

Entre os Aspectos Históricos, Educação Escolar e a Práxis Intercultural Indígena dos Kagwahiva Parintintin na Aldeia Traíra em Humaitá-AM

Among Historical Aspects, School Education and the Indigenous Intercultural Praxis of the Kagwahiva Parintintin in the Traíra Village in Humaitá-AM

Luciane Rocha Paes¹

Eulina Maria Leite Nogueira¹

Waldir Ferreira de Abreu²

Rita Floramar Fernandes dos Santos¹

DOI: 10.20435/tellus.v23i50.875

Resumo: Este texto é um substrato ressignificado da dissertação “Ideologia e currículo na Educação Escolar Indígena: Construção da Educação Intercultural do Povo Parintintin” defendida no ano de 2019- pelo programa de pós-graduação em Ensino de Ciências e Humanidades- PPEGCH na Universidade Federal do Amazonas, a pesquisa foi realizada pela referida autora no ano de 2018. Em vista disso, temos por objetivos neste artigo fazer uma discussão sistemática sobre a educação escolar intercultural Parintintin, partindo da realidade da comunidade Traíra, e dos docentes e suas práxis interculturais de insurgência, resistência cultural, especialmente, nos aspectos reafirmação da cultura tradicional nos processos educativos que ocorrem como um todo nessa comunidade indígena. Sob esta contextualização abordaremos a interculturalidade a partir da perspectiva da autora decolonial Walsh (2007, 2009, 2017) que faz uma análise epistemo-política dos processos da interculturalidade na educação. Para a elaboração desta interlocução foi realizada pesquisa bibliográfica, documental e de campo *in lócus*, com visitas para o acompanhamento dos processos que foram investigados.

Palavras-chave: Povo Parintintin; educação escolar indígena; interculturalidade; práxis de professores.

Abstract: This text is a transmuted substrate of the dissertation “Ideology and curriculum in Indigenous School Education: Construction of the Intercultural of

¹ Universidade Federal do Amazonas (UFAM), Manaus, Amazonas, Brasil.

² Universidade Federal do Pará (UFPA), Belém, Pará, Brasil.

Parintintin People” defended in 2019 – by the postgraduate program in Science and Humanities Teaching – PPEGCH at the Federal University of Amazonas, the research was carried out by the referred author in 2018. In view of this, we aim in this article to make a systematic discussion about Parintintin intercultural school education, starting from the the reality of the Traíra village and of the teachers and their intercultural praxis of insurgency, cultural resistance, especially in the aspects of reaffirmation of traditional culture in the educational processes that occur as a whole in this indigenous community. Under this context, we will approach interculturality from the perspective of the decolonial author Wash (2007, 2009, 2017) who makes an epistemo-political analysis of the interculturality process in education. For the elaboration of this dialogue was realized *in locus* a bibliographic, documentary and field research, with visits to monitor the processes that were investigated.

Keywords: Parintintin people; indigenous school education; interculturality; teacher’s praxis.

1 INTRODUÇÃO

O presente artigo é um recorte da dissertação “Ideologia e currículo na Educação Escolar Indígena: Construção da Educação Intercultural do Povo Parintintin” que dialoga a partir das escrivências nos territórios do Povo Parintintin- Kagwahiva.

O grupo Kagwahiva tem como característica comum a língua de base Tupi, bem como a organização social, ou seja, as formas como eles se organizam como povo, uma vez que, as etnias pertencentes a Kagwahiva tem características similares.

Dessa forma analisamos como se constitui o desenvolvimento da relação dos povos indígenas com os processos educativos e como essa relação se estabeleceu ao longo dos anos em uma perspectiva crítica. Neste intuito, fizemos um recorte didático teórico para inferir a possibilidade de escuta e a fala das vozes dos professores indígenas Parintintin sobre seus contextos históricos, bem como a educação escolar e a interculturalidade por eles articulada, trazendo o aporte das pedagogias decoloniais nas práticas do cotidiano escolar.

O Povo Kagwahiva é constituído pelos povos Tenharim, Parintintin, Jiahui, Juma, Amondawa, Eru-eu-wau-wau (Jupaú) e Karipuna, distribuídos pelo estado do Amazonas e Rondônia. Com o processo de ocupação da Amazônia brasileira, principalmente pelo avanço do ciclo da borracha, mineração e agricultura, os

Kagwahiva foram obrigados a se dispersarem por diversas áreas como estratégia de resistência. Assim, receberam diversas denominações, mas se identificam como um grande Povo Kagwahiva (BERTOLIN, 2015).

Os Parintintin, estão localizados numa área de abrangência da Amazônia brasileira, no Sul do estado do Amazonas, sendo que grande parte desse povo se localiza no município de Humaitá, dominam bem a língua portuguesa e hoje estão em processo de revitalização da língua materna, considerando que poucos membros da etnia conseguem falar na sua língua materna, devido ao processo de subordinação e violência que os Parintintin foram submetidos durante a ocupação da Amazônia por diversos ciclos econômicos e políticos. Segundo dados do IBGE (2013) existe uma população de 477 Parintintin, localizada no município de Humaitá-AM. Os Parintintin estão localizados na Terra Indígena Nove de Janeiro, com uma área de 228.777,0999 (duzentos e vinte e oito mil, setecentos e setenta e sete hectares) e perímetro de 285.769,50 metros (duzentos e oitenta e cinco mil, setecentos e sessenta e nove metros e cinquenta centímetros) (SILVA, 2013).

Na Terra Indígena Nove de Janeiro estão localizadas duas grandes Aldeias: Pupunha, localizada no Lago do Pupunha e somente tem acesso por via fluvial e a Aldeia Traíra que fica localizada ao longo da BR 230 (Transamazônica), a uma distância de mais ou menos 30 km da sede do município de Humaitá.

A organização social, política e econômica do Povo Parintintin foi se modificando, na tentativa de sobreviver a situação de opressão vivenciada ao longo da sua história. Atualmente o Povo Parintintin estabelece relações sociais e políticas com diversas instituições e outras etnias para estabelecer alianças e defender seu Povo e sua cultura, pois necessitam se organizar para enfrentar os ataques ao seu território e sua cultura.

A Escola formal não é um elemento característico dos povos indígenas, serviu para aniquilar diversas culturas e oprimir os Povos Indígenas favorecendo o projeto de colonização ainda em curso no Brasil, considerando que o Brasil ainda serve para atender o mercado internacional com matéria prima e mão de obra barata, subjugando toda a população pobre, negra e indígena, além de destruir nossos recursos naturais.

A partir da organização e luta do movimento indígena, foi estabelecido na legislação brasileira uma escola diferenciada, bilíngue e intercultural, possibilitando

um diálogo pautado na equidade entre as diversas culturas e respeitando o processo de escolarização de cada Povo.

Nessa perspectiva, essa pesquisa procurou realizar um estudo voltado para compreender as práticas pedagógicas dos professores indígenas Parintintin, numa abordagem intercultural crítica da educação, entrelaçada na constituição e ressignificação da cultura do Povo Parintintin.

2 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

Essa pesquisa fundamentou-se numa abordagem decolonial levando em consideração as suposições de problemáticas de grupos humanos que se constituem em contextos sociais, econômicos, políticos e culturais. A pesquisa, portanto, nos encaminhou para os “estudos sobre experiências, práticas pedagógicas, processos históricos, discussões filosóficas ou análises contextualizadas a partir de um prévio referencial teórico” (GAMBOA, 2001, p. 106).

Para o desenvolvimento do estudo, foram realizados procedimentos metodológicos, de cunho bibliográfico documental e de campo, baseados no seguinte instrumento: entrevista semiestruturada. Desta maneira, intentamos referências e análises sobre os modos de como os professores constroem o currículo escolar indígena e de que forma a educação indígena se relaciona com a educação escolar indígena. O lócus da pesquisa de campo foi a território indígena denominado Nove de Janeiro, onde visualizamos de perto o quanto o povo em questão é rico, diverso e plural em suas construções sociais e culturais.

Percebemos que estes aspectos se relacionam com a dinâmica da comunidade e seus valores étnicos e ancestrais perante os outros, e, a natureza é cuidada como uma ‘mãe’ que tudo possibilita. A imersão neste universo, revelou também, que esses povos outrora subalternizados, hoje com mais afinco, são transgressores no sentido político de viver e resistir, pois, continuam vivendo e lutando com base naquilo que acreditam, reafirmando suas identidades, mesmo sendo atravessados, pelos aspectos destrutivos das colonialidades da sociedade ocidental vigentes.

Os participantes da pesquisa, foram os professores da referida comunidade (quadro 1) e são apresentados a partir da nomenclatura na língua Kagwahiva do tronco tupi. Seus discursos e falas foram autorizados, para que pudessem

ser manifestadas através da dissertação. O nome indígena exposto, remete ao processo de reafirmação da identidade cultural destes professores, porque cada nome tem um significado próprio, a partir das suas ancestralidades, mostrando assim, os processos de educação intercultural, por eles desenvolvidos na prática educacional.

Quadro 1- Apresentação dos Professores indígenas que participaram da pesquisa

Nome	Formação profissional	Vínculo empregatício	Experiência profissional
Nhõa	Ensino médio completo cursou projeto de formação de professores, nível médio, Projeto Pirayawara.	Contrato temporário	Atua há treze anos como professor na aldeia Traíra, com carga horária de 20 horas semanais, em 2018 trabalhou com turmas de 4 e 5 anos multisseriados.
Ireha	Ensino médio completo cursou projeto de formação de professores, nível médio, Projeto Pirayawara.	Contrato temporário	Atua há treze anos como professora na aldeia Traíra, com carga horária pelo município de 20 horas semanais, em 2018 trabalhou com as turmas de educação infantil e alfabetização.
Tibirire	Ensino médio completo, cursando o projeto de formação de professores nível médio Projeto Pirayawara.	Contrato temporário	Atua há cinco anos como professor na aldeia Traíra, com carga horária pelo município de 20 horas, com vínculo de contrato temporário, no ano de 2018 trabalhou com as turmas de 2 e 3 anos multisseriado.
Jiraíra	Ensino médio completo, cursando o projeto de formação de professores nível médio Projeto Pirayawara.	Contrato temporário	Atua há onze anos como professora na aldeia Traíra, com carga horária pelo município de 20 horas, sob o vínculo de contrato temporário, no ano de 2018 trabalhou com a turma de EJA multisseriado.
Tupãndi	Ensino médio completo cursou projeto de formação de professores, nível médio, Projeto Pirayawara.	Contrato temporário	Atua há 28 anos como professores na aldeia traíra, tendo se afastado por um tempo para implementar a educação escolar em outra aldeia da etnia Tenharin, possui carga horária pelo município de 20 horas, sob o vínculo de contrato temporário, no ano de 2018 trabalhou como gestor e é um líder ativo na aldeia traíra.

Fonte: Quadro elaborado pelos autores, com base nas entrevistas realizadas (2018).

As entrevistas foram realizadas e gravadas conforme a disponibilidade dos professores indígenas, durante a pesquisa de campo, em de julho do ano de 2018 no Centro Cultural, que está situado dentro do espaço da Aldeia Traíra, localizado na BR-230- Transamazônica, no Município de Humaitá-AM.

Salientamos que cumprimos todos os requisitos legais de pesquisa de campo em área indígena e que as autorizações para as entrevistas foram realizadas, primeiramente, na FUNAI local, com o senhor Domingos Sávio dos Santos, Coordenador Regional do Madeira/FUNAI, bem como o pedido de autorização pela Secretaria Municipal de Educação-SEMED- de Humaitá.

Nesse processo, fomos colhendo atentamente, as enunciações das concepções pedagógicas de professores indígenas, implicitamente atravessadas por sentidos e significados da cultura tradicional e seu sentido étnico, cosmológico, social e, sobretudo, político. Neste percurso, entrecruzamos a perspectiva prática, do pensamento decolonial.

Essa perspectiva possibilitou-nos, não somente mostrar com nossas percepções o que enxergávamos e ouvíamos, mas, acima de tudo, contextualizar o que diziam e como diziam, delimitando com clareza, o lugar de fala desses indígenas. Ao mesmo tempo, que capturávamos os sentidos e significados de sua realidade cultural, exemplificada e valorizada por eles, a partir do âmbito educacional da vida e da escola em suas inter-relações.

3 ASPECTOS DA ORGANIZAÇÃO SOCIAL E HISTÓRICO DO POVO KAGWAHIVA- PARINTINTIN

A aldeia Traíra, fica dentro da Terra Indígena denominada Nove de Janeiro, geograficamente e localiza-se às margens da BR 230, conhecida como Transamazônica que se estende do estado da Paraíba até o município de Lábrea no estado do Amazonas, sendo oficialmente demarcada e pertencente ao povo Parintintin. Conforme podemos identificar nas figuras abaixo:

Figura 1 - Entrada Terra Nove de Janeiro



Fonte: Acervo dos autores (2018).

Figura 2 - Entrada da Aldeia Traíra



Fonte: Acervo dos autores (2018).

A cultura indígena tem na atualidade, como suporte, o processo da educação indígena, porque nela se ressignifica e se constrói um conjunto de valores repassados por gerações, que subsidiam a organização tradicional, social e todos os processos interligados com as vivências construídas pelos indígenas, em questão, mostrando que não existe cultura cristalizada no tempo e espaço.

Existe aí, uma configuração para a autodenominação, uma vez que, os Parintintin são integrantes do Grupo Kagwahiva. Para este referido povo, pertencer ao grupo dos Kagwahivas tem um significado identitário cosmológico em relação ao mundo e a si próprio, enquanto povo indígena.

Os Kagwahiva possuem uma característica comum aos grupos Jê, e que os fazem um caso particular junto aos Tupi, que é a presença de metades patrilineares e exogâmicas: Mutum (Myty-Nygwera) e Taravé (Kwandu). Elementos estéticos também compõem uma característica desses distintos grupos: a presença das tatuagens faciais (por isso eram regionalmente conhecidos como boca-negra) e alguns desses grupos usavam o estojo peniano (kaá). (BERTOLIN, 2015, p. 20).

As etnias Parintintin, Tenharin, Jiahui e os Juma, encontram-se próximos à BR 230-transamazônica. Destes, a maior etnia em densidade demográfica e em população é a etnia Tenharim que fica às margens desta rodovia.

Existem no total, doze etnias que fazem parte deste grupo: Parintintin, Tenharim, Jiahui, Juma, Karipuna, Jupau, Amondawa, Apiaca, Kayabi, Piripkura, Kayabi do Pix e Kagwahiwa Isolados. Estão localizadas no Estado de Rondônia, Mato-Grosso e no Pará, no entanto o Estado do Mato-Grosso é o local que possui mais etnias do grupo Kagwahiva, composto pelas etnias Apayabi, Piripicuna, Kagwahiva Isolados, Kayabi e Kayabi do Pix (AGUILAR, 2015).

O povo Parintintin, ao qual descrevemos, está estabelecido na Terra Nove de Janeiro há muitos anos, segundo o relato feito pela indígena mais velha da aldeia, desta data, criou-se o nome da TI, porque justamente neste dia, segundo o relato dela, foi que ocorreu o primeiro contato do povo Parintintin, com 'os brancos'. A extensão territorial de Nove de Janeiro é de 228.777,0999 (duzentos e vinte e oito mil, setecentos e setenta e sete hectares) e perímetro de 285.769,50 metros (duzentos e oitenta e cinco mil, setecentos e sessenta e nove metros e cinquenta centímetros) (SILVA, 2013).

A primeira referência histórica aos Kagwahiva data do final do século XVIII, quando, de acordo com pesquisa de Nimuendajú, eles estavam localizados na confluência dos rios Arinos e Juruena, formadores do Tapajós. Nimuendajú (1924) reconstruiu a história do seu grupo ancestral, chamado "Cabahyba" por Martius, o qual fez uma primeira menção a eles no Tapajós em 1797. Os Kagwahiva foram expulsos do Tapajós por portugueses e Munduruku em meados do século XIX, dispersando-se na direção oeste rumo ao Madeira (Menenedez 1989), onde os Parintintin estão agora situados; mas também ao rio Machado, onde Lévi-Strauss, e antes dele Rondon e Nimuendajú, encontrou os "Tupí-Cawahíb"; e, ainda, ao longo do Machado até a região central de Rondônia, em cujas terras altas estão hoje os Urueu-wau-wau, Amondawa e Karipun. (ISA, 2018, s.p.).

De acordo com relatos das lideranças, o povo Parintintin, tinha um instinto aguerrido e eram nômades, viviam separados de forma dispersa, onde consideravam a caça e pesca com meio de subsistência, bem como a agricultura e o roçado. Essas atividades ainda são desenvolvidas até hoje, como forma de garantir a existência da população desta Aldeia. Conforme figura abaixo, o roçado é produzido pelas famílias, o que já demonstra uma modificação nesta organização. Pois, segundo os relatos, anteriormente o roçado era comunitário, ou seja, pertenciam a toda a comunidade.

O roçado da família do Cacique Severino, por exemplo, fica aos cuidados dos dois filhos mais velhos. Segundo o Cacique, *"isso é bom para eles aprenderem a cuidar da terra, saber como plantar e ensinar aos mais novos"*. A Aldeia Traíra possui atualmente cerca de 137 pessoas e 20 famílias.

Figura 3 - Roçado da Família do Senhor Severino (Caci-
que desta aldeia)



Fonte: Acervo dos autores (2018).

Os indígenas Parintintin, viviam em pequenos grupos que se deslocavam de localidade, conforme a necessidade de subsistência. Para alguns indígenas, eles vieram da região nordeste do Brasil, mas este fato, não tem comprovação, no entanto, as etnias pertencentes ao grupo Kagwahiva estão predominantemente situadas na região norte do Brasil. Neste contexto destacamos o relato de Nhõa, que diz:

Como meu pai contava, conta do povo Parintintin, antes de 1910 nós era um povo que vivia de um local para outro tipo aqui na 9 de janeiro e na Ipixuna, não tinha um local apropriado, a gente sempre viveu uns três dias aqui, aí passava de um local uns três quatro dias, porque o povo Parintintin que fazia as suas festas tradicionais, festa do Guerreiro, festa Menina Moça, Rituais o povo Parintintin sempre trabalhou mesmo. Então antes do contato de 1910, que foi o contato do povo Parintintin, o povo Parintintin sempre foi um povo guerreiro, eles gostavam de matar os indígenas, os próprios, os Jiahui, que é a outra etnia, eles sempre tinham esses conflitos, até porque a pouco tempo, o povo Jiahui é um povo pequeno, devidamente um povo indígena tem esse

conflito direto. E tanto assim que hoje para a gente lembrar um pouco do histórico de nós a 09 de janeiro ali, ela foi colocada em 09 de janeiro porque foi justamente quando teve o primeiro contato do povo Parintintin, foi dia 09 de janeiro.

É possível verificar que neste período o povo Parintintin era nômade, entretanto, os Parintintin ficavam dentro das proximidades da terra Nove de Janeiro. Outro aspecto a ser destacado, era os conflitos que existiam entre os Parintintin e outras etnias, levando em conta que ainda não há exatidão sobre o motivo desses conflitos, o que ficou marcado para o povo é a característica guerreira que os Parintintin sempre tiveram segundo o relato do professor Nhõa.

Dentro do contexto do Povo Parintintin é essencial entendermos as referências históricas de sua formação, e essa construção histórica se relaciona com a atualidade. O povo Parintintin Kagwahiva ao longo dos anos esteve em guerra com outras etnias do mesmo grupo Kagwahiva por diversos fatores, segundo relatos dos líderes indígenas entrevistados.

Dessa forma, podemos considerar o que o povo Parintintin vem ao longo dos anos sofrendo uma forte pressão para a sua dispersão sobre esse território nacional e umas dessas causas pode ser a expansão da produção agrícola como ocorreu no conflito entre seringueiros ao longo dos 400 km do rio Madeira com os indígenas, salientamos que uma forte expansão agrícola vem se estabelecendo do Centro Oeste e do Nordeste para o Norte do Brasil, pela própria expansão do capital. Portanto, os indígenas ao longo dos últimos cem anos vêm perdendo espaços em suas terras para os produtores agrícolas, pecuaristas, mineradores, madeiros etc.

Outras etnias e outros Grupos indígenas também vêm passando por este processo de perda de território, que tem como um dos fatores a expansão da produção agrícola, este fato pode explicar os conflitos entre os Parintintin com as outras etnias que provavelmente tinham o objetivo relacionado ao espaço territorial como conta Nhõa no relato acima.

Logo, entendemos que este processo de migração de uma localização para outra, é a busca pela subsistência do povo Parintintin, visto que, os Parintintin vieram de outras localidades não definidas, no entanto, há antropólogos que afirmam que é o povo Parintintin estavam em busca de um lugar abundante de água para sua subsistência. Após a verificação das definições históricas culturais da

memória, vale ressaltar que a partir de 1930 o estado Brasileiro passa a construir o contato com este povo, era uma prática de aldeamento por parte do governo em busca de uma aproximação para manter o controle e monitoramento da área dos indígenas, com o propósito de corporificar estes indígenas a sociedade não indígena.

Neste contexto de contato e prática de aldeamentos, é válido destacar sobre a localidade da aldeia Traíra, que segundo relato do professor Tupãndi, vem elucidar o motivo da localidade se chamar Terra Nove de Janeiro, explicando como este processo de contato e aldeamento teve relação com a volta dos Parintintin dispersos para a Aldeia:

A Aldeia Traíra não era aldeia, era um ponto para pescaria, guarda produção de sova, seringa que tinha ao lado do igarapé tinha dois centros de trabalhos em sova, quando aprontava vários blocos de sova carregava-se nas costas até o igarapé Traíra onde ficava a canoa para transportar até o rio Maíci mirim onde estava a aldeia YHOGI, que significa nove de janeiro porque até esta aldeia chegava barco ou batelão chamado na época de uma embarcação de grande porte, que o comprador comprava a produção dos indígenas a troco de mercadoria. Nesta época só tinha dois casal Parintintin nesse lugar que era a família do senhor ARUKA e sua esposa e seus filhos João Bosco cândido e Manoel Lopes com sua família, que vivia junto com não indígenas, depois de muitos anos nas décadas de 1970, na abertura da rodovia BR 230 Transamazônica, começou a chegar Parintintin de outra aldeia que vinha trabalhando com não indígena na exploração de sova, aonde ia conhecendo os parentes que moravam fora da área indígena, os indígenas Parintintin começaram a buscar seus familiares na aldeia canavial do rio Ipixuna assim foi aumentando as famílias, só que não era aldeia, porque os indígenas trabalhavam na produção de sova para o sustento de suas famílias e sobrevivência em vários lugares. (Tupãndi).

Esta fala do professor Tupãndi informa como está configurada a organização social do Povo Parintintin a partir do momento que se estabeleceu a aldeia Traíra, uma vez que o povo se encontrava em pequenos grupos distantes entre si na terra indígena Nove de Janeiro e já haviam passado pelo processo de aldeamento nos anos de 1930.

Outro aspecto sobre a organização dos indígenas na aldeia Traíra relaciona-se à sua subsistência, destacando que o processo de divisão do trabalho ainda se preserva nos dias atuais, assim, ainda possuem a colheita da castanha e do tucumã (frutas próprias da região amazônica) sendo feita pelos homens.

Estes também são responsáveis pelo roçado, a caça e a pesca, ademais, as mulheres cuidam das habitações indígenas, das crianças e do preparo do alimento, principalmente da feitura da farinha, um alimento essencial para os povos indígenas, extraído da mandioca, a o processo de preparação da farinha é realizado coletivamente nas casas de produção da farinha que são comunitárias.

Todas essas informações foram captadas pela pesquisa de campo na aldeia Traíra. Enfatizamos que foi possível compreender que o cuidado com o espaço da aldeia e do terreiro é feito coletivamente, mantendo a característica de sua organização social como sociedade tradicional.

Neste contexto, fazemos relação dos aspectos atuais captados pela pesquisa de campo e os dados teóricos, que trazem à luz o contexto histórico deste povo, foi possível perceber que poucas características mudaram no que se diz respeito à organização social e as particularidades dos Parintintin como sociedade culturalmente organizada.

4 EDUCAÇÃO ESCOLAR DO POVO PARINTINTIN

Primeiramente, enfatizamos que os dados discutidos foram subsidiados pelos documentos oficiais cedidos pela Secretaria municipal de educação- SEMED do município de Humaitá-AM, especialmente pela gerência de educação escolar indígena, onde estes dados nos despontaram alguns indicadores pertinentes da educação escolar indígena confirmadas ao longo deste texto.

Evidenciamos que não há um currículo oficial no município para a educação escolar indígena, os currículos são desenvolvidos com base no permanente diálogo entre as escolas de educação escolar indígenas diretamente com as comunidades indígenas, e da mesma forma é o desenvolvimento do calendário escolar específico para cada comunidade/escola.

De acordo com a Gerência de educação escolar indígena da SEMED de Humaitá, até a conclusão desta pesquisa não houve um material específico pedagógico e nem didático a ser utilizado na educação escolar indígena, logo, são os professores que fazem a seleção de conteúdo a serem trabalhados a partir dos livros regulares utilizados pela secretaria, construindo a prática da interculturalidade de forma subjetiva e própria em comum acordo com a comunidade.

Neste sentido, o processo da interculturalidade é desenvolvido nesta mesma perspectiva, sustentada através das perspectivas dos professores que exercem à docência nas escolas indígenas, em comum acordo com a comunidade e com a gerência de educação escolar indígena.

Considerou-se nas análises, todo o contexto histórico, político, cronológico e cultural, que constituem o processo de efetivação da educação escolar indígena, especialmente pelo aspecto da interculturalidade, onde enfatizou-se também o movimento de configuração territorial deste povo na Terra Nove de Janeiro.

Em contextualização histórica do Povo Parintintin, dialogamos sobre o surgimento da educação escolar indígena nesta localidade da Terra Nove de Janeiro, em conformidade com as falas dos professores indígenas entrevistados.

Outro ponto que frisamos em conformidade aos dados de acordo com a apresentação dos professores, relaciona-se a característica do vínculo empregatício e precarização docente que estes professores estão submetidos, visto que, apesar de todos os professores já atuarem por algum tempo pelo município, ainda possuem vínculo de regime seletista com a Secretaria Municipal de Educação de Humaitá, ou seja, não possuem uma estabilidade na carreira docente, logo, no mês de dezembro, janeiro, fevereiro ficam sem receber seus salários, caracterizando a precarização do trabalho docente. Essa circunstância remete à inflexão sobre a colonialidade do poder, pois estes professores indígenas, não são vistos de forma legítima pelas instituições e secretarias, vivendo em situação de impermanência e dependendo sempre dos gestores dos municípios.

Outro fator destacado durante a entrevista com os professores, foi a contradição que existe entre precarização do trabalho e a resistência dos professores em sua função docente, uma vez que, há uma continuidade no processo de docência dos professores ao longo dos anos como profissionais na escola Nove de Janeiro, foi possível observarmos que todos os entrevistados já possuem bastante experiências na prática docente. O compromisso, a responsabilidade e a continuidade do trabalho de todos os professores, desenvolve-se na comunidade como um todo. Sendo assim, salientamos que os professores entrevistados são agentes políticos ativos dentro do contexto da organização social da Aldeia. Contrapondo o contexto de precarização do trabalho existente, os professores no processo de resistência e luta não abrem mão de desenvolver seu trabalho e oferecer uma educação à comunidade.

Os professores líderes pensam coletivamente sobre a resistência, a luta e o projeto de fortalecimento da Aldeia, dessa forma atuam no processo de ressignificação da cultura como atores que buscam o fortalecimento e a revitalização dos aspectos tradicionais, sendo atuantes no processo de etnogênese que ocorre nos dias atuais.

[...] entretanto, sabemos que é no ambiente escolar, mais especificamente dentro da sala de aula, que o professor, enquanto mediador e organizador dos conhecimentos terá o poder de mediar a construção das mais diversas representações construídas pelo seu aluno através das mais variadas atividades e recursos pedagógicos que utiliza em sala, já que as categorias de representação de identidade e diferença carregam um peso simbólico muito forte enquanto atividades que constroem e desconstroem significados. (SÁ; CORTEZ, 2012, p. 16).

Outro aspecto está relacionado à formação dos professores que fizeram Magistério Indígena conhecido como projeto Pirayawara a nível médio, foi oferecido pelo Governo do Estado em conjunto com a prefeitura de Humaitá-Amazonas. Essa formação é de vital importância para o desenvolvimento dos professores e o desenvolvimento das suas práticas docentes.

O Pirayawara surge como uma política pública específica no contexto do indígena amazônico, como resultado de todo o movimento de luta dos professores indígenas que começaram a se articular no Amazonas durante os anos de 1980, no mesmo sentido de luta dos movimentos pró-indígena que começaram a se articular nos anos 1970.

O programa tem por objetivo formar professores indígenas a partir da particularidade da cultura tradicional, oferecendo aos professores subsídio de formação dentro dos aspectos tradicionais que fazem parte dos povos tradicionais indígenas. Neste contexto, destacamos o Pirayawara, como campo de formação, sobre a estrutura da formação do projeto destinada aos indígenas.

O Programa está estruturado da seguinte forma: Etapas Letivas Intensivas e Etapas letivas Intermediárias. Nas Etapas Letivas Intensivas, considera-se o Calendário Escolar e a realidade de cada região. Esta forma garante ao professor índio a possibilidade de estudar sem ausentar-se por longos períodos de seu posto de trabalho e assim, poder cumprir a legalidade do número de dias letivos de sua escola. [...] O conjunto de atividades a serem desenvolvidas devem ter a finalidade de ajudar os professores índios a

assimilarem conteúdos considerados essenciais para o crescimento pessoal e para a atuação competentes como professor de 1ª a 4ª série em escolas de aldeias indígenas. Os princípios didáticos básicos são: e considerar o nível de desenvolvimento dos professores índios. e procurar que o conteúdo trabalhado mantenha as características de objeto sociocultural real. Promover a interação em aula, fator essencial à aprendizagem, organizando as tarefas para os professores índios de forma a propiciar a circulação das informações. e proporcionar situações em que os professores índios atualizem seus conhecimentos, favorecendo intensa atividade mental que os leve a refletir e a justificar seus posicionamentos, se sintam motivados por participar de atividades que tenham sentido para eles; tenham problemas a resolver e decisões a tomar, precisando usar o que sabem sobre o assunto (informações, observações e reflexões). (AMAZONAS, 1998, p. 36).

Neste contexto, cabe destacar que para se construir práticas interculturais os professores necessitam de formação inicial e continuada, embasados na Constituição Federal de 1988 e na LDB 9394/96. Assim, no Amazonas é ofertado o programa de “Magistério Indígena/Projeto Pirayawara que tem por objetivo, habilitar professores indígenas para o exercício da docência de 1º ao 5º ano em suas respectivas comunidades” (AMAZONAS, 2015, p. 138).

Mesmo que o magistério indígena seja uma política educacional que determina a formação como parte do projeto de educação intercultural, é preciso superar as contradições existentes, pois muitos professores ainda não possuem acesso a essa formação ou mesmo quando foi ofertada detinha de um tempo muito longo chegando a durar 10 anos, como relatado pelos docentes. Isso demonstra a falta de compromisso dos políticos com a comunidade indígena, como também um planejamento adequado à realidade das aldeias.

A educação escolar indígena na aldeia tem uma história própria de lutas e resistência, em sua construção histórica, que também está relacionada ao movimento dos professores indígenas e no mesmo sentido aos movimentos indígenas nos anos de 1980-1990. A Aldeia Parintintin foi se estabelecendo em sua organização social concomitantemente com o processo da construção da educação escolar, levando em consideração que o povo Parintintin estava anteriormente a este período, disperso na área da Terra Indígena Nove de Janeiro. Segundo relato do professor Tupãndi:

No período de 1989 iniciou – se a educação escolar com ideias e proposta da comunidade do povo Parintintin que foi implantado a educação com objetivo

de ensinar as crianças e adultos, para ter conhecimentos à educação da sociedade indígenas e não indígena dessa localidade, sendo que tinha próprio parente conhecedor da educação que no mesmo estava estudando na cidade de Porto Velho – RO, para atuar na sala de aula, com professor indígena, começou há alfabetizar as crianças na língua materna e língua portuguesa às matrículas dos alunos se deram por contas de 06 crianças e 08 adultos, onde encontrou cinco famílias Parintintin no total de 25 pessoas entre as crianças e adultos na Aldeia Traíra. Foi então que os alunos tiveram o conhecimento de aprender a ler, escrever, contar e desenvolver seus conhecimentos, nesta época não tinha escola, a educação foi lecionada na casa da liderança senhor Domingos Parintintin, que tinha uma sala de visita na casa, as aulas eram ministradas à noite com turma única e a iluminação se dava com lamparinas um tipo iluminação apenas, velas e lampiões.

O Indígena que iniciou esse processo de implementação da escola foi o senhor Natalício Parintintin, que teve apoio do CIMI de Rondônia para estudar na Escola Salesiana em Porto-Velho. O professor Tupãndi relatou que teve muitas dificuldades, pois não havia um espaço para que as aulas acontecessem na aldeia, logo eles usaram uma tapera velha, com o tempo essa escola se mudou para a casa do senhor Domingos Parintintin. Com o passar dos anos o município disponibilizou ao povo Parintintin o material para a construção da própria escola, no entanto, como o acesso era difícil o material se perdeu, visto que, as canoas que traziam esse material para a aldeia eram pequenas e por não suportarem o peso acabavam afundando.

Neste início não se tinham turmas separadas por séries ou idade, todos se reuniam à noite para estudar sob a luz de lamparina, inclusive a língua Tupi ensinada pelo professor Natalício. As aulas não poderiam acontecer em outro horário, pois todos tinham seus afazeres com a plantação, caça e o artesanato integrado pela peneira, paneiro, vassoura, cesto, abano, esteira, saia cocar e instrumentos musicais, dentre outros. Desse modo, é válido ressaltar que o trabalho no contexto da cultura indígena é apenas para a subsistência, tendo outra dimensão social relevante com os pressupostos culturais peculiares. Segundo relato do professor Tupãndi:

Assim com várias atividades a serem trabalhados junto com a comunidade junto com a comunidade, cacique e lideranças Parintintin, durante o dia os homens trabalhavam em mutirão nos roçados comunitários da comunidade junto com professor para roçar, derrubar e plantar vários tipos plantação

e assim durante essas atividades da roça ser escolhida duas pessoas para ir atrás de alimentos para pessoas que ficava trabalhando no roçado e para próprio sustento da comunidade em geral, as mulheres eram divididas para suas atividades uns para preparar o almoço e janta para os trabalhadores dos roçados, outras para fazer a limpeza da aldeia e as mulheres mais velhas eram pra ensinar as crianças nos feitos de artesanatos, assim o professor começou a organização de seu povo Parintintin com a educação alfabetizando, trabalhando em grupo e revitalizando a cultura Parintintin, que contadas pelo Parintintin mais velhos o senhor Paulino Parintintin que era conhecedor das histórias antigas e cacique geral do povo Parintintin, com ideias do professor junto com a comunidade, lideranças e cacique reuniram – se para construir uma pequena escola na aldeia traíra.

Podemos perceber que houve um processo de etnogênese, pois as práticas culturais foram se fortalecendo cada vez mais, no sentido do processo de uma ressignificação cultural acompanhando o início do processo da educação escolar indígena, assim como o fortalecimento da organização social, levando em consideração a aplicação dos afazeres comunitários como foi relatado pelo professor Tupãndi. Neste mesmo sentido houve um fortalecimento da educação indígena como aspecto que está intrínseco nessa organização cultural.

Entendemos que o trabalho é um fator fundamental no contexto da construção e ressignificação da cultura tradicional da comunidade, sendo dividido e comunitário, como organismo de resistência do povo.

O trabalho desenvolvido pelos indígenas dentro do contexto cultural não se desenvolve conforme o sistema neoliberal ocidentalizado, a sociedade indígena não está dividida em classe trabalhadora ou burguesa, e os que detêm ou não os meios de produção, a lógica do trabalho dentro da cultura indígena é a resistência e o fortalecimento da cultura de maneira comunitária e dentro dos preceitos étnicos do povo.

Mesmo sabendo que não exista uma grande interferência das concepções não indígenas, foi possível perceber a organização das casas que agora estão dispostas em linha reta, não sendo visto a organização em círculo, como relataram alguns indígenas.

Segundo relato do professor Tupãndi:

Como as ideias do professor Natalício junto com a comunidade, lideranças e cacique reuniram – se para construir uma pequena escola na aldeia traíra,

aonde foi feita essa escola com cobertura de palha, piso de barro e paredes de ripas de paxiúbas, depois de construída a escola a comunidade fez sua inauguração com a 1ª dança cultural Parintintin depois de muitos anos e assim registrando com nome da escola de 09 de janeiro.

Este acontecimento ocorreu em meados dos anos 1995, o fato mostra o tamanho da luta e da sua organização como povo indígena que sempre assumiu a responsabilidade do fortalecimento da sua etnia. A educação do Povo Parintintin no território 9 de janeiro, conta com quatro escolas, sendo uma Estadual que fica localizada na aldeia Traíra, juntamente com a escola Municipal Indígena Nove de Janeiro, que foi o lócus do estudo desta pesquisa, a Escola Municipal Indígena São José que fica na aldeia indígena do Pupunha e a Escola Municipal Indígena Idethe, que fica localizada na aldeia Indígena do Canavial. Essa última, singularmente é menor, pois a aldeia tem uma pequena população, segundo os dados que foram disponibilizados pela SEMED do Município de Humaitá-AM. A seguir demonstramos os informes sobre as escolas que ofertam a educação básica para o povo Parintintin no Sul do Amazonas.

Quadro 2 - Quantitativo de alunos por série na Escola Municipal Nove de Janeiro no ano de 2018

Escola Municipal Indígena Nove de Janeiro							
Séries	Educação Infantil I	Educação Infantil II	1º	2º	3º	4º	5º
Número de alunos	03	03	02	02	04	05	04
Total de alunos	23						

Fonte: Quadro elaborado pelos autores com base nos dados da pesquisa documental realizada na Secretaria Municipal de Educação-SEMED (2018).

Quadro 3 - Quantitativo de alunos por série na Escola Estadual Indígena Kwatijariğa no ano de 2018

Escola Estadual Indígena Kwatijariğa						
Séries	6º	8º	9º	1º	2º	3º
Número de alunos	5	6	6	10	5	10
Total de alunos	32					

Fonte: Quadro elaborado pelos autores com base nos dados da pesquisa documental realizada na Secretaria Municipal de Educação - SEMED (2018).

Os quadros 2 e 3 referem-se às escolas localizadas na Aldeia Traíra, sendo uma municipal e outra estadual que oferecem da Educação Infantil ao Ensino Médio. Como podemos perceber existe uma demanda expressiva de alunos nesta Aldeia, somando 55 alunos.

Quadro 4 - Quantitativo de alunos por série na Escola Municipal Indígena São José no ano de 2018

Escola Municipal São José										
Séries	Educação Infantil	1º	2º	3º	4º	5º	6º	7º	8º	9º
Número de alunos	03	07	03	06	06	10	10	03	03	00
Total de alunos	48 alunos									

Fonte: Quadro elaborado pelos autores com base nos dados da pesquisa documental realizada na Secretaria Municipal de Educação-SEMED (2018).

Quadro 5 - Quantitativo de alunos por série na Escola Municipal Indígena Idethe no ano de 2018

Escola Municipal Indígena Idethe										
Séries	Educação Infantil	1º	2º	3º	4º	5º	6º	7º	8º	9º
Número de alunos	03	03	02	04	02	04	06	07	03	01
Total de alunos	35 alunos									

Fonte: Quadro elaborado pelos autores com base nos dados da pesquisa documental realizada na Secretaria Municipal de Educação-SEMED (2018).

Conforme os quadros 4 e 5, a escola indígena que mais possuiu alunos no ano de 2018 segundo os dados oferecidos pela SEMED de Humaitá-AM, foi a escola indígena São José, essa escola teve no total 48 alunos entre indígenas e não indígenas. Essa tem uma particularidade, pois possui uma miscigenação de alunos indígenas e não indígenas, outro aspecto a ser destacado é sua gestora, que além de organizar a escola também exerce o papel de cacique da aldeia, diferente de todos os cenários visitados no contexto do Povo Parintintin.

A escola que menos possui alunos no ano de 2018 foi a escola Municipal Indígena Idethe, e possui apenas alunos indígenas totalizando 35, ofertando o ensino fundamental I e II caracterizado pelo ensino multisseriado, e sendo ministrado por dois professores indígenas. O quantitativo de alunos indígenas nesta aldeia

é menor, pois sua localidade é a mais afastada do perímetro urbano de todas as outras aldeias do povo Parintintin e possui um difícil acesso.

Como é possível visualizar, a aldeia Traíra é a única aldeia que possui duas escolas, uma estadual que oferece o ensino fundamental II e o ensino médio intermediado, modalidade de ensino mediado por tecnologia realizado à distância, e a outra que oferta a educação infantil e o ensino fundamental I, logo, somando os alunos da Escola Municipal Indígena Nove de Janeiro com os alunos da Escola Estadual Indígena Kwatijariğa se obtêm um universo de 55 alunos Parintintins, desse modo, concluímos que, a aldeia traíra dentre as outras aldeias Parintintins é que mais possui alunos matriculados e estudando.

Diante dos processos investigados, evidenciamos algumas questões que são latentes e pertinentes quando se percebe de fato a vital importância da educação escolar específica e diferenciada, como direito destes e de todos os povos indígenas a ser assegurado pelo Estado brasileiro em consonância com a Constituição de 1988 e a LDB 9.394/96. Neste intuito, a partir das reflexões e das análises mediante as contradições nos processos, pontuamos determinadas incoerências, limitações e condicionamentos, uma vez que a secretaria municipal de educação não fornece suporte necessário para o desenvolvimento da educação escolar dos Parintintin.

Entretanto, para que a educação ocorra como deve acontecer mediante aos documentos oficiais, compreende-se que algumas demandas são evidentes e necessárias para que a educação escolar se estabeleça com efetividade e fluidez dentro das coordenadas epistemológicas vivenciadas por eles.

Dentre estas, destacam-se:

- A Formação Universitária intercultural para os professores;
- A formação continuada específica para os professores indígenas;
- O Apoio estrutural da Secretaria para a confecção de material didático próprio e específico;
- Elaboração do currículo intercultural específico pela Secretaria municipal de educação de Humaitá-AM abordando os aspectos da ancestralidade e da cultura tradicional;
- A Elaboração de material pedagógico intercultural específico e diferenciado para auxiliar os professores;

- O desenvolvimento de um calendário oficial coordenado e específico;
- O apoio da Secretaria para a dinâmica de revitalização da língua materna, reivindicação dos professores;
- Concurso público específico para indígenas que são formados e exercem a profissão de professores de educação escolar indígena.

5 A INTERCULTURALIDADE E A PRÁXIS DOCENTE NA EDUCAÇÃO ESCOLAR INDÍGENA DOS KAGWAHIVA PARINTINTIN

Dialogaremos sobre as perspectivas, contextos, parâmetros e preceitos do que é a interculturalidade e sua relação com os processos da educação escolar indígena. Assim, cabe refletir acerca das determinações de intercultura e seu surgimento no cenário nacional, fazendo-nos compreender como a interculturalidade se relaciona com as políticas educacionais no Brasil e com as epistemologias insurgentes decoloniais. Ademais, destacamos como está inserida internamente nos pressupostos da educação brasileira, especificamente na educação escolar indígena com o povo Parintintin, no intuito de aclarar como estes desenvolvem a educação e os aspectos da interculturalidade.

Enquanto pesquisadores, nos posicionamos a favor de que a interculturalidade pode se tornar um possível caminho para a construção de um projeto maior de emancipação social dos povos indígenas, dessa maneira, é crucial ponderarmos sobre os caminhos que a interculturalidade percorre e o que permeia seus fundamentos epistemológicos.

Os diálogos se pautaram a partir da apresentação da interculturalidade crítica de Walsh (2007, 2009, 2017), enquanto campo epistêmico insurgente de transgressão das determinantes ocidentais, como processo norteador para o desenvolvimento de práxis emancipatórias e autônomas. Essa apresenta-se como uma possibilidade de reconstrução, do diálogo simétrico entre a cultura tradicional e os processos educativos legitimados pelo Estado e suas coordenadas sistemáticas, podendo desenvolver a reafirmação da cultura tradicional por meio da educação escolar sistematizada.

A intercultura se configura como uma epistemologia de reconstrução de conhecimento que emerge na compreensão humana. Se refere às diversidades com relação ao valor da cultura como fator importante na axiologia das relações

sociais, logo, o pensamento intercultural nasce como um novo paradigma epistemológico que está inserido na percepção do saber tradicional indígena como fator de construção social da sociedade contemporânea, contemplando todas as suas dimensões com referência ao reconhecimento da pluralidade cultural.

Más que “incluir” de manera multiculturalista, el esfuerzo ha sido de construir, posicionar y procrear pedagogías que apuntan el pensar “desde” y “con”, alentando procesos y prácticas “paroxísticas” de teorización - del pensar-hacer - e interculturalización que radicalmente desafían las pretensiones teórico-conceptuales y metodológicas-académicas, incluyendo sus supuestos de objetividad, neutralidad, distanciamiento y rigor. hacia lo decolonial. aprendizajes desprendimientos y nuevos ensanchamientos; pedagogías que pretenden plantar semillas no dogmas o doctrinas, aclarar y enredar caminos, y hacer andar horizontes de teorizar, pensar, hacer, ser, estar, sentir, mirar y escuchar- de modo individual y colectivo- hacia lo decolonial. (WALSH, 2017, p. 67-68).

Além disso, partiremos de novas compreensões e configurações que ressignificam outras formas de pensar o saber e as epistemes, contrapondo os aspectos pragmáticos da modernidade, do capitalismo e da diferença colonial estabelecida pela colonização/colonialismo/colonialidade, para poder se pensar o mundo e os parâmetros da vida de forma mais ampla e diversa, e não homogênea ou universal.

A intercultura não busca a hegemonia, mas o reconhecimento da diversidade. Os conflitos permanecem inclusive em nome da democracia, mas devem existir em uma condição de igualdade, onde as diferenças não se refletem em preconceitos e discriminações. (VIEIRA, 2001, p. 118).

Os aspectos legais da interculturalidade enquanto campo de políticas públicas, começaram a se delinear a partir da Promulgação da Constituição de 1988 (BRASIL, 1988), sendo o resultado de lutas coletivas dos povos indígenas e movimentos sociais, que buscavam legitimar as demandas educacionais e culturais. Com isso, coube ao Estado, perante os povos indígenas, resguardar juridicamente seus direitos, onde no referido ano outorgou o direito a uma jurisdição que dá o subsídio a todas as políticas públicas que estão direcionadas às demandas cívicas dos povos indígenas. A constituição legalizou amplos direitos aos povos indígenas, como a condição de proteção e respeito, legitimando as próprias demandas dos povos na perspectiva do reconhecimento étnico e de suas necessidades.

Desse modo, os documentos institucionais como a Constituição de 1988, LDB-Lei de Diretrizes e Base da Educação Nacional 9.394/96, o PCN- Parâmetros Curriculares Nacionais e o Referencial Curricular Nacional para as Escolas Indígenas - RCNEI, passaram a subsidiar o pensamento intercultural no âmbito dos parâmetros legais acordados pelo Estado. Essas quatro políticas contribuem para o processo de efetivação de um novo parâmetro, onde a interculturalidade começa a ser pensada nas orientações dos processos educacionais.

A interculturalidade, no contexto do processo de educação escolar indígena, emerge de uma necessidade coletiva dos povos tradicionais de possuir uma educação diferenciada, bem como de políticas públicas e do currículo escolar próprio, na perspectiva dessas coordenadas enquanto campo de debate, como resultado das contradições históricas sobre a educação e o percurso histórico de subalternização dos povos tradicionais.

Entretanto, mesmo com avanços nos desdobramentos da educação escolar indígena, a interculturalidade na dimensão curricular sob o contexto das políticas ainda se apresenta com características do movimento multiculturalismo, que demonstra uma inclusão do debate sobre as concepções interculturais, porém as questões étnicas e culturais ainda são pensadas a partir de uma diferença colonial de perspectiva hierarquizante, não sendo pautadas dentro de um contexto discursivo igualitário e coletivo, nesta percepção Walsh (2009) reitera que:

Sin duda, la ola de re-formas educativas y constitucionales de los 90 –las que reconocen el carácter multiétnico y plurilingüístico de los países e introducen políticas específicas para los indígenas y afrodescendientes-, son parte de esta lógica multicultural de capitalismo transnacional.[...]Al parecer, no es de mera coincidencia entonces que el mismo tiempo que los movimientos indígenas estaban despertando, en varios países latinoamericanos, una nueva fuerza nacional y regional de serio cuestionamiento de las estructuras e instituciones del Estado, los bancos multilaterales del desarrollo empezaran a interesarse por el tema indígena, alentando y promoviendo una serie de iniciativas, que dieron paso al proceso, proyecto y razón de corte neoliberal. (p. 5).

A interculturalidade na dimensão de políticas oficiais do currículo está estreitamente relacionada com a configuração homogênea e universal do pensamento social moderno, com isso ressalta-se que ainda há uma hierarquização identitária,

contextualizada pelas diferenças coloniais entre os povos não indígenas e os povos tradicionais. Neste sentido, Walsh (2009) reitera: “Elas que visibilizan todo lo que el multiculturalismo oculta y se esconde, incluyendo la geopolítica del saber, la topología del ser y la teleología identitaria-existencial de la diferencia colonial” (p. 15). Desse modo, partindo das determinações sobre a interculturalidade enquanto preceito de políticas e como prática que enxerga os conhecimentos tradicionais indígenas, há uma necessidade de aprofundar e fazer uma inferência mais reflexiva sobre os aspectos que permeiam os contextos da interculturalidade no âmbito dos processos epistêmicos, sociais e de contrastes, considerando as relações de poder relativas às determinações existentes e a imposição da conjuntura hegemônica predominante.

A pesquisadora Catherine Walsh, faz um amplo debate da interculturalidade crítica em consonância com o processo anticolonial da América Latina, corroborando com as referências da ação libertadora de Paulo Freire. Este, postula uma pedagogia voltada para a revolução das práxis pedagógicas na perspectiva da ação reflexão e tem como princípio a educação como prática libertária da opressão social. Logo, são pressupostos educativos de cunho crítico, e dão subsídio à educação intercultural pelo viés crítico na perspectiva da justiça social.

El enfoque y la práctica que se desprende la interculturalidad crítica no es funcional al modelo societal vigente, sino cuestionador serio de ello. Mientras que la interculturalidad funcional asume la diversidad cultural como eje central, apuntalando su reconocimiento e inclusión dentro de la sociedad y el Estado nacionales (uninacionales por práctica y concepción) y dejando por fuera los dispositivos y patrones de poder institucional-estructural-las que mantienen la desigualdad-, la interculturalidad crítica parte del problema de poder, su patrón de racialización y la diferencia (colonial no simplemente cultural) que ha sido construida a función de ello. El interculturalismo funcional responde a y parte de los intereses y necesidades de las instituciones sociales; la interculturalidad crítica, en cambio, es una construcción de y desde la gente que há sufrido una historia de sometimiento y subalternización (WALSH, 2009, p. 09).

O desenvolvimento da interculturalidade é voltado para processos educativos que possibilitam a justiça social, no sentido de construir subsídios para novos avanços contra as violências que os grupos invisibilizados sofrem historicamente, pois estes foram atravessados por um conjunto de truculências movidas pela

modernidade e pelas colonialidades, que deslegitimam a vida e os processos de existência dos povos indígenas.

Ademais, a interculturalidade crítica é pressuposto epistêmico-político cuja o objetivo é evidenciar estas questões para poder construir novas coordenadas epistêmicas, políticas, sociais e educacionais, que levem os povos indígenas a consolidarem suas lutas, fomentando rasgos na coordenada epistêmica ocidental etnocêntrica e antropocêntrica, para reestrutura o lócus enunciativo do imaginário social, levando a sociedade como um todo a pensar e relacionar-se de forma mais plural e diversa a partir de uma ecologia de saberes, estabelecendo práticas sociais contra- hegemônicas. Desse modo, Walsh (2007) manifesta:

Poniendo un énfasis particular en la noción de “interculturalidad epistémica”, a la vez que como una práctica política como una contra-respuesta a la hegemonía geopolítica del conocimiento, el artículo busca moverse alrededor de una simple asociación de interculturalidad con política cultural o identitaria, a través de configuraciones conceptuales que denotan otras formas de conocimiento, desde la necesaria diferencia colonial para la construcción de un mundo diferente. (p. 48).

Desse modo, a interculturalidade crítica corrobora intimamente com a perspectiva decolonial que possui como característica primordial romper com os parâmetros das colonialidades hierarquizantes, e da modernidade ocidental enquanto processo que diferencia e menospreza os povos subalternizados. A decolonialidade articula-se em prol da justiça social e da democracia, como instrumento de reconhecimento que dá poder às culturas tradicionais, construindo base para os movimentos de insurgência e transgressão dos moldes etnocêntricos (MIGNOLO, 2008), que fazem parte das relações sociais vigentes e da história do Brasil.

Su interés es abrir consideración, atención y reflexión hacia los caminos y condiciones radicalmente “otros” de pensamiento, re- e in-surgimiento, levantamiento y edificación, hacia prácticas entendidas pedagógicamente —prácticas como pedagogías— que a la vez, hacen cuestionar y desafiar la razón única de la modernidad occidental y el poder colonial aún presente, desenganchándose de ella. Pedagogías que animan el pensar desde y con genealogías, racionalidades, conocimientos, prácticas y sistemas civilizatorios y de vida distintos. Pedagogías que incitan posibilidades de estar, ser, sentir, existir, hacer, pensar, mirar, escuchar y saber de otro modo; pedagogías

enrumbadas hacia y ancladas en procesos y proyectos de carácter, horizonte e intento decolonial. (WALSH, 2017, p. 9).

Pela perspectiva decolonial, compreendemos que há um imperativo entre as epistemologias decoloniais, práticas insurgentes, neologismo e linguagens, de caráter anticolonial como uma atitude que expõe as amarras da colonialidade na mesma medida em que evidencia processos anticoloniais e decoloniais que corroboram com a resistência dos povos indígenas. Destacando às lutas perante as colonialidades, as pedagogias decoloniais promovem a reconstrução do pensamento por uma coordenada de insurgências para pensar, conhecer, existir e viver coletivamente (WALSH, 2017).

A educação intercultural crítica é uma constância da prática libertária de superação de injustiças historicamente deliberadas, onde os povos indígenas precisam construir e ressignificar os pressupostos de subversão social, mediante ao pragmatismo de silenciamentos existentes em diversas camadas dos processos sociais e educacionais.

É necessário construir novas epistemologias sobre as práxis interculturais, sob a dimensão crítica frente ao sistema que impetra nos processos a cultura hierarquizada dos povos e sua efetiva importância social, cultural e política (WALSH, 2009). No lócus de estudo, a interculturalidade crítica pretende subsidiar o processo de insurgência que visa superar as violências sofridas pelos povos indígenas ao longo da história (WALSH, 2017).

Neste sentido, o trabalho dos professores tem um papel crucial dentro do contexto do currículo intercultural, como pertencimento étnico, cultural, político e epistêmico, pois permeia a consolidação emancipatória como povo, do reconhecimento de si mesmos, em detrimento da sociedade não indígena.

Conforme a fala do professor Nhoã, onde relata que “O objetivo da Escola Nove de Janeiro do povo Parintintin, é formar o cidadão Parintintin para lutar por dos seus direitos e deveres, conhecer a realidade, conhecer o mundo, formar um cidadão que sabe defender sua cultura”.

A práxis emancipatória é um mecanismo de contraposição a imposição da hegemonia dominante existente dentro do contexto macro do Brasil, logo, a práxis dos professores tem como objetivo superar os condicionamentos da interculturalidade funcional que é a abordagem da interculturalidade somente na

instância da lei, sendo que essa não tem como princípio a emancipação social e sim a apenas a continuação das determinantes sociais e políticas excludentes do estado para com os povos indígenas. Freire, afirma que:

A verdadeira reflexão crítica origina-se e dialetiza-se na interioridade da “práxis” constitutiva do mundo humano – é também “práxis”. Distanciando-se de seu mundo vivido, problematizando-o, “descodificando-o” criticamente, no mesmo movimento da consciência o homem se redescobre como sujeito instaurador desse mundo de sua experiência crítica origina-se e dialetiza-se na interioridade da “práxis” constitutiva do mundo humano – é também “práxis”. Distanciando-se de seu mundo vivido, problematizando-o, “descodificando-o” criticamente, no mesmo movimento da consciência o homem se redescobre como sujeito instaurador desse mundo de sua experiência. Testemunhando objetivamente sua história, mesmo a consciência ingênua acaba por despertar criticamente, para identificar-se como personagem que se ignorava e é chamada a assumir seu papel. A consciência do mundo e a consciência de si crescem juntas e em razão direta; uma é a luz interior ida outra, uma comprometida com a outra. Evidencia-se a intrínseca correlação entre conquistar-se, fazer-se mais a si mesmo, e conquistar o mundo, fazê-lo mais humano. (FREIRE, 1987, p. 8).

Tais ações almejam desenvolver aspectos de transformação nas estruturas sociais, no sentido de abrir o debate para que as vozes aos povos indígenas ecoem para além, quanto ao âmbito da legitimidade formal, social e relacional, no que diz respeito ao modo como os indígenas são enxergados e tratados pela sociedade não indígena, superando os estereótipos e preconceitos que existem na sociedade brasileira. Certamente, a práxis pedagógica intercultural crítica pode possibilitar uma proposta educacional mediada pela valorização dos conhecimentos culturais e suas relações na sociedade brasileira.

As culturas tradicionais tão oprimidas sucessivamente ao longo do tempo, precisam ser transgressoras para que sejam enxergadas e legitimadas, ultrapassando os aspectos das subalternizações nos processos históricos.

Pelo lócus dos povos indígenas e do pensamento decolonial, as culturas tradicionais e suas complexas características ancestrais e cosmológicas jamais deveriam ser hierarquizadas, equiparadas e condicionadas a medições que visam unificar, homogeneizar padrões e ocultar as diversidades culturais. E isso de fato só ocorreu e ocorre, mediante a perspectiva ocidental que busca coordenar o

mundo em razão da modernidade ocidental, do antropocentrismo em virtude do capitalismo.

Nesta lógica, é esclarecido que os processos educativos no Brasil têm uma correlação direta com o capitalismo e suas determinantes, à medida que por detrás dos aspectos da lei, estão os aspectos ideológicos estruturalmente regulamentados e solidificados pelo estado. Assim, é lúcido compreender que não há interesse do estado em oferecer para as massas de trabalhadores, da população do campo, quilombolas, ribeirinhos e as populações indígenas, uma educação igualitária e democrática de cunho político emancipador, uma vez que essa ação desmonta toda a estrutura do projeto da modernidade do capitalismo exploratório que o estado brasileiro está subordinado.

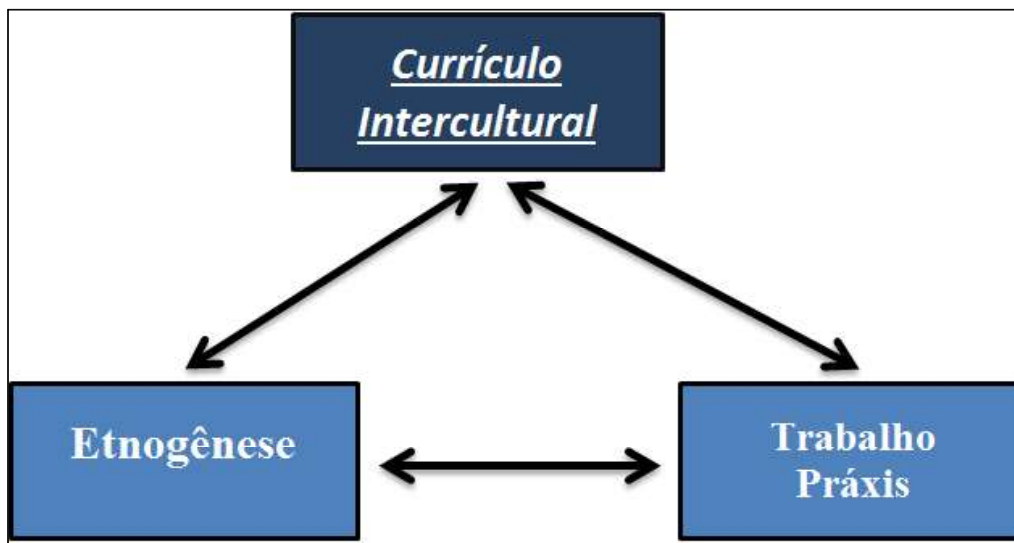
Sob o mesmo ponto de vista, o professor Tupandi relata sobre o plano das atividades das duas escolas, a Municipal e Estadual indígenas que ficam na terra Nove de Janeiro:

O Plano da Educação Escolar Indígena Parintintin para o mês de agosto de 2018, onde na qual terá aprendizados dos alunos e professores da Escola Estadual Indígena Kwatijariğa e Nove de Janeiro com aprendizado tradicionalmente no cotidiano com os pais e os mais velhos Parintintin. Obs.: educação indígena e educação escolar indígena. Atividades desenvolvidas no período de 11 a 31 de agosto de 2018, com ensinamentos dos pais e mães e os mais velhos da aldeia e os alunos no intuito do aprendizado. Reuniões; Queimadas dos roçados; Pescarias; Caçadas; Plantio dos roçados; Fabricação de artesanato; Limpeza do pátio da aldeia; Objetos para os roçados; Tipos de plantação nos roçados; Tipos de objetos para fabricação de artesanatos; Tipos de artesanatos fabricados pelas mulheres, brincos, colar, pulseiras, anel, cocar, Bracelete, pregador de cabelos, saias e sutiã; Tipos de artesanatos fabricados pelos homens, arco, flecha, remo, taboca, flautas e canoas; Histórias contada pelos mais velhos ao redor da fogueira; Cantos na língua materna pelos mais velho da aldeia, todas essas atividades são feitas pelos professores junto com a comunidade.

Existe relação direta entre o currículo, a práxis e o processo de etnogênese (figura 4) sendo o modo de reconhecimento da cultura tradicional dos povos indígenas, uma vez que é pelo trabalho dos professores que o currículo intercultural crítico se efetiva dentro da organização de luta e fortalecimento da cultura. É a partir desta sistematização do currículo crítico e práxis dos professores que se pode estabelecer uma abertura a instauração do processo da etnogênese.

A práxis intercultural emancipatória dos professores vem constantemente subsidiando uma fundamentação cultural mais crítica no contexto da superação da colonialidade, no sentido da afirmação da autonomia e da resistência como povo, no entanto, esse processo é desenvolvido de maneira gradativa, sendo intrínseco no decurso de etnogênese na perspectiva do fortalecimento da cultura. A educação crítica e política na perspectiva do currículo intercultural, se estabelece dentro dos processos construídos na compreensão das práxis dos professores, da comunidade e dos pais. Sistemáticamente esta ação política do professor indígena é organizada por um movimento intelectualmente substanciado pelo pensamento crítico, composto efetivamente para uma reconstrução social baseada numa atitude contra hegemônica (Figura 4).

Figura 4 – Relação entre Trabalho, Práxis, e o Currículo Intercultural



Fonte: Elaborado pelos autores (2018).

Desse modo, é importante entendermos que o currículo intercultural só pode ser desenvolvido de maneira crítica a partir das práticas cotidianas dos professores indígenas em sala de aula, no contexto das escolas indígenas. Entretanto é evidenciado que esses professores necessitam estar inseridos no processo de formação inicial, e continuada esta formação deveria fornecer subsídios

pertinentes ao desenvolvimento da docência, porém a formação é restrita e não continuada, os professores entrevistados acreditam que a formação continuada deve realizada por cursos ou encontros formativos, desenvolvidos pela gerência de educação escolar indígena da prefeitura da cidade, com isso esta formação poderia fortalecer o povo Parintintin pelo processo de educação escolar indígena em como em seus aspectos culturais, suas crenças, sua diversidade e sua organização social, consolidando a etnogênese enquanto processo de retorno e reafirmação da cultural tradicional.

Nesse intuito, ressaltamos que as ações dos professores do povo Parintintin, tem como objetivo a ressignificação dos processos de construção e reconstrução de valorização da cultura dos povos indígenas, portanto, uma constante força para o fortalecimento do empoderamento dos indígenas em virtude da importância e permanência da cultura tradicional. A interculturalidade como práxis se estabelece através da história, e se faz crítica sobre a necessidade de se efetivar ações para a revitalização e sustentação da cultura tradicional indígena.

Da mesma forma, podemos constatar que o currículo na perspectiva intercultural crítica se consolida como uma concretização histórica de lutas e resistência política-sociocultural dos povos tradicionais que precisa se manter continuamente, em virtude dos pragmatismos decorrente das injustiças que emergem de um imaginário social assimilacionista e etnocêntrico com relação aos povos tradicionais indígenas, nesta lógica estes processo educativos devem ser coordenador e organizados dentro das necessidades e demandas dos povos indígenas e da sua identidade cultural social e ancestral.

A educação escolar enquanto novo espaço e termo educativo deve basear-se nos princípios educativos e nos métodos próprios de aprendizagem dos povos indígenas (conforme garante a Constituição do Brasil), para então acrescentar outros conhecimentos, também necessários à vida atual. Um segundo pressuposto é de que a escola não é o único lugar de aprendizado. Ela é uma maneira de organizar alguns tipos de conhecimento para serem transmitidos às pessoas por um professor. Escola não é o prédio construído ou as carteiras dos alunos, são os conhecimentos, os saberes. Também a comunidade possui a sua sabedoria para ser comunicada, transmitida. Vejamos alguns valores e exemplos de mecanismos de educação tradicional dos povos indígenas mantidos e valorizados até hoje: A família e a comunidade ou o povo são os responsáveis pela educação dos filhos. É na

família que se aprende a viver bem: ser um bom caçador, um bom pescador. Aprende-se a fazer roça, plantar, fazer farinha. Aprende-se a fazer canoa, cestarias. Aprende-se a cuidar da saúde, benzer, curar doenças, conhecer plantas medicinais. Aprende-se a geografia das matas, dos rios, das serras, a matemática e a geometria para fazer canoas, remos, casas, roças, caruri, etc. (LUCIANO, 2006, p. 145-146).

Assim, podemos entender que a educação escolar indígena precisa ser desenvolvida dentro dos pressupostos da interculturalidade crítica, por meio de princípios e valores respeitando os aspectos tradicionais dos povos, para que ocorra uma constância no movimento dialético de superação, onde métodos próprios de aprendizagem conduzam os indígenas à superação da opressão social. Considerando que há uma legislação que fornece suporte a este currículo intercultural, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação 9.394/96, foi uma conquista dos movimentos de luta dos próprios povos indígenas. Outro Professor que enfatiza a educação intercultural construída na perspectiva das práxis produzidas pelos professores, foi Jiráiga, relatando que:

Essas pessoas sendo formada e nossa cultura, todo mundo falando a língua materna isso vai ser muito bom para a gente, a gente vai dá um passo bem longo na frente, porque a partir daí a gente pode até construir os nossos próprios materiais, para nós ensinar para os nossos alunos aqui na escola, né. A partir daí a gente vai começar a olhar e as crianças vai começar a aprender sobre o objetivo da nossa própria cultura. O que a gente está querendo passar para eles, né, por que a partir daí a nossa cultura ela vai fortalecer mais, né, porque o aluno está ali junto com o professor, mas também cabe aos familiares também sempre darem o apoio em casa né, então assim, sempre está participando. Porque só assim a gente vai conseguir muitos benefícios para nossa comunidade, a partir daí que a gente vai começar a olhar lá no passado de como era a nossa cultura, a nossa língua materna e vim para o presente né. (BRASIL, 1996).

Dentro do sistema social capitalista existe uma conjuntura que invisibiliza os povos indígenas como pessoas que vivem em um contexto étnico cuja as características são próprias, desse modo, há um processo de subordinação etnocêntrica, onde classes condicionam outras classes ou grupos culturais julgados como inferiores e invisibilizados socialmente. Isto é, há um processo de classificação ideológica também no contexto nacional dos países latinos, enunciando a emergência da interculturalidade como uma nova construção epistêmica contra hegemônica.

Essas problemáticas sobre o projeto de dominação hegemônica produzida pelos países ricos sobre os países pobres e latinos, emergem dessas novas epistemologias quanto às novas formas de pensar a educação como mecanismo positivo para combater as ideologias dominantes. As práxis dos professores têm uma relação direta com a construção do currículo intercultural crítico, sem a práxis este currículo intercultural não se desenvolve, uma vez que o município não subsidia o material didático intercultural, mesmo tendo uma legislação que proferi para o desenvolvimento da educação escolar indígena. Contudo, entendemos que há uma dicotomia entre o que está escrito na lei e o que é efetivamente desenvolvido pela SEMED de Humaitá-AM

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

O currículo intercultural no contexto indígena especificamente no povo Parintintin na Escola Municipal Nove de Janeiro, está relacionado ao currículo escolar proposto pela SEMED de Humaitá. Neste aspecto, a Secretaria Municipal de Educação não dá nenhum subsídio ao desenvolvimento do currículo intercultural, logo, o currículo oficial das escolas municipais indígenas é igual aos de outras escolas do campo, sob a responsabilidade da prefeitura do município de Humaitá. Ademais, não há um caminho de construção do currículo intercultural entre a prefeitura e o povo Parintintin.

Os professores compreendem a necessidade do comprometimento político e cultural com o desenvolvimento do currículo intercultural para as escolas indígenas dentro do contexto nacional, ou seja, tanto na dimensão cultural quanto na formação política e cidadã, os professores precisam desenvolver nos seus alunos a consciência que a educação é um instrumento de formação para o desenvolvimento de uma cidadania indígena crítica.

Com a consolidação do currículo intercultural crítico, os indígenas poderão ter mais possibilidades de concluir os estudos com o objetivo de se tornarem agentes políticos em prol dos seus direitos, tendo mais acesso a níveis superiores de escolaridade, alcançando formação em profissões que possam ajudar no desenvolvimento da aldeia enquanto povo e sociedade indígena. O desenvolvimento dos alunos, nesta perspectiva, acontece com os próprios professores que se formaram e atuam na aldeia.

Cabe apontar a fragilidade da manutenção da língua materna do Povo Parintintin, pois constatamos que a juventude e as crianças não dominam a língua materna e a escola não tem oferecido oportunidade de acesso a esse aprendizado. Isso deve ser uma preocupação iminente do Povo Parintintin, pois a língua materna é um dos aspectos fundamentais de sustentação da cultura tradicional.

Neste sentido, consideramos que houve alguns avanços na oferta e manutenção da educação escolar indígena no município de Humaitá-AM, destinada ao Povo Parintintin, mas é necessário compreender a importância da escola diferenciada, bilíngue intercultural referenciada por cada povo indígena. O povo Parintintin permanece na luta pela valorização da sua cultura e de uma educação escolar indígena capaz de entrelaçar os conhecimentos científicos com os conhecimentos tradicionais, na construção de novos conhecimentos para a humanidade.

Dessa maneira, os professores em suas práticas docentes conseguem de alguma forma superar os condicionamentos existentes no processo da educação escolar indígena a partir da formação inicial que recebem, sendo essa promovida no nível médio através do projeto Pirayawara, onde adquirem aporte importante para compreensão sobre as práticas docentes como instrumento de luta e na constância deste povo, pois é a partir desta formação que os professores desenvolvem suas práticas, o currículo intercultural e todo o movimento de defesa deste povo. Entretanto, é preciso lutar por uma formação no nível superior, a fim de se qualificarem para que possam construir novos processos pedagógicos no aprimoramento das didáticas e conhecimentos entrelaçados entre conhecimento tradicional e conhecimento científico.

REFERÊNCIAS

AGUILAR, Ana Maria Gouveia Cavalcanti. *Contribuições para os estudos histórico-comparativos sobre a diversificação do sub-ramo VI da família linguística Tupí-Guaraní*. 2015. Tese (Doutorado em Linguística) - Instituto de Letras, Universidade de Brasília, Brasília, 2015. Disponível em: http://repositorio.unb.br/bitstream/10482/20839/1/2015_AnaMariaGouveiaCAguilar.pdf. Acesso em: 25 nov. 2017.

AMAZONAS. *Plano Estadual de Educação do Amazonas PEE-AM: uma construção da sociedade amazonense*. Manaus, AM: Secretaria de Estado da Educação e Qualidade do Ensino; Conselho Estadual de Educação, 2015. Disponível em: <http://fne.mec.gov.br/>

Entre os Aspectos Históricos, Educação Escolar e a Práxis Intercultural Indígena dos Kagwahiva Parintintim na Aldeia Traíra em Humaitá-AM

images/PEE/AMPEE. Acesso em: 07 set. 2018.

AMAZONAS. *Projeto Pirayawara* - Programa de Formação de Professores Indígenas do Estado do Amazonas. Manaus, AM: SEDUC, 1998. Disponível em: <https://acervo.socioambiental.org/sites/default/files/documents/F3D00002.pdf>. Acesso em: 25 jan. 2019.

BERTOLIN, Gabriel Garcêz. *Entre outros: uma análise da transformação ritual entre os Kagwahiva*. 2015. Dissertação (Mestrado em Antropologia Social) – Universidade Federal de São Carlos (UFSCar), São Carlos, 2015. Disponível em: <https://repositorio.ufscar.br/bitstream/handle/ufscar/7587/DissGGB.pdf?sequence=1>. Acesso em: 10 dez. 2018.

BRASIL. *Lei n. 9.394*, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, DF: Presidência da República; Casa Civil; Subchefia para Assuntos Jurídicos, 1996.

BRASIL. *Constituição da República Federativa do Brasil*. Brasília, DF: Presidência da República; Casa Civil; Subchefia para Assuntos Jurídicos, 1988.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia do Oprimido*. Rio de Janeiro; São Paulo: Paz e Terra, 1987.

GAMBOA, Silvio Sánchez. A dialética na pesquisa em educação: elementos de contexto. *In: FAZENDA, Ivani (Org.) Metodologia da pesquisa educacional*. São Paulo: Cortez, 2001.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA [IBGE]. *Censo 2010*. Rio de Janeiro: IBGE, 2013.

INSTITUTO SOCIOAMBIENTAL [ISA]. Parintintim. *Povos Indígenas no Brasil* [online], out. 2005. Disponível em: <https://pib.socioambiental.org/pt/Povo:Parintintim>. Acesso em: 23 abr. 2018.

LUCIANO, Gersem dos Santos. *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, 2006. Disponível em: http://www.educadores.diaadia.pr.gov.br/arquivos/File/pdf/indio_brasileiro.pdf. Acesso em: 13 fev. 2017.

MIGNOLO, Walter. Desobediência epistêmica: a opção descolonial e o significado de identidade em política. *Cadernos de Letras da UFF*, Rio de Janeiro, n. 34, p. 287-324, 2008.

SÁ, Maria José Ribeiro de; CORTEZ, Daniela de Souza. Desafios contemporâneos ao trabalho docente: mediações de saberes multi/interculturais no cotidiano educativo. *In:*

Luciane Rocha PAES; Eulina Maria Leite NOGUEIRA; Waldir Ferreira de ABREU;
Rita Floramar Fernandes dos SANTOS

ENCONTRO INTERNACIONAL DA SOCIEDADE BRASILEIRA DE EDUCAÇÃO COMPARADA, 5., 2012, Belém. *Anais [...]*. Belém: Sociedade Brasileira de Educação Comparada- SBEC, 2012. Disponível em: <https://www.sbec.fe.unicamp.br/pf-sbec/eventos/eventos-realizados/5o-encontro-internacional-da-SBEC/trab38.pdf>. Acesso em: 22 maio 2017.

SILVA, Flávio Leal da. *Acervo digital da cultura Parintintin do Amazonas: o museu do índio e as políticas públicas de patrimônio e memória indígenas*. 2013. Tese (Doutorado em Memória Social) – Programa de Pós-Graduação em Memória Social, Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2013.

VIEIRA, Rosângela Steffen. Educação intercultural: uma proposta de ação no mundo multicultural. In: FLEURI, Reinaldo Matias (Org.). *Intercultura: estudos emergentes*. Ijuí: UNIJUÍ, 2001. p. 117-27.

WALSH, Catherine. *Entretejiendo lo pedagógico y lo decolonial: luchas, caminos y siembras de reflexión-acción para resistir, (re) existir y (re) vivir*. [s.l.]: Alternativas, 2017.

WALSH, Catherine. Interculturalidad crítica y pedagogía de-colonial: apuestas (des) de el in-surgir, re-existir y re-vivir. *UMSA Revista* (entre palavras), Fortaleza, v. 3, n. 30, p. 1-29, 2009.

WALSH, Catherine. Interculturalidad y colonialidad del poder. Un pensamiento y posicionamiento “otro” desde la diferencia colonial. 2007. In: CASTRO-GÓMEZ, Santiago; GROSGOUEL, Ramón. *Reflexiones para una diversidad epistémica más allá del capitalismo global*. Bogotá: Siglo del Hombre Editores, 2007. p. 47-62.

Sobre os autores:

Luciane Rocha Paes: Doutoranda em Educação na Universidade Federal do Amazonas (UFAM). Mestre em Ensino de Ciências e Humanidades pela UFAM. Graduada em Pedagogia pela Faculdade Salesiana Dom Bosco. Colaboradora do projeto de pesquisa Formação de Professores/as na Tríplice Fronteira Amazônica Brasil - Peru - colômbia: decolonialidade, interculturalidade crítica e ação participativa. Possui pesquisa em andamento sobre formação de professores indígenas no Amazonas. **E-mail:** lucianerochapaes23@gmail.com, **ORCID:** <https://orcid.org/0000-0003-1203-1640>

Eulina Maria Leite Nogueira: Doutora em Educação (Currículo) pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP). Mestre em Educação pela Universidade Federal do Amazonas (UFAM). Licenciada em Estudos Sociais e graduada em História e Pedagogia pela UFAM. Professora adjunta da UFAM. Possui experiência na educação, com ênfase nas seguintes áreas: formação de

professores, políticas públicas, educação do campo, educação indígena e diversidade cultural. Credenciada no Programa de Pós-Graduação Mestrado em Ensino: Ciências e Humanidades na UFAM. **E-mail:** eulinanog@hotmail.com, **ORCID:** <https://orcid.org/0000-0002-7725-6464>

Waldir Ferreira de Abreu: Pós-Doutor em Ciências da Educação pela Universidade de Coimbra (UC). Doutor em Ciências Humanas e Educação pela Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro (PUC-Rio). Mestre em Educação e Políticas Públicas pela Universidade Federal do Pará (UFPA). Especialista em Educação Especial e Especialização em Serviço Social na Gestão das Políticas Sociais pela UFPA. Graduado em Pedagogia e Licenciatura em Educação Especial pela UFPA. Professor Associado II da UFPA. Coordenador do Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGED/ICED) na UFPA. Professor de Didática e Filosofia da Educação na UFPA e líder do Grupo de Estudos e Pesquisas em Educação, Infância e Filosofia (GEPEIF/UFPA/CNPq). **E-mail:** awaldir@ufpa.br, **ORCID:** <https://orcid.org/0000-0002-0245-9072>

Rita Floramar Fernandes dos Santos: Doutoranda do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Amazonas (UFAM). Mestre em Educação pela UFAM. Licenciada plena em Pedagogia pela UFAM. Professora assistente da UFAM. Experiência na área de Educação, atuando principalmente nos seguintes temas: formação de professores, educação escolar indígena, currículo, formação de professores indígenas, política afirmativa, interculturalidade, diálogo intercientífico, pedagogia decolonial e ensino superior. **E-mail:** rifloramar@gmail.com, **ORCID:** <https://orcid.org/0000-0002-9869-7090>.

Recebido em: 09/06/2022

Aprovado para publicação em: 05/12/2022

