riesgos del dialogo**. Quaderns de la Mediterrània, 2022. Disponível em: <https://www.iemed.org/wp-content/uploads/2022/05/riesgos-dialogo-Arjun-Appadurari.pdf>. Acessado em: 15 de abril de 2022.
- APPADURAI, Arjun. Diálogo, Risco e Convivialidade. In: APPADURAI, Arjun et al. **Podemos viver sem o outro?** As possibilidades e os limites da interculturalidade. Lisboa: Tinta da China; Fundação Calouste Gulbenkian, 2009. p. 23-38.
- ARROYO, M.G. Os coletivos diversos repolitizam a formação. In: **Quando a diversidade interroga a formação docente**. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2008.
- ARRUDA, R.S.V. Os Rikbatsa: mudança e tradição. Tese de doutorado. PPCS-PUC, São PAULO, 1992.
- AYRES, A. D., BRANDO, F. da R., & AYRES, O. M. (2023). Presença indígena na universidade como retomada de território. **Revista Brasileira De Educação**, 28, e280060. <https://doi.org/10.1590/S1413-24782023280060>, 2023.
- BANIWA, G. Indígenas no ensino superior: novos desafios para as organizações indígenas e indigenistas no Brasil. **Revista Amazônica**, Programa de Pós Graduação em Educação da Universidade Federal do Amazonas, ano 14, n.2 – jul/dez, 2009.
- BATISTA, D.M.L. Princípios de metodologias decolônias em letras e linguística. **I SIELLI (Anais) – XIX Encontro de Letras**, 2020.
- BORBA, S. M. V.; ALMEIDA, N. R. de. Pesquisa em educação: investigação sobre a ação pedagógica. **ETD – Educação Temática Digital**, v.17, n.1, 2015.
- BRUM, E. **Banzeiro Okotó** – uma viagem à Amazônia centro do mundo. 1 ed. São Paulo: Companhia das Letras, 2021.
- CAJETE, G. Uma introdução à ciência indígena e suas leis naturais de interdependência (Trad. Charles Bicalho). **Revista em Tese. Belo Horizonte**. V23. N.1. 2017

CALDERONI, Valéria A.M.O; URQUIZA, Antônio. H. A. Dialogando sobre interculturalidade, educação, abordagens interculturais indígenas. In: **Faces da Interculturalidade**. Salamanca, IIACyL, 2019.

CANDAU, V.M. **Interculturalizar, descolonizar, democratizar**: uma educação “outra”? Rio de Janeiro: 7 Letras, 2016.

CARNEIRO, A.S. **A construção do outro como não-ser como fundamento do ser**. Universidade de São Paulo, 2005. Acessado em <https://negrasoulblog.files.wordpress.com/2016/04/a-construc3a7c3a3o-do-outro-como-nc3a3o-ser-como-fundamento-do-ser-sueli-carneiro-tese1.pdf>. Acessado em: 17 de fevereiro de 2022.

CASTRO, C.P. A construção da Amazônia enquanto espaço colonial, double bind e populações locais. In: **Pensamento Latino Americano – reflexões sobre políticas e fronteiras**. Belém, 2019.

CASTRO, Eduardo Viveiros de. **A Natureza em Pessoa**: Sobre outras práticas de conhecimento. Encontro "Visões do Rio Babel. Conversas sobre o futuro da bacia do Rio Negro". Instituto Socioambiental e a Fundação Vitória Amazônica, Manaus, 22 a 25 de maio de 2007.

CASTRO-GÓMEZ, Santiago; GROSGOUEL, Ramón. Prólogo. Giro decolonial, teoría crítica y pensamiento heterárquico. In: CASTRO-GÓMEZ, Santiago; GROSGOUEL, Ramón (org.). **El giro decolonial**: reflexiones para una diversidad epistémica más allá del capitalismo global. Bogotá: Siglo del Hombre Editores; Universidad Central, Instituto de Estudios Sociales Contemporáneos y Pontificia Universidad Javeriana, Instituto Pensar, 2007, p. 9 – 23.

CAVALCANTE, L. I. P.; WEIGEL, V. A. C. de M. **Educação na Amazônia**: oportunidades e desafios. 2006.

CEPAL – Comissão Econômica para a América Latina e o Caribe. **Relatório Síntese**: Os povos Indígenas na América Latina – avanços na última década para a garantia de seus direitos. Nações Unidas, Chile, 2014.

COELHO, E.M.B. **AÇÕES AFIRMATIVAS PARA POVOS INDÍGENAS**: o princípio da diversidade em questão. XII Congresso da Sociedade Brasileira de Sociologia. 2005.

COSTA, A.M.P; PEREIRA, A.A; SILVA, L.I.C. Reflexões transformativas: A pedagogia decolonial como possibilidade de transformação para a diversidade. In: **Pedagogias decoloniais, decolonialidade e práticas formativas na Amazônia**. Curitiba:CRV, 2021.

COUTO, F.F; CARRIERI, A.P. Enrique Dussel e a Filosofia da Libertação nos Estudos Organizacionais. **Cad. EBAPE.BR**, v. 16, nº 4, Rio de Janeiro, Out./Dez. 2018.

CUNHA, M.I. Diferentes Olhares Sobre as Práticas Pedagógicas no Ensino Superior: a docência e sua formação. **Educação**. Porto Alegre – RS, ano XXVII, n. 3 (54), p. 525–536, Set./Dez. 2004.

CUNHA, Manuela Carneiro da (org.). **História dos índios no Brasil**. 2.ed. São Paulo: Companhia das Letras. Secretaria Municipal de Cultura, 1998.

D'AMBRÓSIO, U. Sociedade, cultura, matemática e seu ensino Educação e Pesquisa, São Paulo, v. 31, n. 1, p. 99-120, jan./abr. 2005

DELGADO, B.; ESCÓBAR, C. **Diálogo intercultural e intercientífico** – para el frotalecimiento de las ciencias de los pueblos indígenas originários. Cochabamba: La Paz. Série Cosmovisión y Ciencias 2, 2006.

DELGADO, F.E. **Dialogo Intercultural e intercientífico**. Cosmovision and Sciences, COMPAS/AGRUCO, La Paz, Bolivia, 2006.

DESLAURIERS, J.P; KÉRISIT, M. O delineamento da pesquisa qualitativa. In POUPART, J. et al. **A pesquisa qualitativa: enfoques metodológicos e epistemológicos**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2008, p.127-153

DIAS, A.S. **As pedagogias decoloniais na produção Stricto sensu em educação no Brasil: entre aproximações, tensões e rupturas paradigmáticas** (Tese). Universidade Federal do Pará, 2021.

DULCI, T. M. S.; MALHEIROS, R. M. Um giro decolonial à metodologia científica: apontamentos epistemológicos para metodologias desde e paraa américa latina. **Revista espirales**, 174–193, 2021.

DUSSEL, E. D. **Filosofia na América Latina: filosofia da libertação**. São Paulo: Loyola, 1977.

DUSSEL, E. D. **O encobrimento do outro**, Petrópolis: Vozes, 1993.

DUSSEL, Enrique. Europa, Modernidad e Eurocentrismo. In: LANDER, Edgardo (org.). **La colonialidad del saber: eurocentrismo y ciencias sociales. Perspectivas Latino-americanas**. Buenos Aires: CLACSO, 2000.

DUSSEL, Enrique. Europa, modernidade e eurocentrismo. In: LANDER, Edgardo. **A colonialidade do saber: eurocentrismo e ciências sociais. Perspectivas latino-americanas**. Buenos Aires: Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales, 2005.

DUSSEL, Enrique. **Filosofia da libertação: crítica à ideologia da exclusão**. Trad. de George I. Maissiat. São Paulo: Paulus, 1995.

DUSSEL, Enrique. **Método para uma Filosofia da Libertação: superação analética da dialética hegeliana**. São Paulo: Edições Loyola, 1986

DUSSEL, Enrique. **Oito ensaio sobre cultura Latino-americana e Libertação (1965- 1991)**. Tradução: Sandra Trabuco Valenzuela. São Paulo: Paulinas, 1997

DUSSEL, Enrique. Transmodernidade e interculturalidade: interpretação a partir da filosofia da libertação. **Sociedade e Estado**, 31.1: 51-73, 2016.

DUTRA, D; CASTRO, D; MONTEIRO; B. Educação em Ciências e Decolonialidade: em

busca de caminhos outros. In: **Decolonialidades na Educação em Ciências**. 1 ed, São Paulo: Editora Livraria da Física, 2019.

FALS BORDA, O. **Ciencia propia y colonialismo intelectual**. 2 ed. Bogotá. Editorial Oveja Negra, 1971.

FALS BORDA, O. **Una sociologia sentipensante para América Latina**. 1 ed. Buenos Aires:Clacso, 2009.

FÁVERO, A.A; TONIETO,C; ROMAN, M.F. A formação de professores reflexivos: a docência como objeto de investigação. **Revista Santa Maria** , v. 38, n. 2, p. 277-288, maio/ago. 2013

FERREIRA, C.M.S. Formação de professores à luz da história e cultura afro-brasileira e africana: nova tendência, novos desafios para uma prática reflexiva. **Revista Eletrônica Acolhendo a Alfabetização nos Países de Língua Portuguesa**”. 2009.

FIUZA, V. C. B.; RAMIREZ, G. P. de L. O estado da arte sobre a formação docente para a diversidade cultural indígena. **Acta Científica**, 26(2), 31–42. 2018.

FLEURI, R.M.**Formação intercultural e formação de educadores**. João Pessoa: Editora CCTA, 2018.

FORNET-BETANCOURT, R. “**Reflexiones de Raúl Fornet-Betancourt, Sobre el concepto de Interculturalidad**”, México: Consorcio Intercultural.2016

FRANÇA, F.T. **Metodologias decoloniais**: um museu de grandes novidades? Cadernos de estudos culturais, Campo Grande. V.2. p.77-88, 2020.

FRAXE, T.J.P; WITKOSKI, A.C; MIGUEZ, S.F. O ser da amazônia: identidade e invisibilidade. **Cienc. Cult.**, São Paulo, v.61, n3, p.30-32, 2009.

FREIRE, J.R.B. Cinco ideias equivocadas sobre os índios, 2002. Acessado em novembro de 2020.

FREIRE, Paulo. A alfabetização de adultos: crítica de sua visão ingênua; compreensão de sua visão crítica. In: **Ação Cultural para a Liberdade**: e outros escritos. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2003.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia**: saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Cortez, 1997.

FUCHS, H.L; SILVA, G.F. **Uma reflexão decolonial sobre o método na educação**. SEFIC 2017.

GARFIAS, N. W. L.; MIGUEL, A. L. Uma mirada hacia las diferencias. De la discriminación a la interculturalidade. In: **Formando em Educación Intercultural – Retos y desafios del siglo XXI**. México:Universidad Autónoma Benito Juárez de Oaxaca, Juan Pablo Editor, 2016.

GHEDIN, Evandro. Professor reflexivo: da alienação da técnica à autonomia da crítica. In: PIMENTA, Selma Garrido; GHEDIN, Evandro (Org.). **Professor reflexivo no Brasil**: gênese e crítica de um conceito. 6 ed. São Paulo: Cortez, 2010.

GOHN, M G. Teoria dos movimentos sociais: paradigmas clássicos e contemporâneos. São Paulo: Edições Loyola, 1997.

GOHN, M G; BRINGEL, B (2012). Apresentação. In GOHN, M G; BRINGEL, B (orgs) *Movimentos Sociais na era global*. Petrópolis: Vozes

GOMES, M.P. **Os índios e o Brasil**: passado, presente e futuro. São Paulo: Contexto, 2012.

GOMES, N.L. Educação e diversidade etno-cultural In: **Diversidade na Educação: reflexões e experiências**. Brasília: Secretaria de Educação Média e Tecnológica, 2003

GONÇALVES, M. A. Rezende. Políticas educacionais, ações afirmativas e diversidade. Crítica e Sociedade. **Revista de cultura política**, v.4, n.1, Dossiê: Relações Raciais e Diversidade Cultural, jul. 2014.

GROSFÓGUEL, R. A estrutura do conhecimento nas universidades ocidentalizadas: racismo/sexismo epistêmico e os quatro genocídios/epistemicídios do longo século **XVI**. **Revista Sociedade e Estado** – Volume 31 Número 1 Janeiro/Abril 2016, p. 25-49.

GROSFÓGUEL, R. A. Para descolonizar os estudos de economia política e os estudos pós-coloniais: Transmodernidade, pensamento de fronteira e colonialidade global, *Revista Crítica de Ciências Sociais* [Online], 80 | 2008, publicado a 01 outubro 2012, consultado a 21 janeiro 2023. URL: <http://journals.openedition.org/rccs/697>; DOI: <https://doi.org/10.4000/rccs.697>

GRUPIONI, L.D.B; VIDAL, L; FISCHMANN, R. Povos indígenas e Tolerância. São Paulo: Editora Universidade de São Paulo, 2001.

HALL, Stuart. Quem precisa de identidade? In: SILVA, T.T.; HALL, S.; WOODWARD, K.(orgs). **Identidade e Diferença** – A perspectiva dos estudos culturais. 15 ed. Petrópolis: RJ, Vozes, 2014.

HAVERKOT, B.; DELGADO, F.; MILLAR, D. Hacia el diálogo intercientífico: conclusiones de un programa internacional em Bolivia, Ghana e India. In: **Ciencias, diálogo de saberes y transdisciplinarietà**. 2013.

HERCULANO, V.C; GHEDIN, E. Epistemologia proposta por Boaventura de Sousa Santos e suas implicações ao ensino de ciências. In: **O Ensino de Ciências e suas epistemologias**. Boa Vista: Editora da UFRR, 2017.

ILÍADA, I. Aprofundar o conhecimento sobre a sociedade brasileira. In: **Indígenas no Brasil** – demandas dos povos e percepções da opinião pública. São Paulo: Editora Fundação Perseu Abramo, 2013.

JÚNIOR O. Casa dos saberes ancestrais: diálogos com sabedorias indígenas [recurso eletrônico] / Wenceslao Machado de Oliveira Júnior e Alik Wunder (organizadores). - Campinas, SP. BCCL/UNICAMP, 2020.

KAWAKAMI, E. A. Currículo, ruídos e contestações: os povos indígenas na universidade. **Rev. Bras. Educ.** vol.24 Rio de Janeiro 2019 Epub 11-Mar-2019

KONDER, Leandro. A universidade do futuro. In: **Novas epistemologias** – desafios para a universidade do futuro. 1 ed. Rio de Janeiro: Nau: PUC, 1999.

KRENAK, A; COHN, S. **Encontros**. Rio de Janeiro: Azougue, 2015.

KRENAK, A; CAMPOS, Y. **Lugares de Origem**. São Paulo: Jandira, 2022.

LANDER, E. A colonialidade do saber, eurocentrismo e ciências sociais – perspectivas latino-americanas. 2000.

LANDER, Edgardo. Ciências sociais: saberes coloniais e eurocêtricos. In: LANDER, Edgardo (Org.). A colonialidade do saber: Eurocentrismo e ciências sociais – Perspectivas latino-americanas. Buenos Aires: CLACSO, 2005.

\_\_\_\_\_. Pensamiento crítico latinoamericano: la impugnación del eurocentrismo. Revista de Sociología, Santiago, n. 15, p.13-25, 2001.

LE MOS, Marcelo Rodrigues. **Modernidade e Colonialidade**: uma crítica ao discurso científico hegemônico. 1 ed. Curitiba: Appris, 2019.

LEWIS. I.W. **Amazônia brasileira**: sua sobrevivência numa sociedade localizada. Revista da Associação dos Docentes da Ufam – ADUA – Ano II . N.2 – Junho de 2020

LIMA, A. C. S.; HOFFMANN, M. (Orgs.). **Desafios para uma educação superior para os povos indígenas no Brasil**: políticas públicas de ação afirmativa e direitos culturais diferenciados. Rio de Janeiro: Museu Nacional; UFRJ; Laced, (Relatório técnico publicado do material referente a seminário realizado em agosto de 2004).

LIMA, Antônio Carlos de Souza. **A educação superior de indígenas no Brasil**: notas para balanços e possíveis perspectivas, à guisa de uma introdução, 2016.

LIMA. A.C.S.; CASTILHO, S.R.R. Povos indígenas, preconceito e ativismo político: a luta contra a percepção colonial dos indígenas no Brasil contemporâneo. In: **Indígenas no Brasil** – demandas dos povos e percepção da opinião pública. São Paulo: Editora Fundação Perseu Abramo, 2013.

LITTE. P.E. **Etnoecologia e direito dos povos**: elementos de uma nova ação indigenista. 2011.

LOPES, E.B; GHEDIN, E. ; MASCARENHAS, S.A.N. Desafios na formação de professores na amazônia brasileira na perspectiva da etnomatemática. **RECH- Revista Ensino de Ciências e Humanidades**. Ano 3, Vol. V, Número 2, Jul- Dez, 2019, p. 446-459.

MACHADO, A.M. Movimento indígena ou indígenas em movimentos. **Revista MovimentAÇÃO**. Revista do Programa de Pós-Graduação em Sociologia da Universidade Federal da Grande Dourados ISSN Eletrônico: 2358-9205, 2017.

MALDONADO-TORRES, Nelson. **Sobre a colonialidade do ser**: contribuições para o desenvolvimento de um conceito. A virada descolonial. Reflexões para uma diversidade epistêmica além do capitalismo global, p. 127-167. 2007.

MALDONADO-TORRES, Nelson. A topologia do ser e a geopolítica do conhecimento. Modernidade, império e colonialidade. Tradução de Inês Martins Ferreira. **Revista Crítica de Ciências Sociais**. Coimbra, v. 1, n. 80, p. 71-114, mar. 2008.

MALDONADO-TORRES, Nelson. **Analítica da colonialidade e da decolonialidade**:



algumas dimensões básicas. 2007.

MALDONADO-TORRES, Nelson. La Colonialidad del Ser: contribuciones al desarrollo de un concepto. In: CASTRO-GOMES, S.; GROSFUGUEL, R. (Eds.). **El Giro Decolonial: reflexiones para una diversidad epistémica más allá del capitalismo global**. Bogotá: Instituto Pensar, 2007.

MALDONADO-TORRES, Nelson. Sobre la colonialidad del ser: contribuciones al desarrollo de un concepto. **El giro decolonial. Reflexiones para una diversidad epistémica más allá del capitalismo global**, p. 127-167, 2007.

MARTINS, P. H., & BENZAQUEN, J. F. (2018). Uma proposta de matriz metodológica para os estudos descoloniais. **Revista Cadernos De Ciências Sociais Da UFRPE**, 2(11), 10–31. Recuperado de <http://www.journals.ufrpe.br/index.php/cadernosdecienciassociais/article/view/1882> acesso em: 15 de janeiro de 2020.

MARTINS, P.H. **Teoria Crítica da colonialidade**. 1 ed. Rio de Janeiro: Ateliê de humanidades, 2019.

MEDEIROS, Marcos; ABREU, Waldir Ferreira de. Pedagogia decolonial e formação docente. In: ABREU, Waldir Ferreira de; OLIVEIRA, Damião Bezerra (orgs.). **Pedagogias decoloniais, decolonialidade e práticas formativas na Amazônia**. Curitiba, CRV, 2021.

MELGAREJO, Patricia Medina (coord.). **Pedagogías insumisas: movimientos político-pedagógicos y memorias colectivas de educaciones otras en América Latina**. México: Universidad de Ciencias y Artes de Chiapas-Centro de Estudios Superiores de México y Centroamérica: Educación para las Ciencias en Chiapas: Juan Pablos Editor, 2015.

MELIÁ, B. **Educação Indígena: apostando no diálogo**. Jornal Porantim. N.8. Dez. 1996.

MENESES, M. P. Os desafios do sul: tradições interculturais e interpolíticas entre saberes multi-locais para ampliar a descolonização da educação. In: **Decolonialidades na Educação em Ciências**. 1 ed, São Paulo: Editora Livraria da Física, 2019.

MENESES, M P. “Epistemologia do Sul”. **Revista Lusófona de Educação**, Lisboa, 2009.

MESSIAS, C. R. Educação e Decolonialidade do Saber: um debate entre Michael Foucault, Enrique Dussel e as teorias críticas latino-americanas. Dissertação de Mestrado. Universidade São Francisco. Itaitiba, 2018.

MIGNOLO, Walter. **Desobediência epistêmica: a opção descolonial e o significado de identidade em política**. Cadernos de Letras da UFF. Dossiê Literatura, língua e identidade, nº 34, p. 287-324, 2008.

MIGNOLO, Walter. **Desobediência epistêmica: retórica de la modernidad, lógica de la colonialidad y gramática de la descolonialidad**. Ediciones del signo, 2010.

MILANEZ, et al. Existência e diferença: o racismo contra os povos indígenas. **Rev. Direito Práx.**, Rio de Janeiro, Vol. 10, N. 03, 2019. Acessado em <https://www.scielo.br/j/rdp/a/3SxDNnSRRkLbfh3qVFtmBDx/?format=pdf&lang=pt>. Em 27 de fevereiro de 2020.

MISOCZKY, M. C.; CAMARA, G. D. Enrique Dussel: contribuições para a crítica ética e radical nos estudos organizacionais. **Cadernos EBAPE.BR**, Rio de Janeiro, v. 13, n. 2, p. 286, 2015.

MORETTI, Cheron Zanini. **Educação popular em José Martí e no Movimento Indígena de Chiapas: a insurgência como princípio educativo da pedagogia latino-americana**. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade do Vale do Rio dos Sinos, 2010.

MOUJÁN, Inés; CARVALHO, Elson S. Silva; JÚNIOR, Dernival. **Pedagogias de(s)coloniais: saberes e fazeres**. Tocantins: Nuvem, 2020.

MUNDURUKU, D. **O caráter educativo do movimento indígena brasileiro (1970-1990) / . Daniel Munduruku**. - São Paulo: Paulinas, 2012

MUNSBURG, J.A.S; FUCHS, H.L; SILVA, G.F. Pensando a educação desde o nosso lugar: por uma metodologias decolonial – **VII CONEDU**, 2017.

NETO, C.P.S. A constitucionalidade das cotas étnicas e sociais nas universidades brasileiras. In: **Ação afirmativa no ensino superior brasileiro**. Belo Horizonte: Ed. UFMG; Rio de Janeiro: IUPERJ, 2008

NETO, J.C.M. **Educação popular e pensamento decolonial latino-americano em Paulo Freire e Orlando Fals Borda**. Universidade Federal do Pará, 2015.

NETO, J.C.M.; STRECK, D.R. **Fontes da educação popular na América Latina: contribuições para uma genealogia de um pensar pedagógico decolonial**. Educ. rev. 35 (78) • Nov-Dec 2019. Em <https://www.scielo.br/j/er/a/Y3SNBNzjzkW9QxCQLp7PW6b/?lang=pt>. Acessado em 6 de março de 2021.

NETO, J.C.M; LIMA, A.R.S. Desafios da pesquisa em educação em perspectiva decolonial. In: **Pedagogias decoloniais na Amazônia – fundamentos, pesquisas e práticas**. Curitiba: CRV, 2021.

NUNES, J.A. O resgate da epistemologia. *Revista Crítica de Ciências Sociais*, 80, 2008, 45-70.

OCAÑA, A.O; ARIAS, M.I; CONEDO, Z.E.P. **Decolonialidad de la educacion: emergencia-urgencia de una pedagogia decolonial**. 1ªed: Editora Unimagdalena, Colombia, 2018.

OLIVEIRA FILHO, João Pacheco de. Uma etnologia dos “índios misturados”? Situação colonial, Territorialização e Fluxos Culturais. **Mana**, vol. 4, 1998.

OLIVEIRA, J.A. IGARA, UKA, MAKIRA, IRÚMU: **epistemologia e barbárie na Amazônia em sete ensaios irredentos**. Universidade Federal do Amazonas, Manaus, 2011.

OZMON, H. **Filosofia da educação: um diálogo**. Zahar Editores: Rio de Janeiro, 1975.

PALERMO, Z. et al. **Des/decolonizar la universidad**. Ciudad Autónoma de Buenos Aires: Del Signo, 2015.

PALERMO, Z. Alternativas locais al globocentrismo. 1991. **Revista de Estudios**

**Internaciona-les**, v. 1, n. 2, p. 8-17, 2019.

PALERMO, Z. Irrupción de saberes “otros” en el espacio pedagógico: hacia una “democracia decolonial”. In: MIGNOLO, Walter et.al. **Los desafíos decoloniales de nuestros días: pensar en colectivo**. 2014.

PÉREZ GÓMEZ, A. (1995). O pensamento prático do professor: a formação do professor como profissional reflexivo. In A. Nóvoa, (Org.). **Os professores e sua formação**. (pp. 93-114). Lisboa: Dom Quixote.

PIMENTA, Selma Garrido. Formação de professores: identidade e saberes da docência. In: PIMENTA, Selma Garrido. **Saberes e atividade docente**. São Paulo: Cortez, 1999.

PINTO, F.F. **O exercício da docência na perspectiva intercultural do Curso de Licenciatura Formação de Professores Indígenas da Universidade Federal do Amazonas**. (Tese de doutorado). Campinas -SP, 2020.

PORTO-GONÇALVES, Carlos Walter “Apresentação”. In: LANDER, Edgardo (Org.) **A Colonialidade do saber: Eurocentrismo e Ciências sociais – Perspectivas latinoamericanas**. Buenos Aires: CLACSO, 2005.

PORTO-GONÇALVES, Carlos Walter. “**A reinvenção dos territórios: a experiência latino-americana e caribenha**” em Ceceña, Ana Esther. Los desafíos de las emancipaciones en un contexto militarizado. 2006.

QUIJANO, Anibal. Colonialidade do poder e classificação social. In: SANTOS, Boaventura de Sousa; QUIJANO, Anibal. Colonialidade do poder, eurocentrismo e América Latina. In: LANDER, Edgardo (org). **A colonialidade do saber: eurocentrismo e ciências sociais. Perspectivas Latino Americanas**. Colección Sur Sur, CLACSO, Ciudad Autónoma de Buenos Aires, Argentina, setembro, 2005, p.117-142.

QUINTERO, P; FIGUEIRA P; ELIZALDE P. C. **Uma breve história dos estudos decoloniais**. São Paulo: Museu de Arte de São Paulo Assis Chateaubriand, 2019.

REIS, D.S. A colonialidade do saber: perspectivas decoloniais para repensar a univers(al)idade. **Rev. Educ. Soc.**, Campinas SP, v. 43, 2022

RIBEIRO, Djamilia. **Lugar de fala**. 2º ed. São Paulo: Pólen, 2019.

ROSA, K. A teoria crítica da raça na pesquisa em educação em ciências: novas perspectivas teórico- metodológicas para o contexto brasileiro. In: **Decolonialidades na Educação em Ciências**. 1 ed, São Paulo: Editora Livraria da Física, 2019.

SACRISTÁN, G. **Poderes instáveis da educação**. Porto Alegre: Artmed, 1999

SANTILLI, Márcio. **Os brasileiros e os índios**. São Paulo: SENAC, 2000.

SANTOS, E. F. **Formação de docentes indígenas: interculturalidade e prática docente Mura** (Tese de doutorado). UFAM, Manaus, 2018.

SEGATO, R. L. **La crítica de la decolonialidad en 8 ensayos y una antropología por demanda**. Prometeo Libros: Buenos Aires, 2015.

SEVERINO, A.J. Pensamento decolonizante, prática intercultural e emancipação: novas perspectivas para a filosofia da Educação no contexto Latino-Americano. In: **Pensamento Latino-americano: por uma ética situada**. Marília: Oficina Universitária; São Paulo: Cultura Acadêmica, 2020.

SEVERINO, A.J. **Pensamento latino-americano e educação** : por uma ética situada. Marília: Oficina Universitária; São Paulo: Cultura Acadêmica, 2020.

SEVERINO, A.J.N. Formação de professores e a prática docente: os dilemas contemporâneos. In: **Formação de educadores – dilemas contemporâneos**. São Paulo: Editora UNESP, 2011.

SILVA, L.R. C et al. Pesquisa documental: alternativa Investigativa na formação docente. **IX Congresso Nacional de Educação – EDUCERE**. PUC. PR, 2009. p. 4554-4566

SMITH, Linda Tuhiwai. **Descolonizando metodologias**: pesquisa e povos indígenas. Curitiba: Ed. UFPR, 2018.

SOARES, M; YBARRA, L.A.C. La perspectiva del dialogo intercientífico: una directiva para trasdisciplinaridad cultural y epistemológica. **Revista do Programa de Pós-Graduação em Relações Étnicas e Contemporaneidade – UESB**. ISSN: 2525-4715 – Ano 2019, Volume 4, número 7, Janeiro – Junho de 2019, p. 165-179.

SPIVAK, G. Pode o subalterno falar? Belo Horizonte: Editora UFMG, 2010.

SPYER, T; LEROY, H. R; NAME, Leo. Zulma Palermo: a opção decolonial como lugar-outro de pensamento. **Revista Epistemologias do Sul**, v. 3, n. 2, p. 44-56, 2019. Disponível em: <https://revistas.unila.edu.br/epistemologiasdosul/article/view/2466>. Acessado em: 05 de janeiro de 2021.

STRECK, D. R. **Práticas educativas e movimentos sociais na América Latina**: aprender nas fronteiras. Série-Estudos. Periódico do Mestrado em Educação da UCDB. Campo Grande: Universidade Católica Dom Bosco, p. 99-112, jul./dez. 2006

STRECK, D.R; REDIN, E. ZITKOSKI. **Dicionário Paulo Freire**. Belo Horizonte: Autêntica editora, 2010.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO AMAZONAS (UFAM). Projeto Político Pedagógico do Curso de Licenciatura Formação de Professores Indígenas. Manaus, 2012.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO AMAZONAS (UFAM). Relatório Parcial de avaliação da Turma Alto Rio Negro. Manaus, 2018.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO AMAZONAS (UFAM). Relatório Parcial de avaliação da Turma Médio Solimões. Manaus, 2018.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO AMAZONAS (UFAM). Plano de Desenvolvimento Institucional. PROPLAN, 2006-2015.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO AMAZONAS (UFAM). Plano de Desenvolvimento Institucional. PROPLAN, 2016-2025.

URQUIZA, A; HILÁRIO, A. Coleção estudos afirmativos, 1 : rede de saberes : políticas de

ação afirmativa no ensino superior para indígenas no Mato Grosso do Sul / Antonio H. Aguilera Urquiza e Adir Casaro Nascimento ; organização André Lázaro e Laura Tavares. – Rio de Janeiro : FLACSO, GEA ; UERJ, LPP, 2013.

VASCONCELOS, C. F. C.; GHEDIN, E. **Pedagogia da identidade e formação de professores**. 1 ed. Curitiba:Appris, 2020.

VAZ, T.R.D. **O trabalho do professor no campo das políticas de ações afirmativas: reflexões, dimensões e saberes**, 2017.

VENTURI, Gustavo; BOKANY, Vilma. Indígenas no Brasil: Estado nacional e políticas públicas In: **Indígenas no Brasil: demandas dos povos indígenas e percepções da opinião pública**. São Paulo: Editora Fundação Perseu Abramo, 2013.

WALSH, C. Notas Pedagógicas a partir das brechas decoloniais In: **Interculturalizar, descolonizar, democratizar: uma educação “outra”?** Rio de Janeiro: 7 Letras, 2016.

WALSH, Catherine. **Interculturalidad, plurinacionalidad y decolonialidad: las insurgenciaspolítico-epistémicas de refundar el Estado**. Tabula rasa, n. 9, pp. 131-152, 2008.

WALSH, Catherine. **Interculturalidad, estado, sociedad luchas (de)coloniales de nuestra época**. 2009b.

WALSH, Catherine. **Pedagogias decoloniales – Práticas insurgentes de resistir, (re)existir y (re)vivir**. Tomo I – Série Pensamiento Decolonial Quito, Ecuador: Ediciones Abya-Yala, 2013.

WALSH, Catherine. **Pedagogias decoloniales – Práticas insurgentes de resistir, (re)existir y (re)vivir**. Tomo I – Série Pensamiento Decolonial Quito, Ecuador: Ediciones Abya-Yala, 2013.

WALSH, Catherine. Interculturalidade e decolonialidade do poder: um pensamento e posicionamento “outro” a partir da diferença colonial. **Revista Eletrônica da Faculdade de Direito de Pelotas**, Pelotas, RS, v. 5, n.1, p. 6-39, 2019.

WALSH,C. **Interculturalidad crítica y educación intercultural**. 2009.

WILLAMAR, A. A.; RUIZ, M.L.P. Los saberes tradicionales y los desafíos para el diálogo de conocimientos. **Desenvolv. Meio Ambiente**, v. 50, Seção especial: Diálogos de Saberes Socioambientais: desafios para epistemologias do Sul, p. 49-72, abril 2019.

WUNDER, A. Casa dos saberes ancestrais: diálogos com sabedorias indígenas [recurso eletrônico]). - Campinas, SP. BCCL/UNICAMP, 2020.

ZONINSEIN, J.; JÚNIOR, J.F. João (Org.). **Ação afirmativa no ensino superior brasileiro**. Belo Horizonte: Ed. UFMG; Rio de Janeiro: IUPERJ, 2008.

## APÊNDICES

### APÊNDICE 1: A TURMA ALTO RIO NEGRO

ORD.	TÍTULO DO TCC	AUTORES/ INTELECTUAIS INDÍGENAS	POVO	ÁREA DE CONHECI- MENTO
1	AS MATEMÁTICAS INDÍGENAS COM BURITI E ANGELIM: POSSIBILIDADE PARA O ENSINO ARITMÉTICA E GEOMETRIA	MIGUEL, R.B; CUSTODIO, V.G	BARÉ	Exatas e Biológicas
2	A INSERÇÃO DO MATERIAL DOURADO E O GEOPLANO NA VIDA DO POVO BARÉ.	AGUIAR, L. A. M; MATOS, R. P;	BARÉ	Exatas e Biológicas
3	ARITIMÉTICA COM A MADEIRA DE MOLAGÓ	MARCELINO, F. N; VIEIRA, R. L	TUKANO	Exatas e Biológicas
4	AS QUATRO OPERAÇÕES MATEMÁTICAS COM O CAULE DE BURITI	FERNANDES, E. L; GARRIDO, E. M; BRITO, M. S.	DESSANO; BARÉ; TUKANO	Exatas e Biológicas
5	BÉBEUSÁ KAMANAUS KAPUAMU RESEWARA	TOMÁZ, J. G. S.	TARIANO	
6	CALENDÁRIO DIFERENCIADO DA ESCOLA MUNICIPAL INDÍGENA MENINO DE DEUS DA COMUNIDADE WARIRAMBÁ, RIO CUIARÍ	BRAZÃO, A. R.	BANIWA	Humanas e Sociais
7	DICIONÁRIO TEMÁTICO E ILUSTRADO BILÍNGUE DO POVO TUKANO	GENTIL, M. C.	TUKANO	Letras e Artes
8	DESAFIO NA ESCRITA DAS LÍNGUAS INSDÍGENAS DO RIO CASTANHO	PENA P. R.	TUKANO	Letras e Artes
9	DA BOLSA DO TUCUM PARA A MATEMÁTICA	DIAS, I. F; CRUZ, R. G.	TUKANO; PIRATAPUYA	Exatas e Biológicas
10	EDUCAÇÃO ESCOLAR PARA OS POVOS MIGRANTES DO MÉDIO RIO NEGRO	LUCIANO, T. S.	BANIWA	Humanas e Sociais
11	EDUCAÇÃO ESCOLAR INDÍGENA	VARGAS, R. B.	KARAPANÃ	Humanas e

	NAS POLÍTICAS PÚBLICAS NO MUNICÍPIO DE SÃO GABRIEL DA CACHOEIRA			Sociais
12	INSTRUMENTO DIDÁTICO: ENSINO DE ARITMÉTICA COMO USO DE MATERIAL DOURADO INDÍGENA	BARBOSA, G. P. BASTOS, W. M. R.	YEBAMASÃ; TUKANO	Exatas e Biológicas
13	ENTRE RIOS DE ROÇAS: MEMÓRIAS DA EDUCAÇÃO INDÍGENA, VIDA ESTUDANTIL-ACADÊMICA E PROFISSIONAL	MEIRELES, M. E. M.	TUKANO	Letras e Artes
14	MEMÓRIA E TRAJETÓRIA: EDUCAÇÃO INDÍGENA, VIDA ESTUDANTIL -ACADÊMICA E PROFISSIONAL	CANDIDO, V.	WEREKENA	Letras e Artes
15	MEMÓRIAS E TRAJETÓRIAS: MEMORIAL ACADÊMICO DE AMÁLIA KUBEO	RODRIGUES, A. G.	KUBEO	Letras e Artes
16	MEMÓRIAS DE MINHA TRAJETÓRIA ACADÊMICA E PROFISSIONAL NA ÁREA DE LINGUAGENS	TOMAS, S. G.	WEREKENA	Letras e Artes
17	MINHA TRAJETÓRIA ACADÊMICA E PROFISSIONAL	PINHEIRO, I. F.	TUKANO	Letras e Artes
18	MEMORIAL: TRAJETÓRIA INTELLECTUAL INDÍGENA	BRAZÃO, V. S.		Letras e Artes
19	MINIDICIONÁRIO BILÍNGUE DOS SABERES DOS BANIWA MAOLIENI	SILVA, O. O.	BANIWA	Letras e Artes
20	ORGANIZAÇÃO POLÍTICA E SOCIAL DA EDUCAÇÃO ESCOLAR INDÍGENA E FORMAÇÃO DE PROFESSORES INDÍGENAS BANIWA NO ALTO RIO NEGRO-AMAZONAS	GONÇALVES, M. A.	BANIWA	Humanas e Sociais
21	OS DESAFIOS DA IDENTIDADES INDÍGENA NA ESCOLA ESTADUAL IRMÃ INÊS PENHA	MARCELINO, M. A. S.	BARÉ	Humanas e Sociais
22	O DESCONHECIMENTO DAS TÉCNICAS TRADICIONAIS DO REMO DA ARTE INDÍGENA DO POVO BARÉ NA COMUNIDADES ILHA DE CAMANAUS: O PAPEL DA ESCOLA INDÍGENA PARA SUA VALORIZAÇÃO	SANTOS, M. S.	BARÉ	Humanas e Sociais
23	O DESAFIO DE UMA ESCOLA ESTADUAL CONVENCIONAL NO	MONTEIRO, S. N. M.	DESSANA	Humanas e Sociais

	ENSINO E APRENDIZAGEM DE ALUNOS INDÍGENAS			
24	PLANO DE VIDA DA COMUNIDADE DE CABARÍ DO MÉDIO RIO NEGRO E O PAPEL DA ESCOLA	GARRIDO, R. J.	BANIWA	Humanas e Sociais
25	PROTAGONISMOS DA MULHER NA COMUNIDADES BELA-VISTA NO DISTRITO DE PARICACHOEIRA	PIMENTEL, M. P. J.	TUKANO	Humanas e Sociais
26	PUKA KAMUA YAWÁIYE, PAMIEKE NARADAWIWA KAMUAKE MAHÍNIKAI TUKUBO  DICIONÁRIO TEMÁTICO BILINGUE E ILUSTRADO	RODRIGUES, N. C. V.	KUBEO	Letras e Artes
27	REMÉDIO CASEIRO DO BAIXO WAUPÉS E DICIONÁRIO ILUSTRADO	ALMEIDA, M. G. P.	TUKANO	Letras e Artes
28	RÉGUA OPERATÓRIA E MATERIAL DOURADO INDÍGENAS PARA O ENSINO DAS QUATRO OPERAÇÕES	BRAZÃO, D. S.G.; SILVANO, H. T.; CORDEIRO, R. G.	BANIWA; BARÉ; BARÉ	Exatas e Biológicas
29	SEMENTE, REMO E PANEIRO, NO E PARA O ENSINO DAS QUATRO OPERAÇÕES.	JACINTO, C. A. C.; CRUZ, I. C.	BARÉ; ARAPAÇO	Exatas e Biológicas
30	UTILIZAÇÃO DE FIBRA DE ARUMÃ E SEMENTE DE PATAWÁ PARA O ENSINO DAS QUATRO OPERAÇÕES	SILVA, C. E. F.; FONTES, P. O.	BANIWA	Exatas e Biológicas



**APÊNDICE 2: TURMA MÉDIO SOLIMÕES**

ORD.	TÍTULO DO TCC	AUTORES/ INTELECTUAIS INDÍGENAS	POVO	ÁREA DE CONHECI- MENTO
1	A PERCEPÇÃO DOS COMUNITÁRIOS SOBRE O MANEJO DO PIRARUCU ( ARAPAIMA GIGAS ) NO LAGO DO ANARUCU NA ADEIA MONTE MORIÁ, NO MUNICÍPIO DE FONTE BOA, AMAZONAS.	SOUZA, R. F.	KOKAMA	Exatas e Biológicas
2	A PRODUÇÃO DO PAJUARU DA MACAXEIRA (MANIHOT ESCULENTA) COMO PROPOSTA DE ENSINO E APRENDIZAGEM NA INTRODUÇÃO DE CONCEITO DE QUÍMICA PARA O 9º ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL II NA ALDEIA BETEL DO POVO KAMBEBA DO MUNICÍPIO DE TEFÉ- AM	MEDEIROS, M. C.	KAMBEBA	Exatas e Biológicas
3	A PENEIRA COMO MATERIAL CONCRETO NO ENSINO DE GEOMETRIA NA TURMA MULTISSERIADA DOS ANOS INICIAIS DA ESCOLA ALDEIA NOSSA SENHORA DE FÁTIMA DO MUNICÍPIO DE MARAÃ- AM	PEREIRA, E. A.	MURA	Exatas e Biológicas
4	ÁBACO COMO RECURSO DIDÁTICO DE ENSINO E APRENDIZAGEM DE MATEMÁTICA NAS SÉRIES DE 4º E 5º ANOS DO ENSINO FUNDAMENTAL NA ESCOLA INDÍGENA MONTE SIÃO	BASTOS, S. R.	TICUNA	Exatas e Biológicas
5	A EXTRAÇÃO MADEIREIRA DA CASTANHA (BERTHOLLETIA EXCELSA) NA COMUNIDADE INDÍGENA MARAJÁÍ	OLIVEIRA, O. S.	MAYORUNA	Exatas e Biológicas
6	A CANOA COMO ELEMENTO IDENTITÁRIO DO POVO MIRANHA DA ALDEIA AIUCÁ, MUNICÍPIO DE UARINI - AM	MOREIRA, E. F.	MIRANHA	Humanas e Sociais
7	A ESCOLA KANATA T-YKUA E AS HISTÓRIAS ORAIS DO POVO OMÁGUA-KAMBEBA DA COMUNIDADE TRÊS UNIDOS:	CRUZ, M. S.	KAMBEBA	Humanas e Sociais

	AFIRMAÇÃO DA IDENTIDADE			
8	CARACTERÍSTICAS DAS VARIEDADES DE MANIVA (MONOT ESCULENTA) ALDEIA PORTO PRAIANA	RAMIRES, J. G.	TICUNA	Humanas e Sociais
9	DESMATAMENTO NO TERRITÓRIO INDÍGENA DO POVO KOKAMA DA ALDEIA BOARÁ DO MUNICÍPIO DE TEFÉ-AM.	RAMOS, E. S	KOKAMA	Humanas e Sociais
10	HISTÓRIA E MIGRAÇÃO DO POVO TICUNA DA ALDEIA PORTO PRAIA MUNICÍPIO DE UARINI-AM	OLIVEIRA, S. M. N	TICUNA	Humanas e Sociais
11	HISTÓRICO DA ALDEIA BOCA DO MUNICÍPIO INDÍGENA ALCIDES LOPES, FONTE BOA/AM	RODRIGUES, C. G.	KOKAMA	Humanas e Sociais
12	LUTAS E CONQUISTAS DOS PROFESSORES INDÍGENAS NO MUNICÍPIO DE ALVARÃES	SOUZA, M. C	KAMBEBA	Humanas e Sociais
13	MIGRAÇÃO E TERRITÓRIO: PROCESSO MIGRATÓRIO DO POVO MAYORUNA PARA A TERRA INDÍGENA MARAJÁ, MUNICÍPIO DE ALVARÃES-AM (1910 – 1972)	NEVES, J. N	MAYORUNA	Humanas e Sociais
14	MOVIMENTO INDÍGENA E A ESCOLA: OS DESAFIOS PARA O PROTAGONISMOS DA JUVENTUDE INDÍGENA DA COMUNIDADE MARAJÁ ALVARÃES-AM	OLIVEIRA, J. S. O	MAYORUNA	Humanas e Sociais
15	O PROCESSO DA COLHEITA DA CASTANHA USANDO OS CONCEITOS BÁSICOS DA MATEMÁTICA NA ALDEIA BARREIRA DO MEIO DO POVO TICUNA DO MUNICÍPIO DE TEFÉ-AMAZONAS	URBANO-KAMBEBA, J. F	KAMBEBA	Exats e Biológicas
16	OS PESCADOS COMERCIALIZADOS NA COMUNIDADE SÃO JOSÉ DA FORTALEZA, POVO APURINÃ, RIO CAPEÃ, MUNICÍPIO DE COARI-AM	GOMES, R. M	APURINÃ	Exats e Biológicas
17	OS TIPOS DE PEIXES COMERCIALIZADO PELO POVO MIRANHA DA COMUNIDADE AIUCÁ DO MUNICÍPIO DE	BRANDÃO, M. F	MIRANHA	Exats e Biológicas

	UARINI-AM			
18	O ALFABETO NUMÉRICO COMO ESTRATÉGIA METODOLÓGICA PARA O ENSINO DA MATEMÁTICA PARA OS ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL NA ESCOLA MUNICIPAL DE ALVARÃES - AM	SANTOS, C. N. M.	KANAMARI	Exats e Biológicas
19	O PROCESSO DE CONSTRUÇÃO DE MONSEIO DO TIPITI NA ALDEIA MARAJAI-ALVARÃES	ALVES, E. P	KOKAMA	Exats e Biológicas
20	PLANTAS MEDICINAIS UTILIZADAS NA CULTURA KOKAMA NA ALDEIA PORTO PRAIA, TEFÉ, AMAZONAS	SILVA, J. N	KOKAMA	Exats e Biológicas
21	PROCESSO DE FABRICAÇÃO DA FARINHA DO POVO TÍCUNA DA ALDEIA BARREIRA DO MEIO, COMO FERRAMENTA DE ENSINO APRENDIZAGEM NO ENSINO DE QUÍMICA USANDO CONCEITOS DE REAÇÕES QUÍMICAS	BRANDÃO, F. B.	KOKAMA	Exats e Biológicas
22	PRODUÇÃO DA CERÂMICA E RETOMADA DA LÍNGUA MATSÉS DO POVO MAYORUNA DA ALDEIA MARAJÁI – ALVARÃES/AM: PENSANDO UM DICIONÁRIO TEMÁTICO ILUSTRADO	OLIVEIRA, E. S	MAYORUNA	Letras e Artes
23	TRAÇANDO MINHA TRAJETÓRIA ESCOLAR NO ENSINO BÁSICO E ACADÊMICO NO CURSO INTERCULTURAL FORMAÇÃO DE PROFESSORES INDÍGENAS	MOREIRA, R. A.	MIRANHA	Letras e Artes

### APÊNDICE 3: MINUTA DE EDITAL Nº 050/2013



**Poder Executivo  
Ministério da Educação  
Universidade Federal do Amazonas  
Gabinete da Reitora**



#### MINUTA DE EDITAL Nº 050/2013

A FUNDAÇÃO UNIVERSIDADE DO AMAZONAS, na forma do que dispõem a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, o Decreto nº 26, de 4 de fevereiro de 1991, Lei nº 6.001, de 19 de dezembro de 1973 e em cumprimento da Convenção nº 107, da Organização Internacional do Trabalho, aprovada pelo Decreto nº 58.825, de 14 de julho de 1966, a Resolução CNE/CEB nº 3, de 10 de novembro de 1999, o Parecer CNE/CEB nº 14, de 14 de setembro de 1999, a Resolução CNE/CEB nº 5, de 22 de junho de 2012, o Regimento Geral da UFAM e a Portaria nº 1.662/99 Gabinete do Reitor, torna público a realização do Processo Seletivo Simplificado para admissão ao **Curso de Licenciatura “Formação de Professores Indígenas”**, autorizado com base no Artigo 28, do Decreto nº 5.773, de 09 de maio de 2006.

#### 1. DA VALIDADE E DO CRONOGRAMA DO PROCESSO SELETIVO

1.1. O Processo Seletivo Simplificado do Curso de Licenciatura “Formação de Professores Indígenas” será regido por este Edital. Os (as) candidatos (as) que se inscreverem no referido Processo declaram conhecer as regras e disposições aqui contidas e com elas concordarem.

1.2. Os resultados da seleção concurso serão válidos para o preenchimento das **60 (sessenta) vagas** oferecidas ao **Curso de Licenciatura “Formação de Professores Indígenas”**, na turma especificada como Turma Médio Solimões, e com ênfase nas áreas de: 1) Humanas e Sociais; 2) Letras e Artes; e 3) Exatas e Biológicas, com ingresso no semestre letivo 2013.2.

1.3. O curso objeto deste Edital está vinculado à Faculdade de Educação (FACED) da UFAM e será ministrado no município de Manaus/AM, no Centro de Formação de Professores Indígenas da UFAM, na Fazenda Experimental, Km 38, BR -174.

1.4. O início das aulas está previsto para o dia **19 de novembro de 2013**.

1.5 O cronograma deste Processo Seletivo fica definido conforme abaixo:

ATIVIDADES	DATA
Inscrição para o Processo Seletivo	08/11/2013
Aplicação das Provas	09/11/2013
Correção das Provas e Divulgação do Resultado Preliminar	11/11/2013
Recurso do Resultado Preliminar	12/11/2013
Resultado do Recurso e Resultado Final	13/11/2013
Matrícula Institucional	18/11/2013
Previsão para o início das aulas	19/11/2013

#### 2. DAS VAGAS

2.1. Serão oferecidas **60 (sessenta) vagas** para o **Curso de Licenciatura “Formação de Professores Indígenas” (Turma Médio Solimões)** objeto deste Edital, com duração de **05 (cinco) anos**, a ser ministrado no processo modular contínuo.

2.1.1. As vagas ofertadas no presente Processo Seletivo Simplificado serão distribuídas da seguinte forma:



**Poder Executivo  
Ministério da Educação  
Universidade Federal do Amazonas  
Gabinete da Reitora**



- a) **35 (trinta e cinco)** vagas são destinadas a candidatos que comprovem ter cursado o Ensino Médio/Magistério Indígena pelo Programa de Formação de Professores Indígenas do Estado do Amazonas Pira-Yawara/SEDUC/AM;
- b) **25 (vinte e cinco) vagas** são destinadas a candidatos que comprovem ter cursado o Ensino Médio ou equivalente em qualquer Instituição de Ensino pública ou privada e que não se enquadrem no item *a*.

### **3. DA INSCRIÇÃO**

3.1. Poderão inscrever-se **somente candidatos indígenas das etnias Kambeba, Kanamari, Kokama, Mayoruna, Miranha, Mura, Ticuna, da região do Médio Solimões**, com carta de recomendação da União dos Povos Indígenas do Médio Solimões e Afluentes – UNIPI.

3.2. Só será aceita uma única inscrição por candidato.

3.3. Da documentação para inscrição:

- a) Ficha de inscrição devidamente preenchida e sem rasuras;
- b) Diploma ou Certificado de Conclusão do Ensino Médio/Magistério Indígena; Ensino Médio ou equivalente (original e cópia);
- c) Histórico Escolar do Ensino Médio/Magistério Indígena; Ensino Médio ou equivalente (original e cópia);
- d) Carta de recomendação da União dos Povos Indígenas do Médio Solimões e Afluentes – UNIPI (modelo anexo).
- e) Cédula de Identidade (original e cópia);
- f) CPF (original e cópia);
- g) Uma foto tamanho 3x4 (de frente e recente).

3.4. Os documentos relacionados nas alíneas “b” e “c” deverão ser autenticados pela Secretaria de Educação de origem ou acompanhados de cópia do Diário Oficial em que foram publicados.

3.5. Data, local e horário das inscrições:

**a) DATA: 08 de novembro de 2013**

**b) LOCAL: Secretaria Municipal de Educação – SEMED Tefé/AM**

**b) HORÁRIO: 8:00 às 12:00 horas e das 14:00 às 18:00 horas**

3.6. A inscrição no Processo Seletivo Simplificado implica a aceitação irrestrita das condições estabelecidas pela UFAM, não cabendo ao candidato após inscrever-se, qualquer recurso quanto às normas contidas neste Edital.

### **4. DA PROVA**

4.1. A data de realização da prova será **dia 09 de novembro de 2013 (sábado), no horário de 9:00h às 12:00h**.

4.2. A prova será única e constará de uma Redação, em Língua Portuguesa, versando sobre tema ligado à Educação Escolar Indígena na Amazônia, valendo de 0,0 (zero) a 10,0 (dez) pontos.

4.3. A prova será idêntica para todos os candidatos.

### **5. DO LOCAL DE PROVA**

5.1. A prova será realizada na **Escola Municipal Walter Cabral**, situada na **rua 1º de maio, s/n, bairro: Santo Antônio, no município de Tefé/AM**.



**Poder Executivo  
Ministério da Educação  
Universidade Federal do Amazonas  
Gabinete da Reitora**



5.2. Os candidatos deverão chegar ao local de prova com uma hora de antecedência do início previsto, munidos de documento de identidade (original), apresentado no ato da inscrição.

5.3. As portas do estabelecimento onde serão realizadas as provas serão fechadas às 9h. O candidato que chegar após o horário estabelecido não poderá realizar a prova.

## **6. DA CORREÇÃO DAS PROVAS E CLASSIFICAÇÃO DOS CANDIDATOS**

6.1. Na correção da prova de Redação em Língua Portuguesa serão considerados os seguintes critérios: 1) Adequação do tema; 2) Clareza das ideias; 3) Criatividade e 4) Capacidade de reflexão.

6.2. O Processo Seletivo será classificatório, sendo eliminado o candidato que obtiver nota ZERO.

6.3. A nota final de cada candidato será aquela obtida na Prova de Redação.

6.4. A classificação final dos candidatos far-se-á, na ordem decrescente das notas obtidas, até o limite de vagas, de acordo com os subitens 2.1 e 2.1.2, letras “a” e “b”.

6.5. Na hipótese de igualdade de notas na classificação final far-se-á o desempate, levando-se em conta, em ordem decrescente, o mais idoso.

## **7. DO RESULTADO PRELIMINAR, RECURSO E RESULTADO FINAL**

7.1. O **resultado preliminar** da seleção contendo a lista com os nomes dos candidatos aprovados e classificados será disponibilizado até o **dia 11 de novembro de 2013** na **Secretaria Municipal de Educação – SEMED Tefé/AM**, bem como publicado na página eletrônica [www.ufam.edu.br](http://www.ufam.edu.br), e, ainda, divulgado nos meios de comunicação existentes do município de Tefé/AM.

7.2. Os candidatos terão até o **dia 12 de novembro de 2013**, no horário das 08h às 18h, para apresentar recurso do resultado preliminar.

7.3. O recurso deverá ser endereçado à Comissão do Processo Seletivo, designada para este fim, dentro do prazo acima referido e protocolado no mesmo local onde foram aplicadas as provas.

7.4. O **resultado final** contendo a relação definitiva dos candidatos aprovados e classificados será disponibilizado até o **dia 13 de novembro de 2013** na **Secretaria Municipal de Educação – SEMED Tefé/AM**, bem como publicado na página eletrônica [www.ufam.edu.br](http://www.ufam.edu.br), e, ainda, divulgado nos meios de comunicação existentes do município de Tefé/AM.

7.5. Todos os candidatos constantes da relação definitiva, referida no item 7.4 estão habilitados para efetivarem a Matrícula Institucional.

## **8. DA MATRÍCULA INSTITUCIONAL**

8.1. A matrícula institucional dos **60 (sessenta)** candidatos aprovados e classificados na forma dos itens 6.4 e 6.5 será efetivada pela Pró-Reitoria de Ensino de Graduação (PROEG) da Universidade Federal do Amazonas.

8.1.1. Para realizar a matrícula institucional, o candidato aprovado e classificado deverá apresentar-se no **dia 18 de novembro de 2013**, das 08:00 às 12:00 e das 14:00 às 18:00 horas, no **Centro de Formação de Professores Indígenas da UFAM, na Fazenda Experimental, Km 38, BR-174**, munido dos seguintes documentos:



**Poder Executivo**  
**Ministério da Educação**  
**Universidade Federal do Amazonas**  
**Gabinete da Reitora**



- I. Cédula de identidade (original e cópia);
  - II. Cadastro de Pessoa Física – CPF (original e cópia);
  - III. Diploma ou Certificado de Conclusão do Ensino Médio/Magistério Indígena; Ensino Médio ou equivalente (original e cópia);
  - IV. Histórico Escolar do Ensino Médio/Magistério Indígena; Ensino Médio ou equivalente (original e cópia);
  - V. 01 (uma) foto 3x4 recente e de frente.
- 8.2. No ato da MATRÍCULA INSTITUCIONAL, o candidato classificado:
- a) Preencherá o CADASTRO ESTUDANTIL e, após a conferência dos seus dados, assinará e entregará juntamente com os demais documentos exigidos no subitem 8.1.1;
  - b) Assinará a DECLARAÇÃO de que não possui vínculo com outra Instituição de Ensino Superior Pública e entregará juntamente com os demais documentos exigidos no subitem 8.1.1;
  - c) Receberá comprovante de entrega da documentação (RECIBO) constando seu número de CPF e e-mail.
- 8.3. O não comparecimento do candidato à realização da matrícula institucional no período estipulado neste edital, a não apresentação da documentação exigida no subitem 8.1.1 ou o descumprimento de quaisquer das exigências contidas neste edital impedirá a efetivação da matrícula junto a esta instituição. O candidato perderá assim, sem qualquer regalia ou exceção, o direito de ingresso e a vaga.
- 8.4. O candidato classificado neste Processo Seletivo não poderá ter vínculo com outra Instituição de Ensino Superior Pública, de acordo com o art. 2º da Lei nº 12.089, de 11 de novembro de 2009, que assim dispõe:
- Art. 2º - É proibido uma mesma pessoa ocupar, na condição de estudante, simultaneamente, no curso de graduação, 2 (duas) vagas, no mesmo curso ou em cursos diferentes em uma ou mais de uma instituição pública de ensino superior em todo o território nacional.*
- 8.5. O candidato que, a qualquer tempo, ocupar uma vaga em outra instituição pública de ensino superior deverá optar por uma das vagas, de acordo com o disposto no artigo 3º e seus parágrafos, da Lei nº 12.089 de 11 de novembro de 2009.
- 8.6. O candidato com matrícula regular em algum curso de graduação da UFAM que for classificado neste Processo Seletivo, para o mesmo curso ou curso diferente do já matriculado, deverá optar por uma das matrículas, por meio de termo de opção, a ser firmado no ato da efetivação da matrícula institucional.
- 8.7. O candidato referido no subitem 8.6 que optar pela matrícula no novo curso terá a matrícula no curso anterior cancelada.
- 8.8. Só serão matriculados os candidatos que tiverem concluído, de acordo com a lei, o Ensino Médio/Magistério Indígena; Ensino Médio ou equivalente, tornando-se nula, de pleno direito, a classificação daquele que não houver apresentado a prova dessa escolaridade no ato da inscrição, conforme constante no item 8.4.



**Poder Executivo  
Ministério da Educação  
Universidade Federal do Amazonas  
Gabinete da Reitora**



---

## **9. DAS DISPOSIÇÕES GERAIS**

- 9.1. São normas disciplinares do Processo Seletivo, aquelas que vigoram para o corpo discente da Universidade Federal do Amazonas, nos termos de seu Estatuto e Regimento Geral.
- 9.2. Será eliminado do Processo Seletivo, o candidato que, durante as provas, se comunicar com outro candidato, efetuar empréstimo de material, usar de meios ilícitos ou, ainda, praticar atos contra as normas contidas neste Edital.
- 9.3. Também será eliminado, em qualquer época, mesmo após a matrícula, o candidato que houver realizado o Concurso usando documentos ou informações falsas, ou outros meios ilícitos.
- 9.4. Não será permitido, por parte dos candidatos, o porte de telefone celular, aparelhos de comunicação de qualquer espécie.
- 9.5. Em nenhuma hipótese haverá repescagem e, em havendo vagas remanescentes, estas serão utilizadas ou remanejadas a critério da instituição.
- 9.5. Os casos omissos serão examinados pela UFAM que divulgará, sempre que necessário, editais, normas complementares e avisos oficiais sobre o certame.

Manaus, 06 de novembro de 2013.

**Prof. Dr. HEDINALDO NARCISO LIMA**  
Presidente do Conselho Diretor da FUA, em exercício, e  
Vice-Reitor, no exercício do cargo de Reitor da UFAM



## APÊNDICE 4: MINUTA DE EDITAL Nº 050/2013



**Poder Executivo  
Ministério da Educação  
Universidade Federal do Amazonas  
Pró-Reitoria de Ensino de Graduação  
Comissão Permanente de Concursos**



### Edital Nº 002, de 07 de janeiro de 2015

A **FUNDAÇÃO UNIVERSIDADE DO AMAZONAS**, na forma do que dispõem a Lei nº. 9.394, de 20 de dezembro de 1996, o Decreto nº 26, de 4 de fevereiro de 1991, Lei nº 6.001, de 19 de dezembro de 1973 e em cumprimento da Convenção nº 107, da Organização Internacional do Trabalho, aprovada pelo Decreto nº 58.825, de 14 de julho de 1966, a Resolução CNE/CEB nº 3, de 10 de novembro de 1999, o Parecer CNE/CEB nº 14, de 14 de setembro de 1999, a Resolução CNE/CEB nº 5, de 22 de junho de 2012, o Regimento Geral da UFAM e a Portaria nº 1.662/1999 Gabinete do Reitor, torna público a realização do Processo Seletivo Simplificado para admissão ao **Curso de Licenciatura Formação de Professores Indígenas**, autorizado com base no Artigo 28, do Decreto nº 5.773, de 09 de maio de 2006.

#### 1. DA VALIDADE DO PROCESSO SELETIVO

1.1. O Processo Seletivo Simplificado para admissão ao Curso de Licenciatura “Formação de Professores Indígenas”, nas áreas de: 1) Humanas e Sociais; 2) Letras e Artes; e 3) Exatas e Biológicas, será regido por este Edital. O candidato que se inscrever no referido Processo declara conhecer as regras e disposições aqui contidas e com elas concordarem.

1.2. O resultado da seleção concurso será válido para o preenchimento das **120 (cento e vinte) vagas, distribuídas entre as Turmas Alto Rio Negro e Alto Solimões**, oferecidas, exclusivamente, a candidatos indígenas, com ingresso no segundo semestre 2014, conforme definido em consulta às organizações indígenas.

1.3. O curso objeto deste Edital está vinculado à Faculdade de Educação (FACED) da UFAM e será ministrado no município de Benjamin Constant, no Instituto Natureza e Cultura (INC) da Universidade Federal do Amazonas - UFAM – Turma Alto Solimões; e em São Gabriel da Cachoeira, no Instituto Federal de Educação do Amazonas - IFAM – Turma Alto Rio Negro.

1.4. O início das aulas estão previstos para a primeira quinzena de fevereiro.

#### 2. DAS VAGAS

2.1. Concorrerão exclusivamente candidatos indígenas às **120 (cento e vinte) vagas** para o Curso de Licenciatura “**Formação de Professores Indígenas**”, objeto deste Edital e com duração de **05 (cinco) anos**, a ser ministrado no processo modular contínuo.

2.1.1. As vagas ofertadas no presente Processo Seletivo Simplificado serão distribuídas por turmas, conforme Quadro 01, abaixo:

**QUADRO 01 – DISTRIBUIÇÃO DAS VAGAS OFERTADAS**

TURMA	DISTRIBUIÇÃO/CRITÉRIOS
	Indígenas que comprovem ter cursado o Ensino Médio ou equivalente em qualquer Instituição de Ensino pública ou privada, que não tenham curso superior e nem estejam



Poder Executivo  
Ministério da Educação  
Universidade Federal do Amazonas  
Pró-Reitoria de Ensino de Graduação  
Comissão Permanente de Concursos



<b>ALTO SOLIMÕES</b>	matriculados em curso superior e residentes em comunidades indígenas ou na sede do município de Benjamin Constant;
	Indígenas que comprovem ter cursado o Ensino Médio ou equivalente em qualquer Instituição de Ensino pública ou privada, que não tenham curso superior e nem estejam matriculados em curso superior e residentes em comunidades indígenas ou na sede do município de Tabatinga;
	Indígenas que comprovem ter cursado o Ensino Médio ou equivalente em qualquer Instituição de Ensino pública ou privada, que não tenham curso superior e nem estejam matriculados em curso superior e residentes em comunidades indígenas ou na sede do município de São Paulo de Olivença.
<b>ALTO RIO NEGRO</b>	Indígenas que comprovem ter cursado o Ensino Médio ou equivalente em qualquer Instituição de Ensino pública ou privada, que não tenham curso superior e nem estejam matriculados em curso superior e que estejam atuando na educação escolar indígena
	Indígenas que comprovem ter cursado o Ensino Médio ou equivalente em qualquer Instituição de Ensino pública ou privada, que não tenham curso superior e nem estejam matriculados em curso superior
	Indígenas que comprovem ter cursado o Ensino Médio ou equivalente em qualquer Instituição de Ensino pública ou privada, que não tenham curso superior e nem estejam matriculados em curso superior e estejam atuando como funcionários administrativos nas escolas indígenas.

### 3. DA INSCRIÇÃO

3.1. Poderão inscrever-se **somente candidatos indígenas, conforme a definição apresentada no Quadro 01**, com carta de declaração de identidade indígena obtida junto ao cacique da comunidade do candidato e RANI fornecido pela FUNAI.

3.1.1 Os candidatos para a turma **Alto Rio Negro** deverão apresentar ainda carta de anuência da comunidade indígena obtida junto ao capitão da comunidade do candidato, ou da organização indígena ou da comunidade educativa escolar indígena, **indicando a data da ata em que foi deliberada a escolha dos candidatos em reunião.**

3.2. Só será aceita uma única inscrição por candidato.

3.3. Da documentação para inscrição:

- a) Ficha de inscrição devidamente preenchida e sem rasuras;
- b) Diploma ou Certificado de Conclusão do Ensino Médio/Magistério Indígena; Ensino Médio ou equivalente (original e cópia);



**Poder Executivo**  
**Ministério da Educação**  
**Universidade Federal do Amazonas**  
**Pró-Reitoria de Ensino de Graduação**  
**Comissão Permanente de Concursos**



- c) Histórico Escolar do Ensino Médio/Magistério Indígena; Ensino Médio ou equivalente (original e cópia);  
 d) Carta de declaração de identidade indígena obtida junto ao cacique da comunidade do candidato e cópia e original do RANI fornecido pela FUNAI;  
 e) Cédula de Identidade (original e cópia);  
 f) CPF (original e cópia);  
 g) Uma foto tamanho 3x4 (de frente e recente).

3.4. Os documentos relacionados nas alíneas “b” e “c” deverão ser autenticados pela Secretaria de Educação de origem ou acompanhados de cópia do Diário Oficial em que foram publicados.

3.5. Data, local e horário das inscrições:

#### **QUADRO 02 – DATA, LOCAL HORÁRIO DAS INSCRIÇÕES**

<b>TURMA</b>	<b>DATA</b>	<b>HORÁRIO</b>	<b>LOCAL</b>
Alto Solimões	19 e 20 de janeiro de 2015	8h às 18h	Instituto Natureza e Cultura (INC) da Universidade Federal do Amazonas - UFAM
Alto Rio Negro	19 a 20 de janeiro de 2015	8h às 18h	Instituto Federal de Educação do Amazonas - IFAM

3.6. A inscrição no Processo Seletivo Simplificado implica a aceitação irrestrita das condições estabelecidas pela UFAM, não cabendo ao candidato após inscrever-se, qualquer recurso quanto às normas contidas neste Edital.

#### **4. DA TAXA DE INSCRIÇÃO**

4.1 Não haverá pagamento de taxa de inscrição.

#### **5. DA PESSOA COM DEFICIÊNCIA E DO ATENDIMENTO DIFERENCIADO**

5.1 Ao candidato com deficiência (PcD) é assegurado o direito de requerer condições especiais ou atendimento diferenciado, para realizar as provas, nos termos da legislação vigente. Tais condições não incluem atendimento domiciliar, intérprete de libras e nem prova em Braille.

5.1.1 As solicitações de atendimentos diferenciados e condições especiais serão atendidas segundo critérios de viabilidade e razoabilidade.

5.1.2 O candidato que possua deficiência ou necessidade de atendimento diferenciado para a realização da prova deverá informar, no ato da inscrição, a deficiência ou a condição especial que motiva o atendimento diferenciado.

5.1.3 O candidato portador de necessidades especiais deverá solicitar a condição especial ou de atendimento diferenciado para a realização das provas, no ato da inscrição, por escrito. É necessário, ainda, anexar:



**Poder Executivo**  
**Ministério da Educação**  
**Universidade Federal do Amazonas**  
**Pró-Reitoria de Ensino de Graduação**  
**Comissão Permanente de Concursos**



a) Cópia do Laudo Médico com indicação do tipo e do grau de deficiência do qual é portador, com referência ao código correspondente da Classificação Internacional de Doenças – CID e com especificação de suas necessidades quanto ao atendimento diferenciado.

b) Solicitação de Prova Especial.

5.2 O candidato com deficiência que não cumprir o item 5.1 ficará impossibilitado de realizar a Prova em condições especiais e eximirá a UFAM de qualquer providência.

5.3 Os candidatos, cujas necessidades especiais ou problemas de saúde impossibilitem as respostas das questões na folha da prova Escrita, terão o auxílio de um fiscal para fazê-lo, não podendo a UFAM ser responsabilizada, posteriormente, sob qualquer alegação por parte do candidato, de eventuais erros de transcrição provocados pelo fiscal.

5.4 A candidata que tiver necessidade de amamentar durante a realização das provas, além de solicitar atendimento especial para tal fim, deverá levar um acompanhante, que ficará em sala reservada para essa finalidade e que será responsável pela guarda da criança. O não cumprimento deste item impedirá que a candidata realize a prova.

## 6. DA CONFIRMAÇÃO DE INSCRIÇÃO

6.1 A lista com a confirmação e homologação da inscrição do candidato será fixada no dia 21 de janeiro de 2015, no local onde foi realizada a inscrição e no endereço eletrônico da UFAM [www.comvest.ufam.edu.br](http://www.comvest.ufam.edu.br).

## 7. DA PROVA

7.1. O Processo Seletivo de que trata este Edital compreenderá uma única fase, constituída de uma Prova Escrita, que será realizada de acordo com o Quadro 03, a seguir:

**QUADRO 03 – DATA, LOCAL HORÁRIO DAS PROVAS**

TURMA	DATA	HORÁRIO	LOCAL
Alto Solimões	25 de janeiro de 2015	8h às 12h	Instituto Natureza e Cultura (INC) da Universidade Federal do Amazonas – UFAM Cidade: Benjamin Constant
Alto Rio Negro	25 de janeiro de 2015	8h às 12h	Instituto Federal de Educação do Amazonas – IFAM – Cidade: São Gabriel da Cachoeira

7.2. A prova será idêntica para todos os candidatos, e constará de 02 (duas) questões, conforme descrição apresentada no Quadro 04, a seguir:

**QUADRO 04 – DESCRIÇÃO DA ESTRUTURA DA PROVA ESCRITA**

<b>PROVA ESCRITA</b>	<b>Questão 01</b> – Interpretação de Texto, constando de 01 (um) texto em língua portuguesa, com 02 (duas) questões, elaboradas pela Banca examinadora e informadas ao candidato no momento da Prova, que deverá ser respondida em língua portuguesa.
	<b>Questão 02</b> – Redação - Produção de um Texto, em língua portuguesa.



**Poder Executivo**  
**Ministério da Educação**  
**Universidade Federal do Amazonas**  
**Pró-Reitoria de Ensino de Graduação**  
**Comissão Permanente de Concursos**



7.3 A prova versará sobre tema ligado à Educação Escolar Indígena, valendo de 0,0 (zero) a 5,0 (cinco) pontos, cada uma das questões, totalizando 10 (dez) pontos.

7.4 O candidato deverá chegar ao local de prova com uma hora de antecedência do início previsto, munido de documento de identidade (original), apresentado no ato da inscrição.

7.5 As portas do estabelecimento onde serão realizadas as provas serão fechadas às 8h. O candidato que chegar após o horário estabelecido não poderá realizar a prova.

## **8. DA BANCA EXAMINADORA**

8.1 A Banca examinadora será constituída por até 06 (seis) membros, dependendo do número de candidatos inscritos.

8.2 Os membros da Banca serão professores efetivos da Universidade Federal do Amazonas.

## **9. DA CORREÇÃO DAS PROVAS E CLASSIFICAÇÃO DOS CANDIDATOS**

9.1. Na prova escrita, a Banca examinadora observará a proficiência da Língua Portuguesa

9.2 Na correção da prova, serão observados os seguintes critérios, conforme a Resolução nº 046/2006/CONSEPE, para atribuição de nota diferente de 5,0 (cinco) em cada questão:

- a) Falta de Coerência – redução de 1,0 (um) ponto;
- b) Falta de Coesão - redução de 1,0 (um) ponto;
- c) Períodos mal estruturados - redução de 0,5 (um) ponto por cada período;
- d) Falta de unidade temática – redução de 1,0 (um) ponto.

9.2.1 Será atribuída nota 0 (zero) à questão que fugir do tema proposto ou copiar o texto-base.

9.3 O Processo Seletivo será classificatório, sendo eliminado o candidato que obtiver nota entre 0 (zero) e 4,9 (quatro, nove).

9.4 A nota final de cada candidato será a soma das questões 01 e 02 da Prova.

9.5 A classificação final dos candidatos far-se-á, na ordem decrescente das notas obtidas, até o limite das 60 (sessenta) vagas, de cada turma.

9.6 Na hipótese de igualdade de notas na classificação final far-se-á o desempate, levando-se em conta o mais idoso.

## **10. DO RESULTADO FINAL DO PROCESSO SELETIVO**

10.1 O **resultado final** contendo a relação definitiva dos candidatos classificados será disponibilizado até 06 de fevereiro de 2015, na página eletrônica [www.comvest.ufam.edu.br](http://www.comvest.ufam.edu.br) e nos locais onde foram realizadas as inscrições.

10.2. Os candidatos constantes da relação definitiva, referida no item 10.1, estão habilitados para efetivarem a Matrícula Institucional.



Poder Executivo  
Ministério da Educação  
Universidade Federal do Amazonas  
Pró-Reitoria de Ensino de Graduação  
Comissão Permanente de Concursos



## 11. DA MATRÍCULA INSTITUCIONAL

11.1. A matrícula institucional dos **60 (sessenta)** candidatos aprovados, de cada uma das turmas, será efetivada pela Pró-Reitoria de Ensino de Graduação (PROEG) da Universidade Federal do Amazonas.

11.1.1. Para realizar a matrícula institucional, o candidato classificado deverá apresentar-se no período de 10 a 13 de fevereiro de 2015, no horário de 08h às 12h e 14h às 18h, **no mesmo local onde foram realizadas as inscrições**, munido dos seguintes documentos:

- I. Cédula de identidade (original e cópia);
  - II. Cadastro de Pessoa Física – CPF (original e cópia);
  - III. Diploma ou Certificado de Conclusão do Ensino Médio/Magistério Indígena; Ensino Médio ou equivalente (original e cópia);
  - IV. Histórico Escolar do Ensino Médio/Magistério Indígena; Ensino Médio ou equivalente (original e cópia);
  - V. 01 (uma) foto 3x4 recente e de frente.
- 11.2. No ato da MATRÍCULA INSTITUCIONAL, o candidato classificado:
- a) Preencherá o CADASTRO ESTUDANTIL e, após a conferência dos seus dados, assinará e entregará juntamente com os demais documentos exigidos no subitem 11.1.1;
  - b) Assinará a DECLARAÇÃO de que não possui vínculo com outra Instituição de Ensino Superior Pública e entregará juntamente com os demais documentos exigidos no subitem 11.1.1;
  - c) Receberá comprovante de entrega da documentação (RECIBO) constando seu número de CPF e e-mail.

11.3. O não comparecimento do candidato à realização da matrícula institucional no período estipulado neste edital, a não apresentação da documentação exigida no subitem 11.1.1 ou o descumprimento de quaisquer das exigências contidas neste edital impedirá a efetivação da matrícula junto a esta instituição. O candidato perderá assim, sem qualquer regalia ou exceção, o direito de ingresso e a vaga.

11.4. O candidato classificado neste Processo Seletivo não poderá ter vínculo com outra Instituição de Ensino Superior Pública, de acordo com o art. 2º da Lei nº 12.089, de 11 de novembro de 2009, que assim dispõe:

*Art. 2º - É proibido uma mesma pessoa ocupar, na condição de estudante, simultaneamente, no curso de graduação, 2 (duas) vagas, no mesmo curso ou em cursos diferentes em uma ou mais de uma instituição pública de ensino superior em todo o território nacional.*

11.5. O candidato que, a qualquer tempo, ocupar uma vaga em outra instituição pública de ensino superior deverá optar por uma das vagas, de acordo com o disposto no artigo 3º e seus parágrafos, da Lei nº 12.089 de 11 de novembro de 2009.

11.6. O candidato com matrícula regular em algum curso de graduação da UFAM que for classificado neste Processo Seletivo, para o mesmo curso ou curso diferente do já matriculado, deverá optar por uma das matrículas, por meio de termo de opção, a ser firmado no ato da efetivação da matrícula institucional.



**Poder Executivo**  
**Ministério da Educação**  
**Universidade Federal do Amazonas**  
**Pró-Reitoria de Ensino de Graduação**  
**Comissão Permanente de Concursos**



11.7. O candidato referido no subitem 11.6 que optar pela matrícula no novo curso terá a matrícula no curso anterior cancelada.

11.8. Só será matriculado o candidato que tiver concluído, de acordo com a lei, o Ensino Médio/Magistério Indígena; Ensino Médio ou equivalente, tornando-se nula, de pleno direito, a classificação daquele que não houver apresentado a prova dessa escolaridade no ato da inscrição.

11.9. No prazo de trinta (30) dias a partir do início das aulas poderá haver repescagem de candidatos aprovados através de segunda chamada em caso de eventuais desistência, anulação ou impugnação de candidatos.

## **12. DOS PROCEDIMENTOS PARA APLICAÇÃO DAS PROVAS**

12.1 A participação do candidato implicará na aceitação das normas contidas neste Edital, referentes a este Processo Seletivo.

12.1.1 É de inteira responsabilidade do candidato o acompanhamento da publicação de todos os atos e avisos referentes a este Processo Seletivo divulgados no endereço eletrônico [www.comvest.ufam.edu.br](http://www.comvest.ufam.edu.br).

12.2 Ao adentrar a sala de provas, o candidato deverá desligar o telefone celular, mediante retirada da bateria, bem como todos os outros equipamentos eletrônicos que esteja a portar, só lhe sendo permitida torná-los abrir fora das dependências físicas do local em que foram realizadas as provas.

12.2.1 Ainda antes de iniciadas as provas, o candidato deverá guardar na embalagem porta-objetos, a ser fornecida pelo aplicador, os dispositivos eletrônicos que esteja a portar, como telefones, celulares e relógios, só podendo ser aberta pelo candidato depois de deixar às dependências físicas do local em que foram realizadas as provas.

12.2.2 A embalagem porta-objetos será lacrada e identificada pelo próprio candidato, que deverá mantê-la embaixo da sua carteira até a conclusão e entrega das provas.

12.2.3 A UFAM não é responsável pela guarda de quaisquer dos objetos mencionados nos itens anteriores nem será responsabilizada em caso de perda ou danos a eles causados.

12.2.4 Não será permitido ao candidato entrar no estabelecimento em que será aplicada a prova portando notebook, net book, tablet ou quaisquer aparelhos eletrônicos que excedam o tamanho da embalagem porta-objetos de dimensões de 200 mm x 270 mm.

12.2.5 A inobservância, pelo candidato, de quaisquer das normas de segurança traçadas no item 12.2 e seus subitens 12.2.1; 12.2.2; 12.2.3 e 12.2.4, implicará na sua eliminação do Processo Seletivo.

12.3 Somente terá acesso à sala de prova o candidato que estiver previamente inscrito no processo seletivo e munido do original de seu documento oficial de identidade.

12.4 Serão considerados documentos oficiais de identidade: carteiras expedidas pelas Secretarias de Segurança Pública, pelo Corpo de Bombeiros Militares, pela Polícia Militar, pela FUNAI, pelo Ministério da Defesa (Exército, Marinha e Aeronáutica); pelos órgãos fiscalizadores de exercício profissional (Ordens, Conselhos), passaporte (ainda válido), certificado de reservista, carteiras funcionais do Ministério Público e da Magistratura, carteira de Trabalho, e carteira Nacional de Habilitação (modelo novo).

12.4.1 Não serão aceitos como documentos de identidade: certidões de nascimento, CPF, títulos eleitorais, carteiras de motorista (modelo sem foto), carteiras de estudante, carteiras



**Poder Executivo**  
**Ministério da Educação**  
**Universidade Federal do Amazonas**  
**Pró-Reitoria de Ensino de Graduação**  
**Comissão Permanente de Concursos**



funcionais sem valor de identidade, passaporte e carteira de motorista com foto com prazos de validade vencidos, nem documentos ilegíveis, não identificáveis e/ou danificados.

12.4.1.1 Não serão aceitos como documentos aqueles que não estejam listados no subitem 12.4, tais como protocolos, Certidão de Nascimento, Certidão de Casamento, Título Eleitoral, Carteira Nacional de Habilitação em modelo anterior a Lei nº. 9.503/1997, Carteira de Estudante, crachás e identidade funcional de natureza pública ou privada.

12.4.2 Não serão aceitas cópias ou reproduções do documento oficial de identidade ainda que autenticadas.

12.4.3 Os documentos deverão estar em perfeitas condições, de forma a permitirem, com clareza, a identificação do candidato.

12.4.4 O candidato que não apresentar original de documento oficial de identidade não realizará a prova e será automaticamente eliminado do Processo Seletivo, exceto no caso de apresentação de registro de ocorrência policial (Boletim de Ocorrência), confirmando perda, furto ou roubo de seus documentos.

12.4.5 O Boletim de Ocorrência, para fins deste Processo Seletivo, só terá validade se emitido a partir de 01/12/2014.

12.4.6 O candidato que apresentar Boletim de Ocorrência, conforme estabelecido nos subitens 12.4.4 e 12.4.5, ou que apresentar original de documento oficial de identidade que gere dúvidas relativas à fisionomia ou à assinatura será submetido à identificação especial, compreendendo coleta de dados e de assinaturas em formulário próprio, coleta de impressão digital e fará as provas em caráter condicional.

12.4.7 O candidato terá prazo de 10 (dez) dias corridos, a contar da data da realização do Processo Seletivo, para a apresentação do documento oficial de identidade original junto a Comissão do Processo Seletivo, no horário das 08h às 12h e 13h às 17h.

12.4.7.1 O não atendimento da exigência do subitem 12.4.7 acarretará a desconsideração das provas realizadas em caráter condicional.

12.5 Durante a realização das provas, não será admitida qualquer espécie de consulta ou comunicação entre os candidatos, nem a utilização de livros, manuais, impressos ou anotações.

12.5.1 Não será permitido ao candidato utilizar lápis, borracha, livros, manuais, impressos, anotações e quaisquer outros pertences listados no item 12.5, sob pena de eliminação.

12.6 Recomenda-se ao candidato que chegue ao local de provas com uma hora de antecedência do início previsto, portando caneta esferográfica preta ou azul, fabricada em material transparente e o documento de identidade, original. As portas dos estabelecimentos onde se realizarão as provas serão fechadas às 08h.

12.6.1 Não será permitido o ingresso de candidato, em hipótese alguma, no local designado, após o fechamento dos portões.

12.7 Após ser identificado, nenhum candidato poderá retirar-se da sala de prova sem autorização e acompanhamento da fiscalização, inclusive para ir ao banheiro.

12.8 Deve haver assinatura de no mínimo 3 (três) candidatos, além dos membros da equipe de fiscalização, em termo no qual atestem que o lacre da prova não estava violado e que presenciaram seu rompimento na presença dos demais candidatos.

12.9 Será disponibilizado formulário próprio, em duas vias, para que o candidato veicule solicitação de registro, em Ata, de fatos que considerar pertinentes, o qual estará disponibilizado junto as Coordenações de cada local de provas, mediante entrega de recibo ao candidato. Ao término





**Poder Executivo  
Ministério da Educação  
Universidade Federal do Amazonas  
Pró-Reitoria de Ensino de Graduação  
Comissão Permanente de Concursos**



da prova, estas solicitações devem constar em Ata, com o registro de eventual divergência quanto a sua real ocorrência por parte daqueles que firmem a Ata.

12.10 O candidato poderá se retirar definitivamente do local da realização de provas somente depois de transcorridos 90 (noventa) minutos do seu início. O candidato que insistir em sair da sala de provas, descumprindo o aqui disposto, deverá assinar Termo de Ocorrência declarando sua desistência do Processo Seletivo, o qual deverá ser assinado também pelo Fiscal de sala e pelo Coordenador responsável.

12.11 Os três últimos candidatos deverão permanecer na sala de provas e somente poderão sair juntos do recinto, após a aposição de suas assinaturas em Ata, as quais deverão referir-se às ocorrências em geral, ao rompimento do lacre e ao fechamento dos envelopes contendo a Folha Definitiva de Resposta das questões, com o lacre correspondente.

12.12 Os envelopes contendo as Folhas Definitivas das questões entregues pelos candidatos deverão, depois de lacrados, ser rubricados pelos candidatos mencionados no item 12.11.

12.13 Será eliminado do Processo Seletivo o candidato que se ausentar em definitivo da sala de provas antes de decorridos 90 (noventa) minutos do início de sua aplicação, que desrespeitar membro da equipe de fiscalização, assim como proceder de forma a perturbar a ordem e a tranquilidade necessária à realização da prova.

12.14 Também será eliminado, em qualquer época, mesmo após a matrícula, o candidato que houver realizado o Processo Seletivo usando documentos ou informações falsas, ou outros meios ilícitos.

12.15 Não obstante ter o Processo Seletivo, objeto deste Edital, divulgação nacional, não compete à Fundação Universidade do Amazonas qualquer responsabilidade referente a extravios de documentos, passagens aéreas, bem como diárias, alimentação e estada, ou quaisquer outras despesas relacionadas ao certame.

12.16 A Comissão divulgará, sempre que necessário, editais, normas complementares e avisos oficiais sobre o Processo Seletivo.

12.17 São normas disciplinares do Processo Seletivo, aquelas que vigoram para o corpo discente da Universidade Federal do Amazonas, nos termos de seu Estatuto e Regimento Geral.

**REITORIA DA UNIVERSIDADE FEDERAL DO AMAZONAS,**

Manaus, 05 de janeiro de 2015

Prof. Dra. Márcia Perales Mendes Silva  
Reitora da UFAM



Poder Executivo  
Ministério da Educação  
Universidade Federal do Amazonas  
Pró-Reitoria de Ensino de Graduação  
Comissão Permanente de Concursos



## ANEXO I

### CRONOGRAMA DE ATIVIDADES

ATIVIDADES	DATA
Publicação do edital	07/01/2015
Inscrição para o processo seletivo	19 e 20/01/2015
Inscrições deferidas	21/01/2015
Recurso para inscrições	21 e 22/01/2015
Aplicação das provas	25/01/2015
Resultado provável do concurso	06/02/2015
Matrícula institucional	10 a 13/02/2015
Previsão para início das aulas	16/02/2015