

LICENCIATURA INDÍGENA: INTERCULTURALIDADES E  
DECOLONIALIDADES EM PERSPECTIVA

*GRADUACIÓN INDÍGENA: INTERCULTURALIDADES Y DECOLONIALIDADES EN  
PERSPECTIVA*

*INDIGENOUS DEGREE: INTERCULTURALITIES AND DECOLONIALITY IN  
PERSPECTIVE*



Francisco Vanderlei Ferreira da COSTA<sup>1</sup>  
e-mail: francisco@ifba.edu.br



Maria Aparecida Mendes de OLIVEIRA<sup>2</sup>  
e-mail: mariaoliveira@ufgd.edu.br

**Como referenciar este artigo:**

COSTA, F. V. F.; OLIVEIRA, M. A. M. Licenciatura indígena: Interculturalidades e decolonialidades em perspectiva. **Revista on line de Política e Gestão Educacional**, Araraquara, v. 27, n. esp. 1, e023018, 2023. e-ISSN: 1519-9029. DOI: <https://doi.org/10.22633/rpge.v27iesp.1.17922>



| Submetido em: 10/03/2022  
| Revisões requeridas em: 25/11/2022  
| Aprovado em: 10/01/2023  
| Publicado em: 13/05/2023

**Editor:** Prof. Dr. Sebastião de Souza Lemes  
**Editor Adjunto Executivo:** Prof. Dr. José Anderson Santos Cruz

<sup>1</sup> Instituto Federal da Bahia (IFBA), Porto Seguro – BA – Brasil. Docente da Licenciatura Intercultural Indígena. Doutorado em Linguística e Língua Portuguesa (UNESP).

<sup>2</sup> Universidade Federal da Grande Dourados (FAIND/UGFD), Dourados – MS – Brasil. Docente Licenciatura Intercultural Indígena. Doutorado em Educação (USP).

**RESUMO:** Este artigo debate a presença dos conceitos de interculturalidade e decolonialidade nos projetos pedagógicos das licenciaturas indígenas implantadas no Brasil. Os dados coletados foram retirados de doze projetos já aprovados e que tiveram ao menos uma turma. As informações buscadas estavam relacionadas com a presença explícita dos referidos conceitos e dos espaços reservados para eles. As respostas permitiram uma análise contextualizada sobre as mudanças na construção de novos cursos, especialmente as licenciaturas indígenas, que possuem a missão de formar educadores para atuar nas escolas indígenas.

**PALAVRAS-CHAVE:** Interculturalidade. Decolonialidade. Licenciatura indígena. Projeto de curso.

***RESUMEN:** Este artículo discute la presencia de los conceptos de interculturalidad y decolonialidad en los proyectos pedagógicos de graduaciones indígenas implementados en Brasil. Los datos recogidos fueron tomados de doce proyectos ya aprobados y que tenían al menos una clase. La información buscada se relacionó con la presencia explícita de estos conceptos y los espacios reservados para ellos. Las respuestas permitieron un análisis contextualizado de los cambios en la construcción de nuevos cursos, especialmente los grados indígenas, que tienen la misión de formar educadores para trabajar en escuelas indígenas.*

***PALABRAS CLAVE:** Interculturalidad. Decolonialidad. Graduación indígena. Proyecto de curso.*

***ABSTRACT:** This paper discusses the presence of the concepts of interculturality and decoloniality in the pedagogical projects of indigenous degrees implemented in Brazil. The data collected were taken from twelve projects already approved and that had at least one class. The information sought was related to the explicit presence of these concepts and the spaces reserved for them. The answers allowed a contextualized analysis of the changes in the construction of new courses, especially indigenous degrees, which have the mission of training educators to work in indigenous schools.*

***KEYWORDS:** Interculturality. Decoloniality. Indigenous degree. Course project.*

---

## Introdução

A formação de professores é um tema bastante caro para um país que necessita estruturar uma educação que não tem alcançado os objetivos esperados pela nossa sociedade, mas que estão presentes nos documentos oficiais. Assumir que as licenciaturas precisam ser encaradas como a partida para formação de docentes qualificados para intervir nas práticas escolares e sociais deve ser a premissa dos centros de formação. Contudo, ainda há, nos cursos de formação, a presença maciça de conteúdos e formas de ensinar e de aprender embasados em teorias construídas nos países centrais do capitalismo.

As licenciaturas interculturais indígenas concebidas como política desde o final do século passado, mas colocadas em prática já no século XXI, advogam uma forma de construir um curso superior para formação docente com um trâmite não percebido anteriormente. O processo dessa política não vem de dentro dos centros de formação de professores, mas das comunidades indígenas e das parcerias dessas comunidades com outros movimentos sociais, inclusive com os centros de formação de professores.

Esse protagonismo do movimento indígena trouxe exigências para o projeto de curso. Esse trabalho se propõe a verificar se dois conceitos bastante presentes nos debates de formação de professores indígenas estão explícitos nos Projetos Pedagógicos dos Cursos (PPC) de licenciaturas específicos para a formação de professores indígena. Trata-se dos conceitos de interculturalidade e decolonialidade com suas mutações linguísticas ou conceituais. Tentamos, contudo, unir essa diversidade, pois para o nosso objetivo as definições gerais serão suficientes. Nosso objetivo, por conseguinte, é perceber nos PPCs das Licenciaturas Indígenas como tais conceitos são descritos e se embasam o projeto de forma estrutural.

Para tanto, conseguimos coletar doze PPCs de Licenciaturas Indígenas que tiveram ao menos uma turma já formada. Existe no Brasil mais que essa quantidade de cursos, contudo, não conseguimos chegar a todos os projetos, mas aqueles analisados nos apontam uma dimensão do que vem se desenvolvendo como proposta curricular, em cursos localizados nas 05 regiões brasileiras, contemplando a ampla diversidade étnica que existe no país.

Os projetos de cursos que analisaremos são ligados às seguintes instituições: Instituto Federal da Bahia, Universidade Comunitária da Região de Chapecó, Universidade do Estado da Bahia, Universidade do Estado de Mato Grosso, Universidade do Estado do Pará, Universidade Estadual Vale do Acaraú, Universidade Federal do Amapá, Universidade

Federal do Ceará, Universidade Federal do Espírito Santo, Universidade Federal da Grande Dourados, Universidade Federal de Rondônia, Universidade Federal de Santa Catarina.

As Licenciaturas Interculturais Indígenas, juntamente com cursos de formação de professores para Educação do Campo e para educação Quilombola, constituem um espaço transformador e definidor para as licenciaturas no Brasil. Essas licenciaturas, com objetivo de atender públicos específicos, incorporam novas condições para os centros de formação de docentes. Exigências que assumem obrigatoriedades para Universidades, Institutos e Faculdades e que são extensivas às instâncias governamentais. Assim, emergem premissas novas, as quais estão arraigadas às expectativas e às reivindicações dos movimentos sociais. Contudo, também se recuperam antigas propostas transformadoras, que já estavam presentes nas outras licenciaturas, ao menos em algumas delas, mas que não eram visíveis nos campos de embates por novas metodologias e epistemologias. Novas ou pré-existentes, nos projetos de licenciaturas voltadas para comunidades indígenas, as imposições são permanentemente conjunturais e não permitem escamoteamentos.

Os sujeitos envolvidos nestes cursos carregam em si aspectos de uma coletividade ancestral. Esse aspecto é cultural e condicionado a processos de aprendizagem, disponibilizando inovações metodológicas que normalmente estão afastadas das academias, únicos locais autorizados pela sociedade a formar docentes. Nessa intersecção da ancestralidade indígena com as epistemologias ocidentais aceitas nas instituições de ensino reside o ponto central de embate, mas também habita a principal possibilidade para mudanças nas licenciaturas em geral e, por que não, de transformações estruturais nas instituições de ensino.

A formação específica de/para professores indígenas coloca as universidades que ofertam estes cursos, assim como as escolas indígenas, num território de fronteira e como lugar que se produz um pensamento fronteiriço (MIGNOLO, 2015), pois faz-se observar conflitos de culturas de sociedades e até de identidade. O modo em que os indígenas vêm para as universidades e o modo em que estão produzindo a escola não deixam de lado, mas incorporam o pensamento dominante, colocando-o em questão e contaminando-o com outras histórias e outros modos de pensar.

No Brasil, vários cursos em nível superior de formação de professores indígenas foram implantados nesta perspectiva. As primeiras experiências foram o Terceiro Grau Indígena de Barra do Bugres, implantado pela Universidade Estadual de Mato Grosso e o Curso Insikiran,

da Universidade Federal de Roraima, iniciados a partir dos anos 2001. Atualmente são 23 universidades/institutos que ofertam cursos específicos, como segue no quadro abaixo.

**Quadro 1 – Oferta de cursos de formação específica para professores indígenas no Brasil**

Sigla	Instituição	Criação
IFAM	Instituto Federal de Educação Ciência e Tecnologia do Amazonas	
IFBA	Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia da Bahia	2009
UEA	Universidade do Estado de Amazonas	
UECE	Fundação Universidade Estadual do Ceará	2009
UEPA	Universidade do Estado do Pará	2012
UFAC	Universidade Federal do Acre	2008
UFAM	Universidade Federal do Amazonas	
UFC	Universidade Federal do Ceará	2006
UFCG	Universidade Federal de Campina Grande	2007
UFES	Universidade Federal do Espírito Santo	2010
UFG	Universidade Federal de Goiás	2006
UFGD	Universidade Federal da Grande Dourados	2006
UFMG	Universidade Federal de Minas Gerais	2006
UFMS	Universidade Federal do Mato Grosso do Sul	2010
UFPE	Universidade Federal de Pernambuco	2009
UFRO/UNIR	Fundação Universidade Federal de Rondônia	2008
UFRR	Universidade Federal de Roraima	2002
UFSC	Universidade Federal de Santa Catarina	2011
UNEAL	Universidade Estadual de Alagoas	
UNEB	Universidade Estadual da Bahia	
UNEMAT	Universidade do Estado de Mato Grosso 3º Grau Indígena	2000
UNIFAP	Universidade Federal do Amapá	2007
UVA	Universidade Estadual Vale do Acaraú	

Fonte: Quadro elaborado pelos autores a partir de dados fornecidos pela Rede de Licenciaturas indígenas do Brasil (grupo de WhatsApp criado pelo Ministério da Educação e congrega representantes de instituições que ofertam licenciaturas indígenas no Brasil)

Essas transformações são os legados dos povos e comunidades tradicionais e também dos movimentos sociais capitaneados por esses grupos. No caso específico das licenciaturas para formação de docentes indígenas, há a estrutura ancestral dos sujeitos, com seus modos próprios de aprendizagem, com mobilizações epistemológicas que carregam saberes que formam uma base sólida para novas aprendizagens. Surgem, ainda, elementos pontuais: os discentes são docentes em suas comunidades, frequentarão cursos que são ofertados no modelo da Pedagogia da Alternância<sup>3</sup> (tipologia não usual nas instituições formadoras de professores), são pais e mães (muitos com crianças pequenas que os acompanharão durante

<sup>3</sup> O modelo da pedagogia da alternância trata-se de um “modo de organização do processo de formação, cujos princípios abarcam instrumentos pedagógicos e metodológicos que integram conhecimento prático, conhecimento científico, diversidade de epistemologias, identidades, saberes, territórios educativos e territorialidades dos sujeitos no âmbito da escola, da universidade e de outras instituições educacionais” (BRASIL, PARECER CNE/CP Nº: 22/2020, p. 2), e se organiza cursos de formação de professores indígenas possibilitando a alternância de tempos e espaços educacionais, ora na universidade, ora nas comunidades de origem dos estudantes.

as aulas), recebem salários muito baixos e não são concursados (são desligados de suas funções ou não recebem seus honorários com frequência), também são escassas as políticas institucionais de assistência estudantil para esses grupos.

Essas características próprias, certamente há outras que não elencamos, não aceitam ser ignoradas. Por outro lado, não é simples e nem sabemos se se torna necessário hierarquizá-las. A questão latente posta desvela a condição para a oferta destes cursos: eles nascem dos povos indígenas e para os povos indígenas. Desta forma, a instituição de oferta da licenciatura e toda a sua estrutura de profissionais e locações devem caminhar para respeitar e potencializar esse protagonismo.

Logicamente, os cursos não são homogêneos. Há necessidades específicas dos povos indígenas que alteram essa estrutura. Assim, há mudanças nesta forma de oferta, adequações e modificações que nascem a partir das realidades locais. Inclusive esse fator local é primordial para se manter a qualidade do curso e ocupa a centralidade nas discussões para as reformulações nos cursos. Assim, não é nossa intenção descrever com rigor essa estrutura pedagógica do curso, nem tampouco engessar essa oferta. Fizemos, então, uma leitura mais geral dessa estrutura para encaminhar para o próximo passo.

### **Interculturalidade em perspectiva**

O processo de construção dos currículos dos cursos interculturais voltados para os povos indígenas no Brasil ao trazer como adjetivo, na própria maneira de se referir aos cursos de graduação, a palavra ‘intercultural’ já propaga a premissa central dessa forma de construir uma formação de professor. Revela que neste programa de formação de docentes indígenas há um conceito central que definirá currículos, práticas pedagógicas e práticas de gestão. Portanto, a definição que se parte em duas - interculturalidade, enquanto substantivo conceitual, e intercultural, como adjetivo procedimental<sup>4</sup> – ocupa espaço e define nas e para as instituições de ensino maneiras outras de formar profissionais para escolas onde a cultura local não pode ser subordinada à cultura nacional/internacional.

Essa forma de construir a formação inicial se diferencia das outras licenciaturas de forma estrutural, mesmo considerando todos os debates que atualmente permeiam os cursos de formação de professores. Os cursos para os povos indígenas germinam no solo fértil das

---

<sup>4</sup> Esse formato de substantivo, interculturalidade, para quando se vai debater o conceito e o outro formato, como adjetivo, intercultural, para quando está restringindo o significado de algum substantivo, é como aparece nos PPCs. Nos dois casos, o conceito é de interculturalidade, a escolha, entre substantivo e adjetivo, está, então, ligado ao posicionamento morfossintático do léxico.

comunidades indígenas, se adubam nas epistemologias das comunidades tradicionais e crescem regados pelos embates pelo território e pela cultura de cada povo. Essas diretrizes sociais caracterizam esses cursos e os banham na heterogeneidade constitutiva (AUTHIER, 1990, p. 32), tornando-os coletivos pelas lutas que os unem e, ao mesmo tempo, unos, a partir das especificidades culturais de cada povo.

A presença da cultura do povo indígena a ser atendido modifica as bases da formação a ser ofertada (BRASIL, 2015, 2002). Tal fator complexifica a escrita dos Projetos Pedagógicos desses cursos, tendo em vista que a quase totalidade dessas formações atendem a mais de uma etnia. Cada etnia traz elementos ritualísticos, epistemológicos, territoriais, linguísticos próprios e definidores de suas maneiras de ser, de aprender e de ensinar. Construir um projeto de curso com essa natureza plural sem ignorar as particularidades de cada etnia tende a somente se concretizar na ampla participação das comunidades indígenas neste processo de escrita. Ou seja, essa estrutura das instituições de ensino superior, de construir propostas de curso tendo como elemento iniciador do processo sujeitos internos às IES, se torna um caminho nebuloso para essas formações. Logicamente, também o é para outras licenciaturas, mas para as Licenciaturas Indígenas é mortal.

Com tais prerrogativas, essa seção lidará com os projetos pedagógicos, refletindo sobre a interculturalidade (WALSH, 2009, 2007; CANDAU, 2008) presente de maneira explícita nesses documentos. Assim, enumeramos algumas categorias próprias para direcionar nossa análise. O primeiro dado se refere à presença das palavras ‘Interculturalidade’ e ‘Intercultural’ nos títulos dos cursos. A adjetivação ‘intercultural’, restringindo o substantivo ‘licenciatura’ presente no título do curso, é bastante central para esse debate, pois torna visível uma premissa central para estrutura do PPC e, portanto, do curso. Desta maneira, a estrutura de construção de curso das Universidades/Institutos é movida para atender sujeitos que não tinham suas epistemologias reconhecidas pelos centros de pesquisa.

Considerando que há um ganho substancial nas propostas interculturais, tanto para os povos a serem atendidos quanto para as instituições formadoras, é salutar perceber que todos os PPCs consultados se definem como intercultural, isso ao considerarmos o título como elemento marcador central. Portanto, todas as licenciaturas que tiveram seus PPCs lidos para esse estudo se definem como intercultural. Tal fator é muito relevante, pois, no mínimo há um entendimento de que é necessário edificar uma licenciatura outra, onde a cultura de um grupo é constitutiva de conhecimentos que não podem continuar na periferia dos processos de ensino e de aprendizagem.

O segundo dado verificado se referia à presença de ‘Interculturalidade/Intercultural’ como o sintagma central na construção de um dos tópicos do sumário dos projetos de curso. Esse dado foi escolhido tendo em vista que o sumário define as partes do projeto e, então, o caminho central a ser percorrido para propor um novo curso. A colocação das citadas palavras como elementos balizadores de uma parte do projeto demonstra o reconhecimento da necessidade de uma reflexão mais ampla por parte dos sujeitos envolvidos no curso sobre o que devem aceitar como intercultural.

Em outra direção, mas somando à anterior, uma parte inteira do projeto dedicada a esse debate permite que o conceito possa ser aplicado às decisões tomadas sobre os processos internos de ensino, aprendizagem, gestão do curso. Como a interculturalidade se concretizará nas práticas desenvolvidas no curso? Qual interculturalidade é a do curso, isso considerando que não há somente uma maneira de tornar o curso intercultural? Essas perguntas não são retóricas. Elas encaminham a materialização de um debate epistemológico presente no projeto.

Dos doze PPCs consultados, somente dois apresentam uma seção do sumário onde a interculturalidade aparece como elemento central. Portanto, o espaço para dialogar expressamente sobre esse conceito não é visto pelos propositores de projetos como imprescindível. Tal fato, minimamente, indica uma postura não coerente em relação ao próprio título do projeto. Se o termo intercultural é definidor central, pois está no título, explicitar o que significa ser intercultural deveria ser visto como uma necessidade básica. A não ser que já se considere que ser intercultural é ponto pacífico para os cursos de graduação. Contudo, não é possível achar que essa seja uma boa premissa.

Assim, olhamos outro dado, que tinha como proposição perceber se havia no PPC a reflexão sobre interculturalidade, não mais como título de seção, mas como conteúdo de alguma seção. Tal postura mostra, por um lado, que esse conceito não merece muito espaço como ocupar uma seção inteira, mas, por outro lado, demonstra que houve uma preocupação em definir o conceito, mesmo que com menos detalhes.

Sete projetos não se preocuparam com esse debate, mas cinco reservaram algum espaço para mostrar que há necessidade de se falar sobre esse conceito. Há, assim, um aumento de espaço para ele, mostrando que mesmo com menos espaço que uma seção inteira, alguns parágrafos já podem esclarecer qual direção de interculturalidade o projeto se propõe.

Refletindo sobre essa postura, verificamos, então, a presença do adjetivo ‘crítica’ ligado ao substantivo ‘interculturalidade’. Essa escolha é justificada pelos estudos atuais de

que há várias maneiras de se adotar uma postura intercultural. Uma dessas maneiras tende a ser mais adequada quando se está no campo das culturas consideradas invisibilizadas. No caso das comunidades indígenas, suas epistemologias têm sido quase sempre relegadas a espaços de menor prestígio. Assim, erigir um processo intercultural crítico (TUBINO, 2005; WALSH, 2002; SEQUEIRA, 2016) fará com que os saberes subalternizados (GROSFUGUEL, 2009) assumam posições que antes não lhes eram permitidas.

Assumir uma postura crítica descortina o embate travado entre os conhecimentos que serão repassados nos cursos de formação de professores indígenas. É sabido que a ciência, classificada como ocidental, abarca quase todos os componentes curriculares, senão todos, dos mais diferentes cursos de licenciatura. Permitir que essa postura excludente se mantenha não pode ser vista como uma atitude inclusiva, pior ainda quando a formação é de professores indígenas. O desafio que se coloca está no nível de inserir outros conhecimentos pertencentes a outros grupos. Espera-se, nesse interim, que as epistemologias dos grupos tradicionais atendidos para cada curso permeiem as teorias e as práticas empreendidas nas ações.

É surpreendente como o adjetivo crítica, definindo o tipo de interculturalidade, está presente, de forma explícita, em apenas um dos PPCs. Se há uma discussão sobre o conceito, como vimos há essa atividade em alguns projetos, por que a perspectiva crítica não é discutida de forma cristalina? Essa é uma boa questão tendo em vista que os estudos sobre interculturalidade, definindo com clareza as várias possibilidades de ela acontecer, tendem a contribuir mais com as práticas dos docentes formadores. Como são os formadores que costumam escrever os projetos de curso, definir com riqueza de detalhes esse conceito contribuirá bastante para concretização de práticas docentes interculturais.

Tendo como elemento definidor essa importância de uma boa discussão do conceito de interculturalidade, o dado seguinte é referente aos componentes curriculares. Procuramos no título do componente curricular a palavra ‘intercultural’ ou a palavra ‘interculturalidade’, colocando-as como igualmente capazes de trazer o debate, explicitamente, como esperado a partir dos títulos dos projetos. A presença desse termo, neste espaço específico, além de fortalecer a importância de um bom debate sobre o conceito que estamos estudando, mostra que a estrutura curricular do curso está voltada para o reconhecimento da cultura indígena como protagonista da prática pedagógica.

A estrutura curricular carrega a responsabilidade de concretizar os debates teóricos presentes no PPC. Define-se, portanto, no decorrer do projeto, as posturas metodológicas e

epistemológicas da práxis pedagógica (FREIRE, 2016) e as insere no currículo definindo ementas que dialoguem com tais proposituras.

Sete dos PPCs verificados apresentam, em sua estrutura curricular, componentes com o definidor intercultural. Alguns desses projetos apresentam muitos componentes construídos neste formato. Obviamente, esse dado fortalece a pergunta anteriormente colocada (sobre a perspectiva crítica), pois mostra uma preocupação com a sedimentação do protagonismo indígena, por meio da presença de seus conhecimentos, fato que é concretizado pela presença da interculturalidade. Contudo, a falta de uma boa definição do conceito tende a concentrar nas propostas pedagógicas docentes a responsabilidade para que uma ementa intercultural seja desenvolvida de maneira crítica.

As ementas são estruturadas como interculturais, mas isso não consegue, por si só, mesmo que seja um passo importante, assegurar a perspectiva mais adequada de interculturalidade a ser adotada. Para nós, essa perspectiva precisa ser crítica. Reconhecemos, entretanto, que essas tomadas de decisão e assunção de postura depende de posições docentes. Assumimos, porém, que um debate detalhado no PPC contribuirá para que a prática docente assuma a postura intercultural e crítica.

Assim, os dados vistos até aqui já revelam que a postura intercultural está presente nos projetos, mesmo que ainda necessitando de mais debates, é palpável sua presença. Assim, por fim, verificamos a repetição das palavras intercultural e interculturalidade nos projetos. O dado era se havia mais de dez repetições somando as duas palavras. Em nove dos doze projetos consultados, a resposta foi positiva. Os outros três apresentaram menos de dez. Não houve ocorrência de ausência do conceito (verificando sempre se havia uma das duas palavras). Logo, não há como não reconhecer que a interculturalidade está presente de maneira robusta em todos os projetos, tornando-se uma das premissas para propositura de curso.

Ressaltamos que não pesquisamos tal conceito nas referências bibliográficas por considerar que estar em uma referência não significa a priori estar no texto dos projetos e, neste momento, estar no texto do projeto nos interessava diretamente.

Os dados demonstram uma cristalização da presença do conceito de interculturalidade nos cursos de formação para professores indígenas. Esse avanço demonstra a força do protagonismo indígena, mostrando que seus saberes contribuem diretamente com o processo de ensino e de aprendizagem em suas comunidades.

A interculturalidade não é somente o adentrar de um conceito em um projeto de curso, representa a entrada de epistemologias das comunidades indígenas nos centros de formação de professores (COSTA, 2019). A solidificação dessa maneira de formar professores transforma por dentro as licenciaturas, pois retira um rótulo muito presente nas instituições, aquele que define quais conhecimentos são aceitos, sendo que há saberes que ficam à margem.

Os saberes das comunidades tradicionais qualificam a formação e permitem que os movimentos sociais sejam vistos como parte do processo de construção de um curso. Normalmente, a parte da comunidade na proposição de um novo curso fica restrita às enquetes ou às entrevistas. Nos cursos indígenas, os conhecimentos tradicionais, comunitários, farão parte de todo o processo do curso, inclusive definindo as práticas pedagógicas. Assim, verificar a mudança que os dados nos trouxeram revigora nossas expectativas para cursos de formação de professores(as) conectados com as práticas sociais e com os movimentos sociais e da sociedade.

### **Decolonialidade em perspectiva**

Como já apontamos, os projetos das licenciaturas por todo o Brasil podem se compor dentro do que consideramos movimentos decoloniais. Falamos a partir de lugares - dos cursos de formação específico para professores indígenas - onde se estabelecem relação entre professores indígenas, comunidades, universidade/instituto e escola. Para pensar os processos pelos quais estes lugares são afetados, buscamos nos projetos pedagógicos destes cursos conceitos como: decolonialidade/descolonialidade; superação do eurocentrismo; modernidade/colonialidade/colonialismo. Conceitos estes que estão presentes no movimento produzido por uma rede que forma o programa de Investigação Modernidade-Colonialidade denominada de “Giro decolonial” (MIGNOLO; WALSH, 2002).

Este movimento reúne um conjunto de tentativas de produção de conhecimento crítico para abordar os dilemas políticos e culturais que a América Latina enfrenta na atualidade. E tem se configurado como um “giro decolonial”, pois trata-se da abertura e da liberdade de pensamento e de outras formas de vida - outras teorias, outras economias, outras políticas – a limpeza da colonialidade do ser e do saber, o desprendimento da retórica da modernidade e de seu imaginário imperial (MIGNOLO, 2007, p. 29).

Como aponta Walsh (2017), é muito recorrente, na literatura relacionada à decolonialidade do poder, encontrar referências aos termos descolonial e descolonialidade, assim como decolonial e decolonialidade. Tal constatação justifica a escolha dessas palavras-chave para que pudéssemos identificar nos PPCs esse conceito, que nós nomeamos na seção como decolonialidade<sup>5</sup> em perspectiva.

As instituições de ensino superior são espaços epistemologicamente desenhados. Essa constatação não faz referência somente ao espaço físico, localizado em um mapa, mas aos espaços históricos, sociais, culturais e discursivos (MIGNOLO, 2015). São espaços epistemológicos que oferecem base para as subjetividades/identidades. Essa geopolítica do conhecimento, segundo Walsh (2009), é que orienta a educação e suas concepções de ciência de conhecimento e de saber. A educação bilíngue, concebida e proposta pelos povos indígenas como prática de enfrentamento às políticas educativas integracionistas, homogeneizantes, colonizadoras e as reformas desiguais de poder, tem um caráter claramente identitário e político reivindicativo. Para a autora, é necessário caminhar em direção a uma reformulação educativa a partir de uma orientação decolonial, que implica trabalhar estrategicamente em diferentes frentes, incluindo a do conhecimento.

Para discutir uma política epistêmica de interculturalidade, mas também epistemologias políticas e críticas no campo da educação, poderia servir para elevar os debates em torno da interculturalidade para outro nível, passando de suas raízes na diversidade étnico-cultural para o problema de "Ciência em si. Ou seja, para mostrar como a ciência, como um dos fundamentos centrais do projeto de modernidade / colonialidade, contribuiu de forma vital para o estabelecimento e manutenção da ordem racial hierárquica histórica e atual, em que os brancos - Homens brancos europeus - permanecem no topo (WALSH, 2009, p. 206, tradução nossa).

É fundamental perceber que as relações de saberes, estabelecidas no modelo imposto pelas estruturas, pelos sistemas de poder e pelos conhecimentos coloniais, são mantidas e reproduzidas pelas universidades e ainda guiam os modos de ser e de se perceber no mundo. Desta forma, interculturalidade e decolonialidade são projetos que estão ligados à luta por uma educação escolar indígena diferenciada e sempre em construção, permeada por uma série de tensões. Ao nos referirmos a formação de professores indígenas em um espaço que tem potencial de colonialidade - as/os universidades/institutos - é mister pensarmos que é mais do que só resistência o que estes cursos têm feito, são movimentos decoloniais.

---

<sup>5</sup> Catarina Walsh sugere, que ao suprimir o “s” da palavra descolonialidade, se tem a intenção de posicionar em evidência não a existência de “um estado nulo de colonialidade, mas sim posturas, posicionamentos, horizontes e projetos de resistir, transgredir, intervir, insurgir, criar e incidir” (WALSH, 2017).

Os conhecimentos desejados pelos indígenas se constituem a partir dos elementos de valores da própria cultura, mas também do conhecimento do outro, do não indígena. Esta concepção compõe a tessitura dos PPCs dos cursos de formação de professores indígenas (OLIVEIRA, 2009). Neste sentido, a formação inicial de professores indígenas para atuarem nas escolas indígenas, traz para as universidades o desafio do desenvolvimento de uma ação que vise a pessoa humana, a criança e a comunidade onde estes povos estão inseridos. Trata-se de um olhar para as questões do conhecimento, tendo em vista as relações de poder, as experiências e a identidade de um povo, ou de povos indígenas. Isso se revela na fala do professor indígena Otoniel Ricardo, durante o Seminário *Desafios para uma Educação Superior para os Povos Indígenas no Brasil*, realizado em Brasília, em agosto de 2004. De acordo com este professor indígena, “Muitos buscam conhecimento do outro lado, do lado de fora, mas a gente tem que levar as ciências para os dois lados: a nossa ciência, como Guarani e Kaiowá, ou seja, como indígena, e a segunda ciência, que não é nossa, que não pertence a nós. [...]”<sup>6</sup>.

Trazemos aqui uma leitura referente ao currículo, a qual está presente nas Propostas Pedagógicas Curriculares – PPCs de cursos de Licenciaturas Intercultural Indígena já em funcionamento no Brasil. Mais especificamente, a partir deste olhar, buscamos verificar de que maneira estes cursos, a partir da organização curricular, apresentam os termos mencionados, ou seja, como a dimensão decolonial está presente nestes documentos.

O que percebemos em comum, nestes cursos, é a perspectiva de um currículo flexível, em constante construção, portanto, do que está apresentado no papel até a efetivação destas propostas, existe um longo caminho a percorrer. Na mesma proporção, está a busca pela identidade do curso, sempre respeitando os povos atendidos. Outro dado relevante está na organização curricular dividida em duas partes: uma comum a todos os estudantes e outra destinada à habilitação nas áreas específicas. Contudo, nossa busca será na soma destas partes, no projeto como um todo.

Nos PPCs analisados, os termos **de(s)colonial**, **de(s)colonialidade**, **colonialidade** aparecem poucas vezes e pouco conduz às perspectivas teórico-metodológicas dos cursos. Em sete projetos, encontramos menção a estes termos. Tais menções estavam, em sua grande maioria, nas ementas das disciplinas ou nos títulos das disciplinas. Em apenas um deles a decolonialidade está presente de forma explícita nas concepções pedagógicas e

---

<sup>6</sup> Os resultados deste seminário estão publicados no livro *Trilhas de Conhecimentos: o ensino superior de indígenas no Brasil*; Disponível em: <http://www.trilhasdeconhecimentos.etc.br/livros/arquivos/Desafios.pdf>. Acesso em: 10 dez. 2022.

metodológicas. Essas constatações demonstram a pouca dedicação ao debate do tema. Considerando que uma postura colonial inviabiliza que esses cursos atinjam os objetivos almejados pelas comunidades indígenas, há uma latente necessidade de debates desse conceito.

Por outro lado, um posicionamento tácito contra o imperialismo, representado pela colonialidade de poder, tende a abrir espaço para debates envolvendo ações que irão para toda a sociedade. Essas ações trazem ganhos para todas e todos, pois carregam a postura de transformação social e envolvimento de práticas e vivências que são construídas localmente. Essa valorização expõe as ideologias que normalmente são camufladas pelas práticas pedagógicas que assumem práxis construídas fora das comunidades (e mesmo do país) como se fossem as únicas possíveis e ignoram saberes que mediarão com muito mais propriedade os processos de ensino e de aprendizagem.

Percebemos, entretanto, que mesmo que estes conceitos não estejam explicitados nos PPCs dos cursos, é possível perceber que ao longo das propostas, a produção de conhecimento debatida rompe com a lógica unitária, abrindo-se para outros saberes. Os PPCs, então, colocam o indígena como o sujeito que pode intervir diretamente na produção do conhecimento (WALSH, 2004), promovendo fissuras no modelo colonialidade/modernidade presente nas instituições de ensino superior.

Um exemplo dessa tomada de decisão diz respeito à educação bilíngue. Ela foi concebida e proposta pelos povos indígenas como prática de enfrentamento às políticas educativas integracionistas, homogeneizantes, colonizadoras e as reformas desiguais de poder. Tem um caráter claramente identitário e político reivindicativo. Esta prática está presente nas propostas, mostrando que estes cursos caminham em direção a uma reformulação educativa a partir de uma orientação decolonial, que implica trabalhar estrategicamente em diferentes frentes, incluindo a do conhecimento.

## Considerações finais

Percebemos nos projetos que os povos indígenas, ao adentrarem nas universidades, trouxeram exigências que estão mudando os documentos de construção de curso, o que indica transformação das práticas dessas instituições. Logicamente, percebemos que as mudanças são graduais, pois os espaços ocupados ainda são menores do que podem ser, inclusive, podem chegar as outras licenciaturas. Assim, a condição atual, como propõe Mignolo (2015), está numa situação de “pensamento fronteiro”, na condição de relação entre os conhecimentos subalternizados e o conhecimento universalizado pelo mundo ocidental. Os povos indígenas, localmente, assumiram uma posição de negociação e transgressão. Vale ressaltar que “o pensamento fronteiro não deixa de lado, mas incorpora o pensamento dominante, coloca-o em questão, contamina-o com outras histórias e outros modos de pensar” (WALSH, 2002).

Os movimentos de (re)existência, produzidos pelos povos indígenas, em parceria com as universidades/institutos, que ofertam os cursos específicos para formação de professores indígenas, apontam para linhas de fuga da fixidez da construção ideológica colocada no processo de colonialidade. São linhas de fuga que se movimentam no esboço de “rabiscos” de decolonialidade, produzidas entre as fissuras e as frestas, dentro da ordem moderno/colonial (WALSH, 2004). A constante luta pela recuperação dos territórios, à qual está atrelada a busca de (re)avivamento de um modo de ser próprio, a busca por uma formação diferenciada que valorize seus conhecimentos em diálogo com os conhecimentos ocidentais são, no nosso entender, o que podemos identificar como algumas linhas de fugas.

## REFERÊNCIAS

AUTHIER, R. J. Heterogeneidade(s) enunciativa(s). **Cadernos de estudos linguísticos**, Campinas, v. 19, p. 25-42, jul./dez. 1990. Disponível em: [https://hugoribeiro.com.br/biblioteca-digital/Authier-Revuz-Heterogeneidades\\_enunciativas.pdf](https://hugoribeiro.com.br/biblioteca-digital/Authier-Revuz-Heterogeneidades_enunciativas.pdf). Acesso em: 12 jun. 2022.

BRASIL. **Referenciais para a formação de professores indígenas/Secretaria de Educação Fundamental**. Brasília, DF: MEC; SEF, 2002.

BRASIL. **Resolução CNE/CP n. 1, de 7 de janeiro de 2015**. Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores Indígenas em cursos de Educação Superior e de Ensino Médio e dá outras providências. Brasília, DF: MEC, 2015. Disponível em: [https://normativasconselhos.mec.gov.br/normativa/view/CNE\\_RES\\_CNECPN12015.pdf?query=373/1997-CEE/MS](https://normativasconselhos.mec.gov.br/normativa/view/CNE_RES_CNECPN12015.pdf?query=373/1997-CEE/MS). Acesso em: 10 jun. 2022.

CANDAU, V. M. Direitos humanos, educação e interculturalidade: As tensões entre igualdade e diferença. **Revista Brasileira de Educação**, v. 13, n. 3-7, p. 45-56, jan./abr. 2008. Disponível em: <http://educa.fcc.org.br/pdf/rbedu/v13n37/v13n37a05.pdf>. Acesso em: 15 abr. 2021.

COSTA, F. V. F. Educação escolar indígena: Um espaço intercultural em construção. *In*: COSTA, F. V. F.; FRANCO NETO, J. V. **Educação Escolar Indígena, interculturalidade e Memória**. Araraquara, SP: Letraria, 2019.

FREIRE, P. **Pedagogia da Autonomia**: Saberes necessários à prática Educativa. 53. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2016.

GROSGOUEL, R. Para Descolonizar os Estudos de Economia Política e os Estudos Pós-coloniais: Transmodernidade, pensamento de fronteira e colonialidade global. *In*: SANTOS, B. S.; MENESES, M. P. (org.). **Epistemologias do Sul**. Coimbra: Almedina, 2009.

MIGNOLO, W. El pensamiento decolonial: desprendimiento y apertura. Un manifiesto. *In*: CASTRO-GÓMEZ, S.; GROSGOUEL, R. (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.

MIGNOLO, W. **Habitar La Frontera Sentir y pensar la descolonialidad**. (Antología, 1999-2014). Barcelona: CIDOB y UACJ, 2015.

MIGNOLO, W.; WALSH, C. Las geopolíticas de conocimiento y colonialidad del poder. Entrevista a Walter Mignolo. *In*: WALSH, C.; SCHIWY, F.; CASTRO-GÓMEZ, S. **Indisciplinar las ciencias sociales: Geopolíticas del conocimiento y colonialidad del poder. Perspectivas desde lo andino**. Quito: UASB/Abya Yala, 2002.

OLIVEIRA, M. A. M. **Práticas vivenciadas na constituição de um curso de Licenciatura Indígena em matemática para as comunidades indígenas Guarani e Kaiowá de Mato Grosso do Sul**. 2009. Dissertação (Mestrado em Educação Matemática) – Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, Campo Grande, MS, 2009.

SEQUEIRA, R. M. Interculturalidade crítica e globalização. *In*: LUNA, J. M. (org.). **Internacionalização do currículo: Educação, interculturalidade, cidadania global**. Campinas, SP: Pontes Editores, 2016.

TUBINO, F. **Del interculturalismo funcional al interculturalismo crítico**. 2005. Disponível em: [http://red.pucp.edu.pe/wp-content/uploads/biblioteca/inter\\_funcional.pdf](http://red.pucp.edu.pe/wp-content/uploads/biblioteca/inter_funcional.pdf). Acesso em: 23 set. 2022.

WALSH, C. **(De)Construir la Interculturalidad: Consideraciones críticas desde la política, la colonialidad y los movimientos indígenas y negros em el Ecuador**. 2002. Disponível em: <http://www.uasb.edu.ec/UserFiles/363/File/PonenciaLima1.pdf>. Acesso em: 10 set. 2022.

WALSH, C. Geopolíticas del conocimiento, interculturalidad y descolonialización. **Boletín ICCI-ARY Rimay**, año 6, n. 60, Mar. 2004.

WALSH, C. Interculturalidad y colonialidad del poder. Um pensamento y posicionamiento “otro” desde la diferencia colonial. *In*: CASTRO- GÓMEZ, S.; GROSGOUEL, R. (org.). **El giro decolonial: Reflexiones para una diversidad epistémica más allá del capitalismo global**. Bogotá: Siglo del Hombre Editores, 2007.

WALSH, C. Interculturalidade crítica e pedagogia decolonial: in- surgir, re-existir e re-viver. *In*: CANDAU, V. M. (org.). **Educação intercultural na América Latina: Entre concepções, tensões e propostas**. Rio de Janeiro: 7 Letras, 2009.

WALSH, C. **Pedagogías Decoloniales: Prácticas Insurgentes de resistir, (re)existir e (re)vivir**. Serie Pensamiento Decolonial. Ecuador: Editora Abya-Yala, 2017.

### ***CRediT Author Statement***

---

**Reconhecimentos:** Gostaria de agradecer às instituições que disponibilizaram o Projeto Pedagógico dos cursos de Licenciatura Intercultural.

**Financiamento:** Não há financiamento.

**Conflitos de interesse:** Não há conflito de interesse.

**Aprovação ética:** O trabalho respeitou a ética durante a pesquisa, contudo, por não envolver diretamente seres humanos, não foi submetido ao conselho de ética em pesquisa.

**Disponibilidade de dados e material:** Os projetos pedagógicos utilizados na pesquisa, em sua grande maioria, não estão disponíveis nas páginas das instituições. Alguns, portanto, são acessíveis nas páginas das instituições e os outros, acessíveis quando se entra em contato com os coordenadores.

**Contribuições dos autores:** Os dois autores trabalharam desde a coleta dos PPCs, entrando em contato com as instituições, passando pela leitura dos documentos e coleta do material para análise, até chegar à realização da própria análise. Da mesma forma, a escrita foi em dupla.

---

**Processamento e editoração: Editora Ibero-Americana de Educação.**  
Revisão, formatação, normalização e tradução.

