

Em busca de outras coordenadas epistêmicas: breve enunciação entre decolonialidade e a formação universitária de professores indígenas no Amazonas

In search of other epistemic coordinates: brief statement between decoloniality and university training of indigenous teachers in the Amazon

Luciane Rocha Paes

Doutoranda em Educação Universidade Federal do Amazonas

lucianerochapaes23@gmail.com

Rita Floramar Fernandes dos Santos

Doutoranda em Educação pela Universidade Federal do Amazonas

rifloramar@gmail.com

Helenice Aparecida Ricardo.

Doutoranda em Ensino e História das Ciências da Terra (EHCT) do Instituto de Geociências da Universidade Estadual de Campinas (Unicamp)

hele_ricardo@yahoo.com.br

Alva Rosa Lana Vieira

Doutoranda em Educação pela Universidade Federal do Amazonas

alvajuly@gmail.com

Resumo: O presente texto tem por objetivo apresentar uma interlocução sobre os pressupostos decoloniais e a interculturalidade crítica a partir do contexto do ensino universitário e da formação de professores indígenas, posto que, os povos indígenas, por um contexto de luta e resistência, cada vez mais estão tendo acesso às universidades, porém a linguagem e o discurso nestes espaços ainda são eurocêntricos e assimétricos, em certa medida silenciam a voz da interlocução dos saberes, dos conhecimentos e da ciência ancestral produzida pelos povos indígenas. Com isso, propomos neste escrito enunciados para pensar as pluralidades de conhecimentos e saberes tradicionais que possibilite este caminho como inferência a alteridade, a democracia e a diversidade, prerrogativas a fim de fortalecer e transpor arranjos hegemônicos presentes nas estruturas institucionais.

Palavras-chave: pedagogia decolonial; interculturalidade crítica; povos indígenas; Formação e Insurgência Universitária; Universidade.

Abstract: The present text aims to present a dialogue on decolonial assumptions and critical interculturality from the context of university education and the training of indigenous teachers, since, indigenous people, due to a context of struggle and resistance, are increasingly having access to universities, but the language and discourse in these spaces are still Eurocentric and asymmetrical, to a certain extent they silence the voice of the dialogue between knowledge, knowledge and ancestral science produced by indigenous people. Therefore, we propose in this writing statements think about the pluralities of knowledge and traditional knowledge that makes this path possible as an inference to alterity, democracy and diversity, prerogatives in order to strengthen and transpose hegemonic arrangements present in institutional structures.

Keywords: decolonial pedagogy; critical interculturality; indigenous people; Formation and Insurgency University; University.

Considerações iniciais sobre um campo de estudo

Este escrito tem por intuito elaborar uma análise referendada pela perspectiva decolonial que interroga, indaga e problematiza em linhas gerais a configuração eurocêntrica estabelecida no contexto do ensino universitário evidenciada pela colonialidade do poder, saber e ser.

Com isso, entende-se que este texto pode trazer subsídios para novas concepções e interstícios de produções de consciência e intersubjetividade, objetivada pela possibilidade cultural, social, organizacional e estrutural da instauração do diálogo a partir das pluralidades e das diversidades epistêmicas, como também, o descobrimento do “*outro*” no espaço da Universidade.

As reflexões e os questionamentos deste texto são inferidos a partir da pesquisa bibliográfica e documental em uma abordagem qualitativa.

Os termos – *pressupostos decoloniais* e *interculturalidade crítica* – como referência teórica, epistemológica e política, se fazem vozes contra hegemônicas em estudos referentes a críticas sobre modernidade ocidental como uma herança da colonização na América Latina, se alargando no cenário da formação. Sobre os pressupostos decoloniais, “*El camino es largo, el tiempo es corto y las alternativas no son muchas. Más que como una opción teórica, el paradigma de la decolonialidad parece imponerse como una necesidad ética y política para las ciencias sociales latino americanas*” (CASTRO-GÓMEZ & GROSGOUEL, 2007: 19).

Com ênfase no discurso e nas práxis decoloniais visamos, analisar o movimento do colonialismo e da colonialidade, para poder contextualizar de forma epistêmica e insurgente, intermediando frechas, pequenas aberturas possíveis para questionar arranjos eurocêntricos que estão presentes em determinados campos, como:

- Nas relações sociais - etnocentrismo;
- Na configuração do conhecimento - pela geopolítica do conhecimento ocidental;
- No mundo do trabalho - com ações exploratórias desumanas;
- No discurso e na linguagem - pela assimetria no diálogo, silenciamento e exclusão;

- Nos saberes, conhecimentos e ciências ancestral dos povos historicamente inferiorizados, silenciosamente invisibilizados, como é o caso dos indígenas, sujeitos foco de nossas reflexões, visto que, trabalhamos com Formação de Professores Indígenas - colonialidade do saber e ser.

Perspectiva decolonial enquanto matriz teórica insurgente

A perspectiva decolonial enquanto matriz epistêmica é desenvolvida por um conjunto de pensadores, que também são vistos como - coletivo/rede - estes, confluem interseccionalmente conceitos para inflexão decolonial, ou seja, compreender o paradigma da modernidade ocidental, o seu lado escuro como referência (MIGNOLO, 2017; 2020) e como este processo dá sustento para os inúmeros mecanismos de dominação, em vários níveis de violência perante os povos não europeu, frente ao processo de consolidação do capitalismo e os seus desdobramentos históricos. Para Mignolo (2017):

A tese básica – no universo específico do discurso tal como foi especificado – é a seguinte: a “modernidade” é uma narrativa complexa, cujo ponto de origem foi a Europa, uma narrativa que constrói a civilização ocidental ao celebrar as suas conquistas enquanto esconde, ao mesmo tempo, o seu lado mais escuro, a “colonialidade”. A colonialidade, em outras palavras, é constitutiva da modernidade – não há modernidade sem colonialidade. Por isso, a expressão comum e contemporânea de “modernidades globais” implica “colonialidades globais” no sentido exato de que a MCP é compartilhada e disputada por muitos contendores: se não pode haver modernidade sem colonialidade, não pode também haver modernidades globais sem colonialidades globais (MIGNOLO, 2017: 03).

A partir da tese acima, elucidada por Mignolo (2017), os estudiosos e pesquisadores desenvolvedores desta perspectiva, reúnem consubstancialmente, concepções e conceitos, ideias insurgentes e teórico-metodológicas, para a superação da colonialidade enraizada socialmente pelos pressupostos da modernidade, relacionado ao seu aspecto eurocêntrico, hierarquizante, racista, sexista e etnocêntrico.

A colonialidade como estratégia desumana em prol da modernidade eurocêntrica, é uma concepção decolonial para expor os porquês da reconfiguração do

mundo a partir do século XVI, com a dominação e a extrema violência para com os povos Latino-americanos pelos europeus, em virtude da afirmação ocidental e do capitalismo (MIGNOLO, 2017), tais concepções são em linhas gerais inovadoras e transgressoras, justificadas por suas epistemes, pelo discurso e pela linguagem decolonial, alinhadas com sua identidade política e filosófica Latino-americana.

Para os pensadores decoloniais a colonialidade é um mecanismo contínuo de dominação ideológico intrínseco à dominação colonial ocidental, herdeira do colonialismo e da colonização que se apresenta como condição subliminar complexa e diversificada de superioridade, uma ressignificação do poder hegemônico da modernidade eurocêntrica. Por isso, conforme a perspectiva decolonial, a colonialidade é uma estratégia efetiva e consubstancial ao propósito de seu objetivo que é continuação do domínio europeu, desencadeando ao longo de séculos, ocultamentos, silenciamentos, injustiças e violências. A presente concepção é um entendimento coletivo estando referenciado sob a análise de Mignolo (2007; 2010; 2015; 2017; 2020), Quijano (2000; 2014), Walsh (2009a; 2009b; 2013), Maldonado Torres (2007; 2008) e Grosfoguel (2008).

Levando em consideração tais argumentos, apontamos neste texto a estrutura do coletivo de pesquisadores e estudiosos que consolidam a perspectiva decolonial, enquanto matriz teórica insurgente. Castro-Gómez e Grosfoguel (2007) afirmam que a rede decolonial é constituída por pesquisadores majoritariamente, Latino-americanos, tendo como uns dos principais nomes, o sociólogo peruano Aníbal Quijano falecido em 2018, possuindo escritos consubstanciais de essencial significância para os estudos decoloniais, onde elaborou conceitos centrais como colonialidade do poder, saber e ser.

O semiólogo Walter Mignolo, vem produzindo grandes discussões em seus escritos sobre a temática decolonial, assim como Santiago Castro-Gómez que desenvolve o conceito colonialidade do ser, e Ramón Grosfoguel que se incorporaram à rede. Entre estes também estão a semióloga argentina Zulma Palermo, a linguista norte-americana Catherine Walsh, o venezuelano Edgardo Lander, Rita Segato, o filósofo porto-riquenho Nelson Maldonado Torres, Arturo Escobar, além de Enrique Dussel, filósofo argentino precursor do movimento filosófico crítico Latino com elaborações teóricas organizadas em torno dos pressupostos decoloniais como perspectivas críticas nas ciências sociais humanas.

Estes pesquisadores, conforme Castro-Gómez e Grosfoguel (2007)

desenvolveram/desenvolvem concepções, processos e suas determinações, tendo como foco principal explicar a modernidade ocidental e o seu lado obscuro a partir do impacto colonial. Emergindo como uma outra possibilidade para formular sentidos e compreensões a partir do pensamento decolonial conjuntamente por sua práxis interculturais insurgentes, a fim de contrapor os paradigmas estabelecidos.

Sistematicamente para que se possa fazer uma análise mais profunda da insurgência decolonial, é impreterível fazer uma interlocução mais sinuosa sobre a colonialidade como uma das questões centrais no campo de estudo decolonial. A colonialidade como conceito epistemológico decolonial,

[...] faz alusão à invasão do imaginário do outro, ou seja, sua ocidentalização. Mais especificamente, diz respeito a um discurso que se insere no mundo do colonizado, porém também se reproduz nos lócus do colonizador. Nesse sentido, o colonizador destrói o imaginário do outro, inviabilizando-o e subalternizando-o, enquanto reafirma o próprio imaginário. Assim, a colonialidade do poder reprime os modos de produção de conhecimento, os saberes, o mundo simbólico, as imagens do colonizado e impõe novos. Opera-se, então, a naturalização do imaginário do invasor europeu, a subalternização epistêmica do outro não-europeu e a própria negação e o esquecimento de processos históricos não-europeus. Essa operação se realizou de várias formas, como a sedução pela cultura colonialista, o fetichismo cultural que o europeu cria em torno de sua cultura, estimulando forte aspiração à cultura europeia por parte dos sujeitos subalternizados. Portanto, o eurocentrismo não é a perspectiva cognitiva somente dos europeus, mas torna-se também do conjunto daqueles educados sob sua hegemonia (OLIVEIRA & CANDAU, 2010: 19).

É ela é um dos eixos centrais estudados pelos pensadores decoloniais, com isso, se sobrepõe como uma rede que transpassa e alcança profundamente em várias camadas sociais, porque é a face de uma hierarquia epistêmica, política, sociocultural, determinada pela modernidade para desenvolver e definir categorias, padrões e consciências. Desenvolveu-se em muitas frentes, primeiramente como colonização, que é o processo de expansão territorial e invasão de espaços geográficos não ocidentais. Assenta-se que:

A colonialidade nomeia a lógica subjacente da fundação e do desdobramento

da civilização ocidental desde o Renascimento até hoje, da qual colonialismos históricos têm sido uma dimensão constituinte, embora minimizada. O conceito como empregado aqui, e pelo coletivo modernidade/colonialidade, não pretende ser um conceito totalitário, mas um conceito que especifica um projeto particular: o da ideia da modernidade e do seu lado constitutivo e mais escuro, a colonialidade, que surgiu com a história das invasões europeias de Abya Yala, Tawantinsuyu e Anahuac, com a formação das Américas e do Caribe e o tráfico maciço de africanos escravizados (MIGNOLO, 2017: 02).

Dessa forma, tal movimento se apresenta como processo de uma ideia hegemônica, universalista e monocultural. A colonialidade vai do espaço territorial ao geopolítico, passando pela existência do ser, do conhecimento, das ideias, de consciência, das relações subjetivas, conceito de raça e a cultura, como conjuntura de uma dominação multifacetada, de maneira articulada e normativa, produzindo eixos fundamentais do novo padrão de poder e todo o processo de dominação da Europa ocidental.

Conforme a perspectiva decolonial, a colonialidade produz a diferença colonial, pelo delineamento da hierarquização racial, configurando a distinção entre os povos europeus e não europeus, bem como a exploração das riquezas e dos povos tradicionais das Américas. Nesta mesma confluência decolonial, inferimos que uma das frentes da colonialidade é o processo do colonialismo.

Uma vez que, pelo prisma decolonial, a razão ocidental eurocêntrica historicamente conspirou uma maquinação sistêmica de dominação, subalternização e conflito, entre o centro e periferias – no caso as colônias recém “descobertas” colonizadas, entre o norte, que são os países que fazem parte da Europa Ocidental, e o Sul, colônias que historicamente tornaram-se países a fazerem parte da América Latina (SANTOS & MENESES, 2010) entre os civilizados – Portugueses, Espanhóis e Franceses e os “selvagens” que são toda a população indígena e Negra, oriunda da África.

O colonialismo se firmou como aspecto ideológico e político subalternizante do Outro (QUIJANO, 2000), e aqui nos referimos especificamente aos povos ancestrais com relação à cultura indígena, ou seja, a cultura tradicional indígena é astuciosamente invisibilizada, fragmentada e quase exterminada do contexto da história do Brasil. Com a morte em massa dos povos ancestrais também morreram línguas, modos culturais e

sociais de existências, saberes, conhecimentos e até a ciência ancestral produzida por estes povos.

Como resultado deste processo colonialista, em face da colonialidade do poder, saber e ser, os povos indígenas ainda nos dias de hoje são silenciados e de forma geral sofrem um conjunto de violências, dentre elas: simbólicas, culturais e materiais. Por muitas vezes, os povos tradicionais ainda são tratados como selvagens e bárbaros, sem relevância cultural e social para este país, vivendo à margem do estereótipo de preguiçoso, seguindo com a sua cultura e seus costumes desrespeitados, tendo que lutar para ter sua dignidade e subjetividade garantida pelo estado e pela sociedade civil.

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

Tal prática integra a raiz histórica como uma ramificação do processo de colonização e dominação deste país, podendo ser observada pelo político, cultural e social, de modo que possui o poder de segregar a sociedade que, por muitas vezes, é ideologicamente perversa quando não reconhece a riqueza da sua própria raiz cultural como a cultura tradicional indígena.

Dessa maneira, a ação colonialista endossa a colonialidade do poder, do saber e do ser, provocando indiferença colonial, a marginalização, a violência e a escravidão dos povos tradicionais com bases na manifestação do poder absoluto e central da Europa ocidental.

Um exemplo disso, está relacionado à violência corporal, sendo tão intensa quanto a violência epistêmica configurada inicialmente pela catequese jesuítica em face ao colonialismo, neste sentido, há uma sistematização de colonialidades do poder, saber e ser, imbricadas no colonialismo que produziu silenciamentos, ocultamentos invisibilidade, desigualdades, abismos, muros e barreiras altamente profundas e complexas, que refletem como obstáculos impostos pela cruel indiferença entre a sociedade não indígena e os povos tradicionais que sobreviveram a estes ataques (QUIJANO, 2000).

A violência epistêmica, se produz pela visão monoculturalista da sociedade moderna por meio do colonizador, como uma perspectiva de homogeneidade da realidade e de uma totalidade, onde o Outro, fica externo a essa realidade, como uma diferença obscura, que oculta o caráter diverso e plural do outro, essas violências são configurações da colonialidade do poder, saber e ser, principalmente, sobre o alinhamento da colonialidade do poder em sua forma complexa e profunda.

Assim, conforme Palermo e Quintero (2014), a colonialidade do poder é um procedimento ordenado para elaborar a reconfiguração para a produção de um mundo novo, com uma cartografia geopolítica e geoeconomia coerente com o capitalismo, em favor da própria ideia de modernidade, interferindo abruptamente para homogeneizar as formas essenciais de existência social de todas as sociedades, mas, para que tal fato acontecesse era impreterível a colonização, a exploração e a expropriação das riquezas naturais da América, além da força de trabalho dos povos indígenas

A colonialidade do poder está assentada no predomínio europeu sobre a ideia de fragmentação cultural dos povos, tornando-se uma reconfiguração da cartografia dos povos que vivem nos espaços coloniais.

A colonialidade do saber, por sua vez, está enraizada nas relações sociais ainda intensamente organizadas pelo processo eurocêntrico, como uma matriz hegemônica de condução e alinhamento do poder ocidental. Nesta configuração excludente consolidada pela modernidade, os povos tradicionais indígenas sofreram inúmeros ataques e feridas, fundamentalmente praticados pelo mecanismo ideológico.

Aos povos foram impostos uma diferenciação abissal, por um congelamento identitário expresso e forjado pelo discurso e ação colonial, estruturado pela narrativa ocidental da não capacidade cognitiva para o desenvolvimento do saber, por isso, estes eram entendidos como sem conhecimentos, sem ciência, sem produção de existências e epistemologias. Contrapondo esta razão ocidental, Kopenawa e Albert (2019), afirmam que:

As palavras de Omama e as dos xapiri são as que prefiro. Essas são minhas de verdade. Nunca irei rejeitá-las. O pensamento dos brancos é outro. Sua memória é engenhosa, mas está enredada em palavras esfumadas e obscuras. O caminho de sua mente costuma ser tortuoso e espinhoso. Eles não conhecem de fato as coisas da floresta. Só contemplam sem descanso as peles de papel em que desenharam suas próprias palavras. Se não seguirem

seu traçado, seu pensamento perde o rumo. Enche-se de esquecimento e eles ficam muito ignorantes. Seus dizeres são diferentes dos nossos. Nossos antepassados não possuíam peles de imagens e nelas não inscreveram leis. Suas únicas palavras eram as que pronunciavam suas bocas e eles não as desenhavam, de modo que elas jamais se distanciam deles. Por isso os brancos as desconhecem desde sempre. Eu não aprendi a pensar as coisas da floresta fixando os olhos em peles de papel. Vi-as de verdade, bebendo o sopro de vida de meus antigos com o pó de yãkoana que me deram. Foi desse modo que me transmitiram também o sopro dos espíritos que agora multiplicam minhas palavras e estendem meu pensamento em todas as direções (KOPENAWA & ALBERT, 2019: 89).

Os povos indígenas por muitos séculos, sofreram e ainda sofrem violências impostas pela colonialidade do saber, por meio da relação de poder determinado assimetricamente em razão da modernidade. O cenário etnocêntrico reproduzido no cotidiano das relações entre não indígenas e indígenas, emerge exatamente dessa diferenciação colonial generalizada pela colonialidade do poder, saber e ser, forjada na história dos povos indígenas deste país, de modo que, a colonialidade do saber ainda é fortemente visível na sociedade, pois, ainda há o processo de diferenciação de povos não indígenas e os povos indígenas, estes em alguma medida são fetichizados, enxergados socialmente como povos de cultura inferior e não produtiva.

Quanto aos aspectos até aqui assentados, pensamos ser legítimo expor que os pressupostos epistêmicos políticos praxiológicos de cunho decolonial, possui em sua matriz ideológica um complexo de concepções e processos, formados pela configuração do *locus* de enunciação das ações coloniais. Entre estes, destacamos: a alteridade, o diálogo simétrico entre os povos levando em consideração o impacto da colonização, o colonialismo e colonialidade sobre os povos, a compreensão da necessidade de justiça social, a transgressão coletiva em prol da vida e o fortalecimento de práticas educativas autônomas e plurais.

Esses devem promover práxis sociais pautadas na diversidade cultural, na interculturalidade crítica como mecanismo político e pedagógico de superação das colonialidades, na pluralidade cultural de vivências e experiências, modos de existências tradicionais, saberes e conhecimentos institucionalizados socialmente ou não.

Neste sentido, reiteramos o diálogo sobre a centralidade dos aspectos históricos,

sendo marco fundamental a colonização da América Latina, em particular na colonização do Brasil, que possui em seu contexto histórico a expropriação europeia, a exploração, genocídio e a condição de subalternização dos povos tradicionais indígenas. Essa perspectiva, considera os povos subalternizados diretamente afetados pelo projeto da modernidade ocidental (WALSH, 2009a; 2009b). Portanto, sempre de encontro ao condicionamento estatal que invisibiliza essa conjuntura, tentando um novo projeto de sociedade.

A rede de pensadores desenvolveram/ desenvolvem subsídios para uma reconfiguração do *lócus* de verdade, sendo este o lugar onde está estabelecido os processos de relações de poder, diante das determinações históricas e geopolíticas manifestadas ao longo dos séculos. Com base neste *lócus*, os autores compreendem a distinção relacional criada entre os europeus e os "incógnitos nativos", que passaram pelo impacto colonial e foram ocultados pelas determinações coloniais, sendo *os outros, sem rosto, sem humanidade ou coisa parecida*. A pergunta latente é: quem é esse outro na perspectiva decolonial?

Para a perspectiva decolonial o *outro* é a condição subjugadora para colocar povos não europeus em condição de ocultados, excluídos, invisibilizados em razão da modernidade, em outros termos são párias, ou seja, subjugados e hierarquizados racialmente, entendidos culturalmente, como aqueles que não produzem concepções de mundo e nem conhecimento. Dussel, explica esta significação onde:

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

O *Outro* é, o ignoto, oculto, estranho e o não-ser, a modernidade não compreende este ser como é, pelo ângulo do homem ocidental moderno, *o outro* tem uma configuração distinta, ou seja, não tem uma compatibilidade humana tendo como referência o homem ocidental moderno (DUSSEL, 1977).

Assim, a referência epistêmica na modernidade se dá ao direito de desenvolver seu processo de dominação e violência, que invisibiliza e mata, como fizeram com a maioria dos povos indígenas que viviam em solo brasileiro.

As discussões decoloniais visualizam este *outro*, a partir de um espaço teórico singular de produção do conhecimento, inserido no coletivo como uma rede de ruptura epistemológica que dá vazão para uma decisiva transgressão discursiva das ciências sociais modernas, especificamente Latino-americanas. Com isso, busca-se evidenciar que os povos subalternos têm por intuito a configuração de um outro espaço de conhecimento, que ultrapasse a razão da modernidade eurocêntrica como verdade inabalável.

A realidade a ser vivenciada no contexto educativo e formativo, necessita evidenciar que a perspectiva decolonial não pode prescindir do outro como *ser*, algo que ainda acontece com os povos indígenas pelo poder ocidental. Nossa práxis deve contrariar e entre frechas, alcançar uma possibilidade de alteridade coletiva.

Nessa prerrogativa, tomamos como concepção de alteridade a defendida por Dussel (1977), entendida como um princípio de justiça e libertação deste *outro* em sua condição de excluído, assim construindo o debate entre distinção e diferente no espaço, para poder romper com a lógica da totalidade. Sendo o efeito da condição epistêmica da modernidade, enxergar, limitar e hierarquizar o mundo, subvertendo a condição de distinção do Outro, e assim, invalidando a condição de distinção do não-ser.

Um dos caminhos de resistência e transposição de parâmetros coloniais, está na formulação da educação intercultural por meio da pedagogia decolonial como ação praxiológica para romper com os pragmatismos ocidentais, estabelecendo o descobrimento e reconhecimento do *outro* como um ensejo de superação, para além do que está historicamente posto.

Em defesa da pedagogia decolonial o autor Walsh (2013), destaca a necessidade de equacionar as amarras da desumanização e considerar as lutas dos povos historicamente subalternizados, para a construção de *outros* modos de viver, de poder e de saber, a partir do movimento social, todavia, deve-se ir além disso, modificando práticas sociais, objetivando um mundo melhor e consciente de si, indo ao encontro da interculturalidade crítica.

A conscientização, nos lembra Freire (1997), implica em que, ultrapássemos a esfera da apreensão ingênua da realidade, para chegarmos a uma esfera crítica, no 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 sócio-histórica e cultural.

De acordo com Calderoni e Urquiza (2019), a interculturalidade é 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. Walsh ressalta que,

O fato de que seu significado vem deste movimento pensado não só para ele, mas para toda a sociedade é significativo, tanto pela diferença que faz com o projeto hegemônico-dominante e a ideia de que o indígena só se preocupa consigo mesmo, quanto à aposta, proposta e projeto diferente que sugere. São aqueles que se ampliam e se envolvem "em aliança", setores que, da mesma forma, buscam alternativas à globalização neoliberal e Racionalidade ocidental, e que lutam pela transformação social e criação de condições de poder, conhecimento e ser muito diferente. Pensando desta forma, a interculturalidade crítica não é um processo ou projeto étnico, nem é um projeto de a própria diferença. Em vez disso, e como Adolfo Albán argumenta, é um projeto que aponta para a reexistência e a própria vida, para um "outro" imaginário e uma agência “Outro” de convivência - de viver “com” - e de sociedade (WALSH, 2009a: 10).

Ela é, pois, uma ferramenta que ajuda a questionar as ideias hegemônicas, vinculadas às tradições eurocêntricas desbancando a racionalidade que inferioriza, lutando contra os padrões de poder que oprimem mentes, pessoas, culturas etc. A pergunta agora é: quem pode nos ajudar neste sentido?

Na complexa tessitura histórica de como a universidade foi forjada na América, a partir da Revolução Científica do século XVI, há o destaque para o afã pelo conhecimento e pela racionalidade científica que movia o cenário da modernidade, em contraponto ao mundo medieval, carregado de misticismo, magia, alquimia, enfim, com a religiosidade imperando. Assim, a universidade foi pensada e organizada, tendo como base o uso da racionalidade e do método científico como forma de se atingir conhecimentos válidos (PEREIRA, 2014). De acordo com Castro-Gómez e Grosfoguel (2007):

Afirmaré que, tanto en su pensamiento como en sus estructuras, la universidad se inscribe en lo que quisiera llamar la estructura triangular de la

colonialidad: la colonialidad del ser, la colonialidad el poder y la colonialidad del saber. Con todo, mi diagnóstico no será sólo negativo sino también propositivo. Argumentaré que aun en el interior de la universidad se están incorporando nuevos paradigmas de pensamiento y organización que podrían contribuir a romper con la encerrona de este triángulo moderno/colonial, si bien todavía de forma muy precaria (CASTRO-GÓMEZ & GROSGOUEL, 2007: 79-80).

De fato, institucionalmente a cultura hegemônica foi e continua a ser um dos pilares da universidade como é vista atualmente. Esta “não tem acolhido satisfatoriamente algumas expressões mais incômodas, mais inquietas – porém reconhecidas como fecundas – do pensamento mais questionador” (KONDER, 1999: 140), ainda sim, contraditoriamente, nela tais expressões ganham espaço em sentido emancipatório, como o acolhimento dos indígenas que a reivindicam, bem como, a discussão sobre decolonialidade. Pode ser ela parceira nessa trajetória intercultural?

Nas universidades ou no ensino universitário, existem espaços onde podemos questionar a realidade, debater ideologias e possibilitar abertura para o novo, de forma que ao perceber condições indignas no trato com os indígenas, possamos nos posicionar criticamente. Precisamos de um levante mais que insurgente neste cenário, como condição *sine qua nom* para uma aposta na interculturalidade, tanto no aspecto pedagógico, como institucional e sobretudo, de pesquisas potencializadoras da decolonialidade universitária.

Nesse ponto, a relevância do debate sobre pedagogia decolonial em si, já seria tomada insurgente para alcançar na formação de epistemologias plurais, trazidas pelas tantas etnias indígenas que através do movimento indígena, lutam para se qualificar no ensino superior. Os indígenas pleiteiam uma universidade que tenha uma perspectiva decolonial, enxergando-a como espaço amplo e propício para educação intercultural que dialogue simetricamente com formas plurais de saberes e conhecimentos, buscando a alteridade como princípio das relações.

O pensamento e a prática decolonial propõe-se em sua conjuntura teórica e prática visibilizar as subjetividades existentes, movidas pelas alternâncias, diversidades e pluralidades local e global dos seres e dos povos, para que a inter relação social seja orgânica simétrica no sentido de autonomia e alteridades destes, sem uma produção hegemônica de condicionamentos universais.

A decolonização conflui para a existência do ser, do viver, por uma re (existência) e rompimento social, cultural, político e epistêmico em virtude das diversidades pluralidades e dos modos de percepções de mundo também ancestrais, para além do modelo moderno ocidental estabelecido pelos conceitos e concepções cartesianas ocidentais e hegemônicas.

Gersem Baniwa (2018) argumenta que, falar de interculturalidade é superar o que ele denomina de “epistemologia colonial”. Segundo o autor (que é intelectual indígena e professor universitário), para as populações indígenas, muito mais importante que o conteúdo em si, a forma como aprendem e o que fazer com o conhecimento. Seria, então, no processo formativo, que deveríamos enxergar os indígenas não como indivíduos, mas sim, como povos na perspectiva de coletivos, com seus saberes e valores próprios.

O autor destaca que, não é possível falar em educação intercultural sem antes questionar a base epistemológica que define os processos educacionais. Para tanto, é urgente romper com uma maneira única de ver o mundo, na prerrogativa da construção de novos conhecimentos, buscando alternativas de emancipação social.

Os povos tradicionais foram escravizados e mortos no processo conduzido pela manifestação do projeto da colonização, que marcou fortemente a configuração histórica desta nação, onde milhares de indígenas foram dizimados pelos portugueses e espanhóis em suas formas de existência, conforme posturas ocidentais (LUCIANO, 2006), abalando profundamente os aspectos culturais, sociais e políticos, que configuraram a formação do povo brasileiro, apresentado no mundo da escolarização.

Pensar em outras perspectivas com base na epistemologia decolonial, nos permite refletir sobre os enfoques dos processos educacionais que desejamos desenvolver para a autonomia e consolidação cultural dos povos indígenas, na promoção do seu fortalecimento e resistência frente às suas lutas atuais.

Neste raciocínio, busca-se legitimar idealizações praxiológicas desses aspectos, através da luta pela emancipação, libertação social e cultural dos povos indígenas, acumpliciados por práticas insurgentes em um novo movimento que produz novas epistemologias, para encontrar novas origens que visam confrontar as dinâmicas neoliberais e suas hegemonias. Buscando, dessa maneira, a superação da opressão na educação escolar e pensar estes processos pelo *lócus* da rede modernidade colonialidade, rede esta que desenvolve a perspectiva epistêmica decolonial.

O confronto da dinâmica, que de forma velada ou não, tem sua ponte no mundo escolar, agenciando práticas de supremacia ocidental, eclodindo violências epistêmicas, com invisibilidades pedagógicas consolidadas pela reprodução hegemônica, desembocando em práticas largamente excludentes e racistas, como se percebe nos currículos escolares reverberado na universidade.

De tal modo, compreende-se que, para ser excludente ou racista, algum aprendizado é necessário. Todavia, há possibilidade de andar na contramão dessa internalização e fazer uso da educação para não mais colonizar. Certamente, o aprendizado é urgente e necessário na atualidade, e para combater esta herança destrutiva, apostamos nas práxis decolonial, mecanismo pelo qual, se pode requerer uma descolonização epistêmica, entendo que ela:

significa sair do espaço constituído por conceitos ‘dados’ e promover um espaço de direito de outras formas de ser e saber (FERNANDES, 2016: 96). No processo de descolonização, especialmente a do saber, Mignolo (2008: 317) entende ser fundamental considerar o modo como a educação vem sendo administrada. [...] a educação é primordial tanto para a “formação da subjetividade quanto para a organização econômica e política da sociedade” (MANGUEIRA, 2019: 07).

As questões até aqui postas, se fazem combustível à teoria crítica da formação e aos teóricos decoloniais, permitindo-os pensar em outras perspectivas para a produção de processos *outros* de vida e de educação. Corazza (2010) afirma que, este processo na educação vem:

sendo definido a partir da problemática latino-americana, fruto de uma realidade socioeconômica, política e cultural muito diversificada e complexa [...] Para tanto, um grande esforço vem sendo feito no sentido de se procurar romper com a tradicional e acentuada fragmentação do saber [...] (CORAZZA, 2010: 80).

Um dos caminhos seguidos, relaciona-se às reflexões do “fazer valer atitudes interculturais” como, por exemplo, a interlocução de saberes, de ciências e de conhecimentos. Para produzir um diálogo genuíno quanto às informações, é necessário rever os pressupostos ontológicos e epistemológicos, estes forjam nossa forma de pensar revestida de unicidade epistemológica. Não é possível pensar em interrelação,

sem reconhecer a pluralidade como ponto de partida e os traços de subalternidade, estes são operantes nas relações assimétricas que se sobrepõem a relações de dominação.

Sabe-se muito bem, que respeitadas exceções, ainda são acentuadas na ciência em sua forma atual, sendo o privilégio a uma única dimensão da humanidade. A razão, entretanto, que preza o diálogo entre culturas tem um caráter holístico e diz respeito a toda a vida humana (SCHLEMER ALCÂNTARA & CIOCE SAMPAIO, 2017) e formas de conhecer, como defendem os povos indígenas para o seu bem viver.

Apontamos também, como subsídio da perspectiva decolonial a práxis pedagógica que valorize o trabalho interdisciplinar ou melhor dizendo, o pensar interdisciplinar que se reveste da diversidade, da pluralidade e percepção das diferenças para se chegar a uma solidariedade de saberes e práticas.

Cultivar relações de conhecimento multi/intercultural - em debate neste trabalho - é ressaltar a complexidade dos benefícios mútuos, mesmo com os conflitos e tensões da relação de educadores(as) não indígenas com educadores(as) indígenas, problematizando a diversidade em várias dimensões. Segundo Silva & Bonin (2006):

A diversidade sócio-cultural precisa ser abordada interdisciplinarmente como questão antropológica, filosófica, sociológica e política – porque ela traz consigo a questão de como nos representamos e como representamos os outros, e traz também, a tensão entre os saberes historicamente constituídos sobre estes povos e suas próprias narrativas e resistências. Nos últimos anos, “diversidade cultural” tornou-se uma ideia comum e em torno dela se formalizam leis, diretrizes e princípios. A diversidade, como conceito, está presente na LDB, no Plano Nacional de Educação, nos Parâmetros Curriculares Nacionais, nos Projetos Político-Pedagógicos de muitas escolas e Universidades (SILVA & BONIN, 2006: 84).

De certo, a interculturalidade poderá se concretizar e uma vez efetivada, fica muito mais fácil decolonizar o que construímos e discutimos para a emancipação do pensamento educativo. A descolonização do pensamento resgata memórias, viabiliza *outros* saberes, línguas e subjetividades que foram omitidas, excluídas e subalternizadas pelo pensamento colonial (FERNANDES, 2016: 89).

A educação libertadora permite, ainda, desconstruir os mitos que sustentam a estrutura opressora, fazendo com que os educandos encontrem o seu lugar nessa estrutura. Em suma, o processo de descolonização epistêmica nas escolas e nas

universidades brasileiras, deve contar com o aumento das visões subalternizadas nesses ambientes.

Sob o mesmo ponto de vista, entendemos que no âmbito universitário, podemos nos valer de certa desobediência epistêmica (MIGNOLO, 2008). Visto que, esta desobediência tem como premissa escrever nossa prática e teoria no estabelecimento de uma gramática da de(s)colonialidade, forjada no contexto epistêmico, onde temos que desvelar a configuração complexa da didática modernidade/colonialidade, a partir das mentes, dos dizeres, dos saberes e fazeres, de forma bem expansiva e incômoda.

Reverberações para a insurgência universitária no Amazonas

Nesta discussão pomos em voga a formação de professores indígenas seus processos e contradições, no campo das políticas públicas que vem ocorrendo desde a constituição de 1988, propenso de um movimento de luta dos povos indígenas frente a estruturas neoliberais coloniais articuladas pelo Estado. Tal reflexão também se ancora em uma perspectiva que pensa os aspectos do pertencimento cultural, epistemológico da formação, de praxiologias coletivas e insurgentes.

Neste sentido, teceremos uma defesa epistemológica, teórica e política sobre as pedagogias decoloniais na interface da formação de professores indígenas, como caminhos outros, a ser pensado, estruturado e reconhecido a fim de corroborar com as práticas da formação para os professores indígenas, de atitude emancipatória, dialógica e insurgente, em sua ação anticolonial.

Discutiremos a formação como processo de resignificação e consolidação da cultura tradicional, enquanto ação de oposição e de insurgência que transgrida os moldes das colonialidades do poder, saber e ser, que estão ressaltadas nas determinantes formas de pensar e desenvolver formação de professores caracterizadas pelo pragmatismo da modernidade e do saber ocidental.

Propomos rever o lócus enunciativo dos processos formativos pois o mundo não é homogêneo, o conhecimento não é universal e único e nem somente ocidental, as realidades são plurais, regionais e diversificadas.

De modo que, decolonialmente considera-se essencial e insurgente a dinâmica da formação com base em outras alternativas que confirmem as epistemes em suas amplas diversidades/pluralidades, pelos *modus vivendi*, tal como o bem viver e saberes

outros, discussões assentadas em políticas, currículos e teorias que abram espaços para a etnicidade, ancestralidade, formas outras de pensar a vida, os espaços e as epistemes que gerenciam a vida, as coletividades, a sociedade.

Nessa discussão pautamos desprendimentos das reproduções de conhecimentos engessados para refletir e desenvolver o olhar e a ação por uma perspectiva de transgressão, por outras coordenadas que questionam e rompem com as práticas das colonialidades e desigualdades que silenciam as realidades, a etnicidade, a cultura e as vivências dos professores indígenas, estas colonialidades tentam padronizar e generalizar de forma epistêmica e disciplinarmente, a linguagem, o currículo, as práticas e as identidades, dentro da construção dos saberes necessários à docência dentro do espaço universitário.

Dessa forma, consideramos a formação pelo contexto, experiências identidades étnicas, cosmológicas e ancestrais, de modo possa-se pensar alternativas que se abram para pensar contextos outros e que reconsidere/reconfigure/ressignifique as construções desenvolvidas em torno da docência, à formação enquanto processo contínuo, bem como a identidade docente, por uma práxis libertadora decolonial contra hegemônica e plural.

Neste intuito, a interculturalidade crítica em sua dimensão epistemológica e política apresenta-se como subsídio decolonial, uma âncora que pode ressignificar as práticas formativas como um movimento pedagógico autônomo, emancipatório, coletivo, anticolonial, anticartesiano, anti-disciplinar e anti-homogêneo, de ação insurge que elabore a dimensão interdisciplinar dos aspectos da cultura, da política, da etnociência para o enfrentamento das colonialidades, com base em outras realidades, com outras formas de interação e integração social que promova o fortalecimento e o reconhecimento de insurgências nos processos étnicos e culturais dos povos tradicionais inseridas no processo de formação de professores indígenas.

No que toca à interculturalidade crítica, esta pressupõe, como projeto de autonomia, entender as relações de dominação a que os indígenas estão impostos, para dialogar, mas sobretudo, para resistir aos “encantos” da sociedade dominante, respeitando as diferenças. Em debate, precisamos enquanto premissa, praticar a interculturalidade crítica nesta relação-comunicação.

Quanto a isso, segundo Olivencia (2011) (tradução nossa):

- Promover uma gestão escolar positiva que perceba os conflitos e saiba dialogar

interculturalmente;

- Facilitar o aprendizado compartilhado, de cunho reflexivo, a partir do que incomoda, ou seja, conflituoso na relação com o outro;
- Fomentar a compreensão e entendimento das diferenças culturais como chaves de riqueza pedagógica e de enriquecimento mútuo;
- Viabilizar um processo escolar que se abra alteridade, onde há respeito, diálogo entre as distintas identidades culturais, étnicas, levando a cabo, ações educativas concretas, em geral que trabalhem a autoestima, a confiança e a empatia;
- Ser um marco na superação de estereótipos e do racismo.

Assim, entende-se que, lidar com a colonização no âmbito do ensino, da aprendizagem e do conhecimento de forma geral é corresponder e perceber que muito além da necessidade de transmitir conteúdo específico, temos que fazer com que se entenda o horror e escândalo que foi este processo. Compreendo as dimensões fundamentais da colonização moderna, da colonialidade e das atitudes que nascem para combatê-las, buscando trabalhar pela descolonização na escolarização universitária.

Nas ideias de Mignolo (2008), descolonizar a educação é uma opção, não um projeto historiográfico, o que implica em uma decisão epistêmica-política e ética. Por isso, a opção decolonial se faz primeiramente crítica de si mesma. Ela desafia a lógica da desigualdade epistêmica e, assim, interrompe os discursos e práticas hegemônicos no campo da educação.

No ensino superior, cresce a busca pela entrada e permanência dos povos indígenas, respeitando seus saberes, seus conhecimentos, suas culturas etc. Como projeto de expansão e combate às desigualdades sociais, busca-se a ampliação de vivências democráticas e cidadãs. Lima e Hoffmann (2004) alertam que, as Instituições de Ensino Superior devem se auto indagar sobre o quanto podem beneficiar-se com a presença indígena, não apenas dando exemplo de tolerância a esta presença, 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: 17).

Sabemos que a Universidade com tudo que lhe compete, pode mudar esse panorama, encontrando mecanismos que possibilitem trazer o indígena para dentro dela, buscando com eles uma aprendizagem mútua e ao mesmo tempo insurgindo-se, quando nessa instituição, a possibilidade de diálogo for quebrada.

Insurgência “almeja a ruptura com as muitas maneiras de opressão e de dominação de várias nuances do colonialismo, ampliando o debate em torno das convicções e práticas educacionais que beneficiem a autonomia, a dignidade e liberdade” (LEGRAMANDI & GOMES, 2019: 29). Os indígenas já perderam muito com a colonialidade que, historicamente privilegiou e privilegia o conhecimento ocidental moderno.

Reiteramos então, que uma atitude insurgente no ensino universitário seria a de reconhecer que existem muros epistêmicos, muros burocráticos, muros elitistas, muros que não contribuem para a justiça social. Muros estes, que separam pensamentos e teorias eurocêntricas/ocidentais de outras formas de enxergar, ser e pensar a realidade. Reconhecer, porém, para transformar instituindo novas práticas.

No ensino universitário a insurgência é necessária. Soa-nos como, nas palavras de Santos (2019), quando destaca a reação contra a injustiça histórica do colonialismo, lembrando que são as universidades que sustentam, em grande medida, a própria vitalidade da ciência. Esta encontra nas universidades e no ensino universitário, caminhos para aprofundar, repensar, problematizar e reconhecer novas reflexões e proposições, promovendo uma abertura para a desconstrução do pensamento unitário, linear e fragmentário que na atualidade muito se questiona.

Tal desconstrução possui como objetivo, oferecer resistência e subverter o pensamento colonial, formulando teorias e desenvolvendo práticas, numa ação pedagógica estratégica que combata o poder colonizador (WALSH, 2013), favorecendo um saber coletivo que permita a valorização de conhecimentos milenares, como os saberes dos povos indígenas latino-americanos.

Mirar na direção de outras expressões de saber na universidade requer, no campo formativo-político, discutir esse cenário com intencionalidade prática e enxergar, com amplidão crítica, o entorno e suas nuances com o objetivo de empoderar, consolidar a

voz e a vez aos indígenas nesse espaço educativo. É preciso concretizar grandes mudanças nas formas de acessar, construir, produzir, transmitir, distribuir, acolher, apreender e aprender conhecimentos outros, com qualidade nova.

Conforme postulado pela UNESCO na Declaração da Conferência Regional de Educação Superior na América Latina e no Caribe, que aconteceu no ano 2009 (na cidade de Cartagena de Índias - Colômbia), as instituições de Educação Superior, em particular as Universidades, têm a responsabilidade de realizar a revolução do pensamento, pois esta é fundamental para acompanhar as demais transformações, voltadas ao respeito e a defesa dos direitos humanos, incluindo: o combate a toda forma de discriminação, opressão e dominação, promovendo o interlocação intercultural, bem como fomentando a unidade latino-americana e caribenha e a cooperação com os povos do Mundo.

Nessa direção, a universidade, apesar da conjuntura política a que está submetida, ainda se configura como espaço de liberdade para mergulhar nos mais variados temas, buscando sempre ampliar conhecimentos, aprofundando-os com criticidade, criatividade e reflexão. São conhecimentos outros que precisam ser apreendidos, uma vez que são fundamentais na pedagogia decolonial, com a compreensão de que:

O decolonial não vem de cima para baixo, mas, debaixo, das margens, das fronteiras, das pessoas, das comunidades, dos movimentos, dos coletivos que desafiam, que interrompem e transgridam as matrizes do poder colonial [...] é um processo dinâmico sempre em processo de fazer-se e refazer-se, dada a permanência e capacidade da reconfiguração da colonialidade do poder. É um processo de luta, não só contra, mas, ainda, mais importante, para – para a possibilidade de um mundo-outro de vida (WALSH, 2016: 72).

Na produção de novos conhecimentos ou novas epistemologias, tais discussões oferecem adequado suporte para questionar realidades marginalizadas na perspectiva de transformá-las social, histórica e politicamente, tendo clareza ao que nos opomos e almejamos modificar. Daí o entendimento de que não basta questionar, temos que buscar a transformação do cenário que nos incomoda, necessitando ser enfrentado com ações concretas.

Ademais, apostamos na pedagogia decolonial, entendida não como teoria simplesmente, mas, como instrumento de luta projetando a decolonialidade como

ferramenta que nos faz tomar posição em vistas do bem comum, principalmente, para dialogar com outros conhecimentos, interligando relações, compartilhando saberes e novas epistemologias.

Desse modo, reafirmamos que a interculturalidade crítica, que segundo Garfias e Miguel (2016) reconhece o *outro* como um ser igual, mas diferente em pensamento, a partir da 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, tentam silenciá-las e subalternizar-las.

Dessa forma se desperta a necessidade de interculturalizar os espaços públicos - como as universidades. Interculturalizá-los implica em 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” (YOUNG, 2000: 54 *apud* CANDAU, 2016: 35).

Assim, a presença indígena na universidade pode produzir deslocamentos político-epistemológicos que permitam a constituição de novas problemáticas para a ciência, no qual a ampliação e a revisão das formas de pensar, de significar e semantizar experiências será uma exigência crucial (KAWAKAMI, 2019).

Utilizamos-nos das instigantes colocações do Prof. Carlos Roberto Jamil Cury, em palestra sob a temática “Povos indígenas e ensino superior: desafios para as Universidades públicas brasileiras”, realizada durante o VIII Seminário Interdisciplinar de Pesquisa do Programa de Pós-Graduação em Educação da FAGED/UFAM no dia 06 de dezembro de 2006, pois, elas sintetizam os desafios postos à construção de uma política pública de inclusão da alteridade que permanece latente. Ele diz:

O papel da União - e das Universidades Públicas - deve ser de protagonismo qualificado na proposta das novas ações: não pode ser “a quem nada tem, qualquer coisa serve...” É preciso construir uma Pedagogia do Convívio – que inclui a tensão do diálogo intercultural, que acontece ainda num patamar de desigualdades fortes e gritantes. É necessário desconstruir preconceitos,

formar novas gerações com novas mentalidades e atitudes frente à diversidade sócio-cultural. Igualmente importante é validar o saber tradicional e agregar valor – construir uma interculturalidade capaz de pensar, propor, cobrar mudanças e transformações¹ (CURY, 2005).

Por certo, se o processo de formação educacional busca a horizontalidade de relações em seu contexto, precisamos criar situações e desenvolver ações que possam servir de aprendizagens e ensinamentos mútuos, assim como, estabelecer uma confluência respeitosa para que surjam momentos de construção e reconstrução de saberes (MELO, 2008).

Severino (2020: 31) ressalta que, esta dinâmica propõe o reconhecimento e afirmação de múltiplas culturas “que se manifesta como expressões de logos feras particulares, próprias de cada uma delas” e que podem ao se encontrar, travar diálogos que construam e reconstruam conhecimentos outros, como processo e como projeto político, promotora da “interação entre os conhecimentos subalternizados e os ocidentais [também norte americano], questionando a hegemonia destes e a inviabilização daqueles” (OLIVEIRA, 2022: s.p)².

Considerações finais

A insurgência epistemológica é necessária nas universidades porque fomenta no âmbito da pesquisa, da extensão e do ensino a proposição de caminhos que, para Legramandi & Gomes (2019), desconstroem o imperativo da colonialidade do saber e do ser para construir *outro ser, outro saber*, assim como, amplia a visão de mundo para resistir aos paradigmas europeus e norte-americanos. Insurgência, implica, pois, confrontar valores, modos de viver antagônicos e emancipação, ou seja, “viver a *auto mudança consciente* dos indivíduos chamados a concretizar a criação de uma ordem social metabólica radicalmente diferente” (MÉSZÁROS, 2005: 65).

Certamente, diríamos que a insurgência universitária, se concretizará optando-se pela pedagogia decolonial e interculturalidade crítica, como processos eficazes diante das demandas dos povos indígenas, quando não ignora a riqueza da peculiaridade, da

¹ Anotações pessoais.

²https://www.academia.edu/23089659/O_QUE_%C3%89_UMA_EDUCA%C3%87%C3%83O_DECOLONIAL#:~:text=Pedagogia%20decolonial%20%C3%A9%20expressar%20o,te%C3%B3rica%20a%20geopol%C3%ADtica%20do%20conhecimento.

história, da cosmologia e de projetos desses povos, ou seja, não utilizando-os como vitrine institucional, caracterizando-os como “incluídos” quando na verdade, pela falta de uma política efetiva a serviço de suas realidades específicas e diferenciadas na esfera do ensino superior, os excluem e marginalizam.

A formação pensada pela universidade não pode mais perder de vista o reconhecimento da diversidade cultural que, como educadores, somos levados a conhecer e interferir. É inquestionável que há a necessidade urgente de se deixar cair por terra nossa velha e embaçada visão etnocêntrica, desconstruindo práticas e discursos. Isso pode ser feito através do dar-se conta da diversidade cultural, no diálogo com *outros* saberes (MELO, 2008).

Em nossa ação docente, a busca por uma maior aproximação do que se designa/pretende por um ensino de qualidade, democrático - que opta por enxergar ética e adequadamente as diferentes visões de mundo, de pessoas, de ideias em seus espaços socioculturais - é consequência de um maior senso crítico no nosso cotidiano. Reforça-se aqui a ideia Freireana, de que educadores e educadoras não podem esquecer que são homens e mulheres em suas relações com o mundo, porque estes e estas não são, nem tampouco estão isolados, abstratos e desligados deste mundo (que, acrescentamos, é inter/ pluri/ multicultural).

Concordamos com Arroyo (2011) quando afirma que, o que há de mais dinâmico no pensamento educacional, vem dos novos sujeitos sociais e os coletivos populares, afirmando-se nas lutas pelo direito à educação. Os indígenas, têm direito a educação como justiça social, mas também, como espaço para que suas visões de mundo sejam reconhecidas na academia, revendo processos de ensino e aprendizagem, abraçando novas epistemologias.

O entendimento é a ação e prática da problemática aqui discutida, e sua aplicação no âmbito pedagógico nas universidades ainda tem e terá grandes limitações, mas, se legitimada como processo para decolonizar mentes, combatendo a discriminação e subalternização que os povos indígenas experimentam cotidianamente, dará um grande passo para que a pedagogia decolonial, como exercício constante de desconstrução de tantas mazelas epistêmicas, aconteça paulatinamente, escancarando os moldes eurocêtricos na formação universitária, com práxis para viver a pluralidade da ciência e do conhecimento na Universidade.

Além disso, vivenciar a Universidade como sinônimo de atitudes emancipatórias, pede conhecimentos acadêmicos que configurem em um *saber fazer* que extrapole os processos de produção (CUNHA, 2006). Esta condição, entretanto, “exige uma tecitura paciente de esforços e energias que envolvem a condição de escuta e a condição de espera, sem abrir mão da condição de análise crítica e reflexiva, que ajuda na compreensão dos acontecimentos e das teias que os envolvem (CUNHA, 2006:19). A universidade, nesse caso, precisa reescrever a maneira de pensar e produzir conhecimentos que não fujam aos anseios da sociedade a que ela está servindo. Os povos indígenas precisam, como qualquer outro cidadão, do acesso a esse bem cultural (MELO, 2008).

Em suma, é preciso construir, segundo a autora acima citada, uma Pedagogia do Convívio – que inclui a tensão do diálogo intercultural, que acontece ainda num patamar de desigualdades fortes e gritantes, entre indígenas e não indígenas. É necessário desconstruir preconceitos, formar novas gerações com novas mentalidades e atitudes frente à diversidade sociocultural, sendo igualmente importante validar o saber tradicional e agregar valor – construir uma interculturalidade capaz de pensar, propor, cobrar mudanças e transformações.

Referências bibliográficas

- ARROYO, Miguel (2011). Pensamento Educacional e relações sociais (Entrevista) In Miguel Arroyo – *Educador em diálogo com nosso tempo*. Belo Horizonte: Autêntica Editora.
- BANIWA, Gersem. (2018). Entrevista ao professor Gersem Baniwa. Universidade Federal De Goiás. Disponível em: <https://www.ufg.br/n/99084-e-preciso-superar-a-epistemologia-colonial-diz-gersem-baniwa>. Acesso em: 25 de jan. de 2022.
- CALDERONI, Valéria A.M.O; URQUIZA, Antônio. H. A (2019). Dialogando sobre interculturalidade, educação, abordagens interculturais indígenas. In: *Faces da Interculturalidade*. Salamanca, IIACyL.
- CANDAU, V. M. (2016). *Interculturalizar, descolonizar, democratizar: uma educação “outra”?* Rio de Janeiro: 7 Letras.
- CASTRO-GÓMEZ, Santiago; GROSFUGUEL, Ramón (2007). *El giro decolonial: reflexiones para una diversidad epistémica más allá del capitalismo global / compiladores*. – Bogotá: Siglo del Hombre Editores; Universidad Central, Instituto de Estudios Sociales Contemporáneos y Pontificia Universidad Javeriana, Instituto Pensar.

- CORAZZA, Gentil (2010). *Boletim de Economia e Política Internacional*. A Unila e a Integração Latino-Americana. Julho. Disponível em: <http://repositorio.ipea.gov.br>
Acesso em: 22 de fev. de 2022.
- CUNHA, Maria Isabel (2006). *Pedagogia Universitária: Energias emancipatórias em tempos neoliberais*. São Paulo: Junqueira & Marin.
- CURY, Jamil (2005). *Os fora de série na escola*. Campinas, SP: Armazém do Ipê (Autores Associados).
- DUSSEL, Enrique (1977). *Filosofia da libertação na América Latina*. Tradução: Luiz João Gaio. 2. ed. São Paulo: Loyola; Piracicaba-SP: UNIMEP. (Coleção Reflexão Latino-americana, Filosofia da Libertação, vol. 3, tomo I).
- ESCOBAR, Arturo. Biblioteca Virtual De Ciencias Sociales De America Latina Y El Caribe, De La Red De Centros Miembros De Clacso.(2005) El lugar de la naturaleza y la naturaleza del lugar:¿ globalización o postdesarrollo, p. 69-86. Reconocimiento-No comercial-Sin obras derivadas 2.0 Genérica
<http://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/2.0/deed.es>
- FERNANDES, Estevão Rafael (2016). Algumas inflexões sobre o Brasil: Um experimento epistêmico radical desde Abya Yala. *REALIS-Revista de Estudos Anti-utilitaristas e Pós-coloniais*, v. 6, n. 2, pp. 83-101.
- FREIRE, Paulo (1997). *Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa*. São Paulo: Cortez.
- GARFIAS, N. W. L.; MIGUEL, A. L. (2016). Una mirada hacia las diferencias. De la discriminación a la interculturalidad. In: *Formando em Educação Intercultural – Retos y desafíos del siglo XXI*. México: Universidad Autónoma Benito Juárez de Oaxaca, Juan Pablo Editor.
- GROSFUGUEL, Ramón (2008). Para descolonizar os estudos de economia política e os estudos pós-coloniais: transmodernidade, pensamento de fronteira e colonialidade global. *Revista crítica de ciências sociais*, n. 80, pp. 115-147.
<https://www.congresso2019.fomerco.com.br> Acesso em: 23 de fev. de 2022.
- KAWAKAMI, E. A. (2019). Currículo, ruídos e contestações: os povos indígenas na universidade. *Rev. Bras. Educ.* vol. 24, Rio de Janeiro, Epub, Mar.
- KONDER, Leandro (1999). A universidade do futuro. In: *Novas epistemologias – desafios para a universidade do futuro*. 1º ed. Rio de Janeiro: Nau: PUC.
- KOPENAWA, Davi; ALBERT, Bruce (2019). *A queda do céu: palavras de um xamã yanomami*. Editora Companhia das Letras.
- LANDER, Edgardo (org) (2005). *A colonialidade do saber: eurocentrismo e ciências sociais. Perspectivas latinoamericanas*. Colección Sur Sur, CLACSO, Ciudad Autónoma de Buenos Aires, Argentina, set.
- LEGRAMANDI, A. B.; GOMES, M. T. (2019). Insurgência e resistência no pensamento freiriano: propostas para uma pedagogia decolonial e uma educação emancipatória. *Revista @mbienteducação*. São Paulo: Universidade de São Paulo, vol. 12, n. 1, pp. 24-32, jan-abr.

- LIMA, A. C. S.; HOFFMANN, M. (Orgs.) (2004). *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.
- LUCIANO, Gersem dos Santos (2006). *O Índio Brasileiro: o que você precisa saber sobre os povos indígenas no Brasil de hoje*. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade; LACED/Museu Nacional. Disponível em: http://www.educadores.diaadia.pr.gov.br/arquivos/File/pdf/indio_brasileiro.pdf Acesso em: 13 de fev. de 2022.
- MALDONADO-TORRES, Nelson (2007). Sobre a colonialidade do ser: contribuições para o desenvolvimento de um conceito. *Estudos Culturais*, v. 21, n. 2-3, pp. 240-270.
- _____. (2008). Uma topologia do Ser é a geopolítica do conhecimento. Modernidade, império e colonialidade. *Revisão crítica das ciências sociais*, n. 80, pp. 71-114.
- MANGUEIRA, Ana Beatriz da Costa (2019). A contribuição do pensamento decolonial para o ensino básico e o acadêmico brasileiro: desafios e perspectivas. In: *XVII Congresso Internacional Forum Universal Mercosul: América- Latina resgatar a democracia, repensar a integração*. Foz do Iguaçu, 25 a 27 de setembro de 2019. Disponível em:
- MELO, Rita Floramar dos Santos (2008). *A universidade federal do Amazonas e o acesso dos povos indígenas ao ensino superior: desafios da construção de uma política institucional*. 122f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal do Amazonas, Manaus.
- MÉSZÁROS, István (2005). *A educação para além do capital*. São Paulo: Boitempo.
- MIGNOLO, Walter. (2007). El pensamiento decolonial: desprendimiento y apertura. Un manifiesto. CASTRO-GÓMEZ, Santiago; GROSFUGUEL, Ramon (Orgs.) In: *El giro decolonial: reflexiones para una diversidad epistémica más allá del capitalismo global*. Bogotá: Siglo del Hombre Editores.
- _____. (2008). Desobediência epistêmica: a opção descolonial e o significado de identidade em política. *Cadernos de Letras da UFF*, Dossiê: literatura, língua e identidade, n. 34, pp. 287-324.
- _____. (2010). Desobediencia epistémica: retórica de la modernidad, lógica de la colonialidad y gramática de la descolonialidad. Ediciones del signo.
- _____. (2015). Habitar a fronteira: sentir e pensar a decolonialidade (antologia, 1999-2004). *Habitar a Fronteira*, pp. 1-513.
- _____. (2017). Colonialidade: o lado mais escuro da modernidade. *Revista brasileira de ciências sociais*, vol. 32.
- _____. (2020). *Histórias locais/projetos globais: colonialidade, saberes subalternos e pensamento liminar*. Trad. de Solange Ribeiro de Oliveira. Belo Horizonte: Editora UFMG.

- OLIVEIRA, Luiz F. (2022). *O que é uma educação decolonial?*. Disponível em: https://www.academia.edu/23089659/O_QUE_%C3%89_UMA_EDUCA%C3%87%C3%83O_DECOLONIAL#:~:text=Pedagogia%20decolonial%20%C3%A9%20expressar%20o,te%C3%B3rica%20a%20geopol%C3%ADtica%20do%20conhecimento. Acesso em: 03 de março de 2022.
- _____; CANDAU, Vera Maria Ferrão (2010). Pedagogia decolonial e educação antirracista e intercultural no Brasil. *Educação em Revista*: Belo Horizonte. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/edur/v26n1/02.pdf> Acesso em: 28 de fev. de 2022.
- OLIVENCIA, Juan Jose Leiva (2011). *Convivencia y Educación intercultural: Análisis y propuestas pedagógicas*. Editorial: Clube Universitário.
- PALERMO, Z.; QUINTERO, P. (Org.) (2014). *Aníbal Quijano: textos de fundación*. Buenos Aires: Del Signo.
- PEREIRA, Elisabete. M. A. (2014). A construção do conhecimento na modernidade e na pós-modernidade: implicações para a universidade. *Revista Ensino Superior*, nº 14 – UNICAMP: SP. Disponível em: <https://www.revistaensinosuperior.gr.unicamp.br/artigos/a-construcao-do-conhecimento-na-modernidade-e-na-pos-modernidade-implicacoes-para-a-universidade>. Acesso em: 29 de jan. de 2022.
- QUIJANO, Anibal (2000). Colonialidad del poder y casificacion social. *Journal of world-systems research*, vol. 11, n. 2, pp. 342-386.
- _____. (2014). “Raza”, “etnia” y “nación” en Mariátegui. In: *Cuestiones y horizontes: de la dependencia histórico-estructural a la colonialidad/descolonialidad del poder - Eje 3*. Buenos Aires: CLACSO, pp. 757-776.
- SANTOS, Boaventura de Sousa (2019). Entrevista com Boaventura de Sousa Santos para ANPEd/Brasil. *Revista Brasileira de Educação*, vol. 24. Disponível em: <https://www.anped.org.br/news/entrevista-com-boaventura-de-sousa-santos-conferencista-de-abertura-da-39a-reuniao-nacional-da> . Acesso em: 15 de mar. de 2022.
- _____. MENESES, Maria Paula (2010). Epistemologias do sul. In: *Epistemologias do Sul*. Edições Almedina. COIMBRA.
- SCHLEMER ALCÂNTARA, Liliane Cristine; CIOCE SAMPAIO, Carlos Alberto (2017). Bem Viver: uma perspectiva (des) colonial das comunidades indígenas. *Revista Rupturas*, v. 7, n. 2, pp. 1-31.
- SEGATO, Rita Laura «Gênero e colonialidade: em busca de chaves de leitura e de um vocabulário estratégico descolonial», e-cadernos CES [Online], 18 | 2012, posto online no dia 01 dezembro 2012, consultado o 04 junho 2022. URL: <http://journals.openedition.org/eces/1533>
- SEVERINO, A. J. (2020). Pensamento descolonizante, 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.

- SILVA, Rosa Helena Dias da; BONIN, Iara Tatiana (2006). O plural da filosofia da educação: dialogando com outras racionalidades. In: GHEDIN, Evandro (Org.). *Temas em filosofia da educação*. Manaus: Valer, pp. 81-96.
- UNESCO (2009). Declaração da Conferência Regional de Educação Superior na América Latina e no Caribe. *Avaliação*, Campinas; Sorocaba, SP, vol. 14, n. 1, pp. 235-246, mar.
- WALSH, Catherine (2008). Interculturalidad, plurinacionalidad y decolonialidad: las insurgencias político-epistémicas de refundar el Estado. *Tabula rasa*, n. 9, pp. 131-152.
- _____. (2009a). *Interculturalidad, estado, sociedad luchas (de)coloniales de nuestra época*. Primera edición: Universidad Andina Simón Bolívar / Ediciones Abya-Yala, Quito.
- _____. (2009b). Interculturalidade crítica e pedagogia descolonial: estacas (des) do surgimento, reexistência e revivência. *Revista UMSA (entre palavras)*, vol. 3, pp. 30.
- _____. (2013). *Pedagogias decoloniales – Práticas insurgentes de resistir, (re)existir y (re)vivir*. Tomo I – Série Pensamiento Decolonial Quito, Ecuador: Ediciones Abya-Yala.
- _____. (2016). Notas Pedagógicas a partir das brechas decoloniais. In: *Interculturalizar, descolonizar, democratizar: uma educação “outra”?* Rio de Janeiro: 7 Letras.

*Artigo recebido em 20 de março de 2022.
Aprovado em 08 de junho de 2022.*

DOI: 10.12957/intellectus.2022.66097