

A FILOSOFIA DO PENSAMENTO INDÍGENA NO CURSO DE PEDAGOGIA INTERCULTURAL INDÍGENA NA UNIVERSIDADE

*THE PHILOSOPHY OF INDIGENOUS THOUGHT IN THE INDIGENOUS INTERCULTURAL
PEDAGOGY COURSE AT UNIVERSITY*

*LA FILOSOFÍA DEL PENSAMIENTO INDÍGENA EN EL CURSO DE PEDAGOGÍA
INTERCULTURAL INDÍGENA EN LA UNIVERSIDAD*

Bruna Angeliny Santos Assunção¹

Maria do Socorro da Silva Arantes ²

Código DOI

Resumo

Este artigo analisa o pensamento indígena no Projeto Político-Pedagógico (PPP) do Curso de Pedagogia Intercultural Indígena da Universidade Federal do Piauí (UFPI), vinculado ao Parfor Equidade. O estudo investiga a base teórico-filosófica do pensamento indígena que fundamenta o PPP, destacando a importância de uma educação diferenciada que valorize epistemologias e saberes ancestrais. A pesquisa qualitativa e exploratória, mediante análise documental, busca examinar as diretrizes curriculares e os aportes teóricos de autores indígenas como Ailton Krenak, Davi Kopenawa, Fausto Reinaga e Daniel Munduruku. O curso, com carga horária de 3.560 horas, estrutura-se em três núcleos de estudo e inclui disciplinas sobre cosmovisões, epistemologias e práticas indígenas. Conclui-se que a incorporação do pensamento filosófico indígena no currículo fortalece a identidade cultural, descoloniza o saber hegemônico e promove uma educação inclusiva, respeitando a diversidade dos povos indígenas.

Palavras-chave: Educação indígena. Pedagogia intercultural. Pensamento filosófico indígena.

Abstract

This article analyzes indigenous thought in the Political-Pedagogical Project (PPP) of the Intercultural Indigenous Pedagogy Course at the Federal University of Piauí (UFPI), linked to Parfor Equidade. The study investigates the theoretical-philosophical basis of indigenous thought that underpins the PPP, highlighting the importance of a differentiated education that values ancestral epistemologies and knowledge. The qualitative and exploratory research, through documentary analysis, seeks to examine the curricular guidelines and the theoretical contributions of indigenous authors such as Ailton Krenak, Davi Kopenawa, Fausto Reinaga and Daniel Munduruku. The course, with a workload of 3,560 hours, is structured around three study nuclei and includes subjects on cosmovisions, epistemologies and indigenous practices. The conclusion is that incorporating indigenous philosophical thought into the curriculum strengthens cultural

¹ Universidade Federal do Piauí, 2025, Brasil Email: angelinyhamasaki1@gmail.com | Orcid: <https://orcid.org/0009-0003-7269-8719>

² Universidade Federal do Piauí, 2025, Brasil Email: socorroprof@ufpi.edu.br | Orcid: <https://orcid.org/0000-0003-3877-2420>

identity, decolonizes hegemonic knowledge and promotes inclusive education, respecting the diversity of indigenous peoples.

Keywords: *Indigenous education. Intercultural pedagogy. Indigenous philosophical thought.*

Resumen

Este artículo analiza el pensamiento indígena en el Proyecto Político-Pedagógico (PPP) del Curso de Pedagogía Indígena Intercultural de la Universidad Federal de Piauí (UFPI), vinculado al Parfor Equidade. El estudio investiga la base teórico-filosófica del pensamiento indígena que sustenta el PPP, destacando la importancia de una educación diferenciada que valore las epistemologías y los saberes ancestrales. La investigación cualitativa y exploratoria, a través del análisis documental, busca examinar los lineamientos curriculares y los aportes teóricos de autores indígenas como Ailton Krenak, Davi Kopenawa, Fausto Reinaga y Daniel Munduruku. El curso, con una carga lectiva de 3.560 horas, se estructura en torno a tres centros de estudio e incluye asignaturas sobre cosmovisiones, epistemologías y prácticas indígenas. La conclusión es que la incorporación del pensamiento filosófico indígena al currículo fortalece la identidad cultural, descoloniza los saberes hegemónicos y promueve una educación inclusiva, respetuosa de la diversidad de los pueblos indígenas.

Palavras-chave: *Educación indígena. Pedagogía intercultural. Pensamiento filosófico indígena.*

O Direito à Educação Indígena Diferenciada no Parfor Equidade: questões introdutórias

A inclusão dos povos indígenas na educação superior continua a interrogar o Estado brasileiro sobre a possibilidade de igualdade de oportunidades e o direito a uma concepção de educação diferenciada, em consonância com a Convenção 169 da Organização Internacional do Trabalho (OIT). A Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes), em parceria com a Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização de Jovens e Adultos, Diversidade e Inclusão (SECADI/MEC), desenvolve como ação especial o Programa Nacional de Fomento à Equidade na Formação de Professores da Educação Básica – Parfor Equidade, inserido no âmbito do Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica (Parfor).

O Parfor Equidade objetiva formar professores em licenciaturas específicas para atendimento das redes públicas de educação básica ou das redes comunitárias de formação por alternância, que ofertem educação escolar indígena, quilombola e do campo, assim como educação especial inclusiva e na educação bilíngue de surdos. Em setembro de 2023, o Ministério da Educação (MEC) e a Capes lançaram o edital n.º 23/2023, que tornou pública a seleção de propostas de oferta de cursos de licenciatura no âmbito do Parfor Equidade. Diante disso, os indígenas Seribi Tukano - diretor da União Plurinacional dos Povos Indígenas (UPEI) e estudante de Medicina da UFPI e o indígena Sávio Santos Tabajara Alongá -

Cacique do povo Tabajara, estudante de mestrado em Antropologia pela UFPI se reuniram com o reitor da Universidade Federal do Piauí - Gildásio Guedes, no dia 26 de setembro de 2023, para tratar acerca da inscrição da UFPI no edital Parfor Equidade, visando implementar o curso de Pedagogia Intercultural Indígena e Licenciatura Intercultural Indígenas na instituição.

Dessa forma, cumprindo sua função social e ampliando as políticas afirmativas, o reitor encaminhou as demandas da educação superior indígena. Em 18 de dezembro de 2023, a UFPI aprova a Resolução CEPEX/UFPI n.º 604: “aprova Projeto Pedagógico do Curso de Pedagogia Intercultural Indígena (1ª Licenciatura), da Universidade Federal do Piauí, a ser implementado no âmbito do Programa Nacional de Fomento à Equidade na Formação de Professores da Educação Básica – PARFOR EQUIDADE.” O que representa um avanço significativo para a pauta da educação escolar indígena e para reforçar o pensamento indígena na ciência.

O trabalho em curso objetiva analisar o pensamento indígena como concepção filosófica no projeto político-pedagógico do curso de Pedagogia Intercultural Indígena da UFPI, evidenciando sua contribuição para uma educação indígena diferenciada. Assim, levantamos as seguintes questões: que base teórico-filosófica do pensamento indígena fundamenta o PPP do Curso de Pedagogia Intercultural Indígena? A matriz do pensamento indígena incide na formação diferenciada de professores na universidade? Os aportes teóricos fortalecem as epistemologias e seus saberes ancestrais dos povos indígenas?

Destarte, o estudo utiliza como metodologia a abordagem qualitativa e a pesquisa exploratória. Para coleta e produção de dados, o levantamento documental. Quanto à sua organização, o trabalho subdivide-se em três seções, além da introdução e conclusões. A primeira seção analisa a filosofia ocidental e a filosofia indígena, promovendo uma discussão teórica entre os autores indígenas constantes do PPP do curso de Pedagogia Intercultural Indígena da UFPI. A segunda seção descreve o curso de Pedagogia Intercultural Indígena da UFPI. Na terceira seção, análise dos resultados e discussão, busca-se discutir como os fundamentos teórico-filosóficos do pensamento indígena, na formação específica e diferenciada de professores no curso de Pedagogia Intercultural Indígena da UFPI, incidem na construção de uma matriz curricular voltada para uma educação transformadora que valorize a cultura e a identidade indígenas.

A Filosofia Ocidental e o Pensamento Indígena na Filosofia: para imaginar uma ciência indígena

Atualmente, concebe-se a Grécia como “berço da Filosofia Ocidental”, partindo do século VI a.C. e se estendendo até o começo da Idade Média. Contudo, não significa que o ato de filosofar é uma criação dos gregos, porém, a filosofia hegemônica que hoje se conhece, é também parte da Grécia Antiga. Para Evans (2024), a Filosofia Ocidental é um movimento intelectual que começou na Jônia – especificamente, em Mileto, no século VI a.C., entre os habitantes de língua grega. Esse movimento se desenvolveu nos séculos seguintes, sobretudo, em Atenas, por meio de filósofos como Sócrates, Platão e Aristóteles. No mundo helênico, o movimento se expandiu por todo o Oriente Médio, auxiliando na construção do Império Romano, particularmente, em regiões como Alexandria e a própria Roma.

Ainda segundo o autor, o pensamento filosófico ocidental se espalhou durante o período medieval na Europa e no Oriente Médio, entre pensadores cristãos, judeus, islâmicos florescendo, ulteriormente, na Europa, no período moderno, tendo como representantes notáveis os pensadores René Descartes, Thomas Hobbes, John Locke e Baruch Espinosa. No século XVIII, as obras de David Hume e Immanuel Kant contribuíram significativamente para o movimento iluminista. No século XIX, a filosofia ocidental caracterizou-se por correntes como o idealismo e o positivismo. Já no século XX, houve a divisão da filosofia em duas vertentes, isto é, a filosofia analítica (predominante no mundo de língua inglesa, abrangendo a América do Norte, Austrália e Nova Zelândia) e a filosofia continental, com raízes profundas na França e na Alemanha.

Entretanto, no livro 1942 *O Encobrimento do Outro*, o filósofo Enrique Dussel (1993) desvela como a narrativa hegemônica da filosofia, centrada na Grécia antiga como seu “berço”, omite seu vínculo com a violência colonial moderna. Para o autor, a filosofia não surge como um fenômeno puramente europeu, mas em diálogo — muitas vezes negado — com saberes africanos, mesopotâmicos e indígenas, sistematicamente inferiorizados a partir de 1492. A modernidade, ao se autoproclamar herdeira exclusiva da razão grega, encobriu as contribuições do "Outro" colonizado, transformando a filosofia em um instrumento de dominação epistêmica. Assim, a verdadeira origem do pensamento filosófico não está num passado idealizado, mas nas relações de poder que silenciaram vozes não europeias, exigindo hoje uma descolonização de sua história.

Inclusive, em sua obra, Dussel (1993) questiona a pretensão universalista de Immanuel Kant, argumentando que a *razão pura* e o *imperativo categórico* são construídos a partir de uma perspectiva eurocêntrica que exclui a alteridade colonial. Para Dussel, Kant personifica o mito da modernidade ao

apresentar a autonomia do sujeito europeu como paradigma universal, ignorando que essa racionalidade se consolidou paralelamente à dominação das Américas, África e Ásia. Enquanto Kant proclama o *Sapere aude!* ("Ouse saber!"), sua filosofia não problematiza o epistemicídio que permitiu a superioridade autoatribuída da Europa. Assim, o autor denuncia que a ética kantiana, apesar de sua aparência cosmopolita, é cúmplice de uma modernidade que justificou a violência contra o "Outro" colonizado, exigindo, portanto, uma filosofia da libertação que parta da exterioridade dos povos oprimidos.

Logo, quando se propõe um debate filosófico, geralmente, a perspectiva dos europeus e norte-americanos é hegemônica em relação à filosofia dos povos latino-americanos, em especial o pensamento dos povos colonizados, como os indígenas. Assim, há um posicionamento que sugere a não existência de outras tradições de pensamento, que respalde e fundamente o diálogo com o pensamento ocidental hegemônico. Logo, urge a necessidade de promover uma reorientação do itinerário filosófico, principalmente como possibilidade de dar vozes a outras concepções filosóficas na ciência.

Carvalho (2021) afirma que o pensamento dos povos indígenas latino-americanos, em geral, se elabora de forma mais complexa, pois se fundamenta no âmbito da oralidade, em seu aspecto multidimensional, priorizando-se com maior facilidade a palavra racional – que predomina da filosofia assente – com a palavra poética, o fluxo da consciência, a associação livre, a palavra revelada, mítica, curativa, visionária, silenciosa, de outros seres vivos não-humanos.

Para o autor, é preciso desfazer a noção de que a filosofia seja exclusividade ocidental, uma produção teórica local que se transformou em universal. Portanto, a colonialidade faz parte dos estudos, que incluem interesses hegemônicos ligados à herança colonial, ou seja, a organização da sociedade mediante injustiças políticas que seguem conjuntas à injustiça cognitiva e intelectual. Compreender uma produção filosófica indígena implica desconstruir essa perspectiva contida em inúmeras narrativas da colonialidade que hegemoniza a ciência.

Conforme Quijano (2015), a colonialidade e o eurocentrismo impostos são destrutivos e excludentes. O término do colonialismo não implicou o fim da colonialidade na América Latina, e a modernidade capitalista, inculcada nas pessoas, está marcada pela colonialidade do poder como dimensão de um saber como verdade única e absoluta. Nesse sentido, o ambientalista e filósofo indígena Krenak (2020) denuncia a existência de uma espécie de casta, fora da qual todos são considerados sub-humanos. O filósofo amplia essa crítica, argumentando que ela não se refere apenas aos povos originários e comunidades tradicionais, mas a toda uma vivência e experiência relegadas nos territórios coloniais.

Em complementaridade ao pensamento de Krenak, o historiador indígena Kayapó (2021) propõe uma educação e currículo escolar que contemple o Ensino de História do Brasil sob uma nova perspectiva, ao romper com a colonialidade e sua narrativa hegemônica, em que prevalecem narrativas dos grupos dominantes em detrimento dos subalternizados. Para tanto, o autor critica a escola e seus currículos por propagarem um modelo estereotipado dos povos indígenas, nitidamente alinhados à visão colonialista.

O historiador ressalta o compromisso sociopolítico com o estudo de outras histórias silenciadas, em diálogo com as memórias históricas dos povos indígenas, apoiada no encadeamento temporal presente-passado e presente-futuro. Assim preconiza a desobediência epistêmica, que busca romper com as posturas eurocêntricas, inebriadas pela racionalidade iluminista e capitalista neoliberal, para os avanços em direção a uma postura que quebre o silêncio, as lacunas e os estereótipos em relação aos povos indígenas na escola (Kayapó, 2021).

Nessa perspectiva, a imprescindibilidade do professor indígena na escola é preconizada pela interlocução na construção do diálogo intercultural com a sociedade envolvente e os conhecimentos universais, bem como pela manutenção dos conhecimentos e modos próprios de organização dos povos indígenas. Desse modo, constitui-se também num ato político de resistência às formas de colonização, ao racismo estrutural, presente em nossa sociedade, e às demais formas de exclusão que lhes são impostas (Souza, Bettiol e Sobrinho, 2020).

A filosofia do Bem Viver, nesse contexto, pode ser entendida como um processo de resistência e luta dos povos indígenas. Na perspectiva decolonial, trata-se da convivência em harmonia, dos direitos da natureza, da coletividade, da sustentabilidade e das trocas de saberes interculturais. Para Krenak (2020b, p.17), “o Bem Viver não é distribuição de riqueza. Bem Viver é abundância que a Terra proporciona como expressão mesmo da vida. A gente não precisa ficar buscando uma vantagem em relação a nada [...]”. Há uma luta constante, no Bem Viver, para descolonizar, isto é, rescindir com sistemas políticos, sociais, econômicos, culturais e psicológicos que existem e insistem em imperar.

Para Acosta (2016), o Bem Viver se apresenta como uma possibilidade de construir uma sociedade alicerçada na convivência diversa entre os seres humanos em harmonia com a natureza, reconhecendo os valores culturais presentes no mundo, ou seja, em cada país. Assim, versa sobre a integração homem-natureza, destacando a vivência comunitária com o meio ambiente, harmoniosa e respeitosamente, unido pela interação e prática que as comunidades e povos tradicionais possuem com o seu meio, a partir de uma ética da suficiência para a coletividade, e não individualmente.

O pensamento da filosofia do Bem Viver permite entendê-lo como uma alternativa ao desenvolvimento econômico que, muitas vezes, é depreendido como sinônimo de crescimento econômico a qualquer custo, ao considerar que o sistema capitalista ainda se apropria de forma equivocada dessa acepção, usando-o como maior qualidade de vida e o empregando a bens materiais, ou seja, o “viver melhor”, no arranjo capitalista (Acosta, 2016).

Segundo Freitas (2017), o filósofo boliviano Fausto Reinaga construiu, a partir de suas próprias referências culturais, um pensamento índio, ou seja, a ideia do índio como sujeito político de superação da ordem republicano-colonial. Para ele, o Estado-nação boliviano guardava estruturas de poder coloniais, sendo explicado pela prática sistemática de dominação colonial e consideração da existência de dois sujeitos, isto é, o branco e o índio. O filósofo enfatiza que as histórias próprias desses sujeitos, apenas se enredam no seu conflito fundamental, ou seja, na dominação do branco sobre o índio.

Assim, a história e o passado assumiram lugar cada vez mais central no pensamento de Reinaga, sendo a filosofia ocidental entendida como perversora da natureza humana. À vista disso, o seu foco deslocou-se da ação política imediata para uma reflexão crítica acerca das questões éticas, morais, sociais e econômicas das filosofias ocidentais que organizam a vida humana. Em especial, ele procurou comparar o “pensamento socrático ou ocidental”, que ele estabeleceu como a interpretação racional do Universo e da vida, e o “pensamento índio”, determinado pela interpretação cósmica do Universo e da vida (Freitas, 2017).

Dessa maneira, o filósofo buscou as características filosóficas, morais e éticas que distinguiam o ocidente do mundo índio e tornou o segundo a base para o Indianismo/ancestralidade que, por conseguinte, transformou-se em imperativo para a Revolução índia, um elemento propulsor na busca de uma sociedade melhor, desocidentalizada (Freitas, 2017).

A literatura indígena é um dos elementos de resistência dos povos indígenas brasileiros, sendo parte do pressuposto de uma ‘voz-práxis’ autoral desses povos, que relatam a partir de suas perspectivas, as situações que os acometem. Os escritores indígenas carregam a profundidade de seus conhecimentos associados à natureza, ao encontrar formas estéticas de manifestação de sua espiritualidade. Sob esse viés, o indígena brasileiro, Davi Kopenawa, da etnia Yanomami, em sua obra *A queda do céu* (2015), em parceria com o antropólogo francês Bruce Albert, convida a uma reflexão acerca da importância de proteger a floresta em sua integralidade, entendendo-a não somente como um espaço físico, mas como um ser (Moraes, Abreu e Souza, 2023).

Para Moraes, Abreu e Souza (2023), o pensamento indígena considera tudo que existe na floresta como ecologia, logo, Kopenawa afirma que a ecologia faz parte dos seres humanos, bem como dos espíritos, dos rios, dos animais, das árvores, etc. Assim, tudo na Natureza está vivo e conectado, assegurando a existência plena de todos quando o equilíbrio é preservado. O pensamento do indígena considera a floresta como um organismo vivo, ao qual todos se integram. A ecologia é tudo que existe nesse organismo e perpassa a literatura e as vivências indígenas.

Outro importante escritor e filósofo indígena brasileiro é Daniel Munduruku. Para Araújo, Sales e Gonçalves (2020), em sua obra *Tempo de Histórias* (2005), o escritor busca refletir sobre o papel da educação e de sua relação com o tempo, ao ensinar a dar voz àqueles que quase sempre estiveram à margem da sociedade. Assim, ao estudar filosofia, Munduruku objetiva compreender as relações humanas, os diversos contextos sociais, a mente e os valores desses indivíduos. Para Munduruku, o ofício do educador é manejar esse lugar e saber ponderar a linha tênue entre o saber e a sabedoria, visto que é necessário irreverência, dedicação e acolhida para realizar o gesto de educar jovens.

Dessa forma, o filósofo instiga seus alunos a refletir acerca da liberdade, da identidade, da importância do próprio nome, da importância da diversidade cultural presente no nosso país. A obra de Munduruku traz a cultura indígena preservada em sua relação com a natureza, com seus valores e com a presença do sagrado. Além disso, o autor incita a refletir sobre a relação entre educação e liberdade, apontando que não há como ser livre ao se depender de uma estrutura obsoleta como a escola, o Estado e a política, que não permitem mudanças e são conservadores. Munduruku ensina pelo pensamento e pelo exemplo, entendendo que a partir do pensamento do tempo presente, do agora, surgirão os questionamentos e as reflexões por parte de seus alunos e dele próprio (Araújo, Sales e Gonçalves, 2020).

O Projeto Político Pedagógico do Curso de Pedagogia Intercultural Indígena

O Curso de Pedagogia Intercultural Indígena (1ª Licenciatura), da Universidade Federal do Piauí, implementado pelo Parfor Equidade e aprovado pela Resolução nº 604, de 18 de dezembro de 2023, estabelece seu funcionamento inicial nos municípios de Piri-piri, no norte do Piauí, e em Baixa Grande do Ribeiro, Currais, Uruçuí, no Sudoeste do Estado.

Consoante o Projeto Político-Pedagógico, acerca da organização e estruturação do curso, são ofertadas 200 vagas na modalidade presencial e turno integral para o 1º semestre letivo de 2025. A área

de formação abrange a Docência - Educação Infantil e anos iniciais do Ensino Fundamental. A duração mínima do curso é de 4 (quatro) anos e a máxima de 5 (cinco) anos. O acesso ao curso ocorre por meio da Plataforma Capes de Educação Básica e segundo o Edital específico da UFPI, sendo 40 vagas por turma e semestre, conforme cadastro na plataforma e autorizadas pela CAPES em edital específico.

O período/ano de implantação da graduação no 2º semestre de 2024 possui como carga horária mínima por período letivo 180h/12c, sendo a média de 315h/21c e a máxima de 435h/29c. Quanto aos componentes curriculares, as disciplinas obrigatórias possuem carga horária obrigatória de 2.360h e 157 créditos; as disciplinas optativas, 120h e 08 créditos; o Trabalho de Conclusão de Curso (TCC), 120h e 08 créditos; o Estágio Supervisionado Obrigatório, 405h e 27 créditos; as Atividades Curriculares de Extensão, 405h e 27 créditos; e as Atividades Complementares, 200h, sem créditos. A carga horária total dos componentes curriculares é de 3.560h, de acordo com o disposto no Quadro 1 a seguir:

Quadro 1 – Carga horária dos componentes curriculares

COMPONENTES CURRICULARES	CARGA HORÁRIA OBRIGATÓRIA	CRÉDITOS ³
Disciplinas Obrigatórias	2.360h	157
Disciplinas Optativas	120h	08
Trabalho de Conclusão de Curso (TCC)	120	08
Estágio Supervisionado Obrigatório	405h	27
Atividades Curriculares de Extensão	405h	27
Atividades Complementares	200h	--
Carga Horária Total	3.560h	

Fonte: Brasil. Universidade Federal do Piauí. Conselho de Ensino, Pesquisa e Extensão (2023).

O Projeto Pedagógico do curso de Pedagogia Intercultural Indígena possui como objetivo:

garantir uma formação inicial, Específica e Diferenciada para os professores indígenas que atuam na Educação Infantil e nos anos iniciais do Ensino Fundamental, de modo a lhes qualificar para o exercício da docência com vistas a atender as especificidades dos alunos, assegurando aos mesmos um processo de aprendizagem baseado em seus modos de ser e fazer, bem como no reconhecimento dos saberes da própria comunidade, colocando-os em diálogo com os saberes eurocêntricos, a fim de preparar o alunado para os desafios da sociedade contemporânea (Brasil, 2023, p. 56-57).

³ No regime de crédito da UFPI, cada crédito equivale a 15 horas. Por exemplo, uma disciplina com 60 horas de carga horária equivale a 4 créditos. No semestre letivo, os alunos podem acumular entre 12 e 38 créditos, o que corresponde entre 4 e 9 disciplinas de 60 horas. Para finalizar o curso em 8 semestres, o aluno deve se matricular entre 5 e 6 disciplinas a cada semestre.

Em conformidade com as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior e para a formação continuada (Brasil, 2019a), assim como as resoluções internas da UFPI, que abordam sobre o mesmo tema, o curso de Pedagogia Intercultural Indígena, organiza-se em três núcleos de estudo, sendo a carga horária total de, no mínimo, 3.200 (três mil e duzentas) horas, além de considerar o desenvolvimento das competências profissionais determinadas pela Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores – BNC-Formação (Brasil, 2019b). Desse modo, o curso de Pedagogia Intercultural Indígena, apesar de sua especificidade, adequar-se-á à estrutura.

Nesse cenário, nos referidos documentos supracitados, a carga horária do curso distribui-se da seguinte maneira: Núcleo de Estudos Comuns – 800 (oitocentas) horas para base comum que contempla os conhecimentos científicos, pedagógicos e educacionais, fundamentando a educação e suas articulações com os sistemas, as escolas e as práticas educacionais; Núcleo de Aprofundamento e Diversificação - 1.600 (mil e seiscentas) horas, para a aprendizagem dos conteúdos inerentes às áreas, componentes, unidades temáticas e objetos de conhecimento da Base Nacional Comum Curricular – BNCC (Brasil, 2018) , e para a compreensão pedagógica desses conteúdos; e Núcleo de Estudos Integradores - 800 (oitocentas) horas, prática pedagógica, assim organizadas: I -400 (quatrocentas) horas para o estágio supervisionado, em situação real de trabalho em escola; II - 400 (quatrocentas) horas para a prática dos componentes curriculares dos Itinerários Formativos I e II, ordenada durante o curso, a partir do seu início.

Referente à organização curricular do curso, o licenciando cursará disciplinas obrigatórias e optativas. As disciplinas obrigatórias, propõem-se a viabilizar a formação teórica sólida acerca dos conteúdos da Pedagogia e das ciências relacionadas, compreensão dos conteúdos específicos das áreas, componentes, unidades temáticas e objetos de conhecimento da BNCC (Brasil, 2018) – Educação Básica, imprescindíveis à efetivação de uma prática educativa sob a ótica da Educação Integral. Já as disciplinas optativas visam aprofundar os conteúdos específicos de um campo de atividade pedagógica mais especializado, oferecendo aos discentes outras oportunidades para a sua formação profissional, assim como o incentivo fundamental para os estudos em nível de pós-graduação. Dessa forma, o aluno deverá cursar duas disciplinas optativas de 60 (sessenta) horas, totalizando 120h, que ficarão disponíveis para realização de matrícula pelo discente no oitavo período do curso.

A Prática como Componente Curricular (PCC) no contexto do curso de Pedagogia Intercultural Indígena da UFPI está intrinsecamente articulada, sendo distribuída ao longo do percurso formativo em 405 (quatrocentas e cinco) horas, com os estudos e com a prática previstos nos componentes curriculares,

em acordo com o Art. 15 da Resolução CNE/CP n. 2/2019, com o intuito de fomentar a participação dos cursistas em projetos integrados, estimulando o diálogo entre as ações formativas e a dinâmica concreta das escolas. Para tanto, conta com a participação de toda a equipe docente da instituição formadora, de preferência, concretizadas na própria escola e com as turmas que estiverem sob responsabilidade do professor cursista, considerando a melhoria e atualização do ensino, e efetivando a articulação entre a teoria e a prática e a aproximação entre a universidade (UFPI) e a escola básica, campo de atuação docente.

As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Professores para a Educação Básica, estabelecidas pela Resolução CNE/CP n. 2/2019, enfatizam que as práticas pedagógicas devem estar presentes em todo o percurso formativo. A norma especifica que:

§ 4º As práticas devem ser registradas em portfólio, que compile evidências das aprendizagens do licenciando requeridas para a docência, tais como planejamento, avaliação e conhecimento do conteúdo.

§ 5º As práticas mencionadas no parágrafo anterior consistem no planejamento de sequências didáticas, na aplicação de aulas, na aprendizagem dos educandos e nas devolutivas dadas pelo professor (Brasil, 2019b, art. 15, §§4º e 5º).

Nessa perspectiva, as atividades de estágio curricular supervisionado curricular são indispensáveis para integralização do curso, e deverão ser orientadas por um projeto de melhoria e atualização do ensino, realizado sob supervisão conjunta da instituição formadora e da escola, devendo alcançar a integração, mobilização e aplicação das experiências e conhecimentos aprendidos no curso e, além disso, deve voltar-se para resolução dos problemas e das dificuldades vivenciadas no contexto da prática do cursista, encadeando teoria e prática. Dessa forma o estágio organiza-se em três disciplinas: Estágio Supervisionado Obrigatório I - Educação Infantil - 135h; Estágio Supervisionado Obrigatório II - Ensino Fundamental (1º ao 3º ano) - 135h; e Estágio Supervisionado Obrigatório III - Ensino Fundamental (4º e 5º ano) - 135h, totalizando 405 horas, consoante o disposto na Resolução CNE/CP n. 2/2019.

Ademais, para a integralização do Curso de Pedagogia Intercultural Indígena, o discente deverá apresentar certificados de 200 (duzentas) horas de Atividades Complementares (AC), desenvolvidas durante o período do Curso, nas várias modalidades disponibilizadas, até o último semestre, e incluídas no histórico escolar. Serão consideradas como atividades acadêmico-científico-culturais. Em conformidade com a Resolução CEPEX-UFPI n.177/12, nas seguintes categorias: atividade de iniciação à docência e a

pesquisa; atividade de apresentação e/ou organização de eventos gerais; trabalhos publicados e aprovação em concursos; estágio não obrigatório, diferenciado do estágio supervisionado; experiências profissionais e/ou complementares; atividades artístico—culturais, esportivas e produções técnico-científica; atividades de extensão; e vivências de gestão; visitas técnicas; disciplina eletiva ofertada por outro curso desta instituição ou por outras instituições de ensino superior.

O curso de Pedagogia Intercultural Indígena da UFPI, oferecido pelo PARFOR EQUIDADE, forma profissionais para o magistério na Educação Infantil nos anos iniciais do Ensino Fundamental. A estrutura curricular segue as Diretrizes Nacionais para a Educação Escolar Indígena, a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) para a Educação Básica e as Diretrizes para a Formação de Professores Indígenas em nível superior e médio. O foco é desenvolver conhecimentos, habilidades e valores para resolver desafios cotidianos, exercer a cidadania e atuar no mercado de trabalho, garantindo uma aprendizagem essencial para o desenvolvimento humano integral.

Dessa maneira, o curso visa formar professores indígenas em Pedagogia Intercultural, que já atuam na Educação Básica em escolas públicas, e jovens indígenas que anseiam seguir a carreira do Magistério. A organização curricular do PPP do Curso de Pedagogia Intercultural Indígena, atendendo as Diretrizes Curriculares Nacionais (DCNs) da Pedagogia, tenciona articular “[...] conhecimentos científicos e culturais, valores éticos e estéticos inerentes a processos de aprendizagem, de socialização e de construção do conhecimento, no âmbito do diálogo entre diferentes visões de mundo” (Brasil, 2006, art. 2, § 1º).

Portanto, nesse estudo destacamos os componentes curriculares que versam sobre conceitos e fundamentos da atuação do pedagogo e saberes, conhecimentos e práticas culturais inerentes aos povos indígenas. Os componentes curriculares tratam dos conhecimentos indígenas, valorizando suas tradições e convivência intercultural, em que os teóricos abordam os processos de colonização e a colonialidade do poder, dando ênfase as novas epistemologias de descolonização do currículo a partir da filosofia indígena.

Metodologia e Procedimentos de Pesquisa

O acesso ao Ensino Superior é uma forma de justiça social. O Brasil apresenta inúmeros desafios políticos e econômicos para a universalização do acesso à escola e à universidade. Assim reflexões sobre a formação de professores e as especificidades de cada lugar, tempo e arranjo social em que as instituições estão estruturadas, precisam considerar a formação intercultural e multicultural de professores, sobretudo, considerando-se o acesso à Educação Básica e à universidade. Nesse sentido, as diferenças

socioculturais e étnicas mostram-se imprescindíveis para a mobilização das práticas pedagógicas inclusivas ou excludentes. Os professores são convocados a reinventar a universidade numa conjuntura neoliberal de colonialidade e padronização do saber (Quijano, 2002).

No cenário da Pedagogia Intercultural Indígena, apesar dos direitos instituídos pela Constituição Federal de 1988, o que abrange a formação plural, diferenciada e específica, Kayapó (2019, p. 58) entende que “[...] as posturas etnocêntricas, de matriz europeia, embebidas pela racionalidade iluminista e capitalista, não permitem facilmente que a sociedade e o Estado brasileiro admitam formas alternativas de organização social, a exemplo das vivências socioculturais específicas dos povos indígenas.”

Para Tozoni-Reis (2009), a pesquisa científica é uma ação intencional que busca ampliar o conhecimento acerca da realidade. É um processo de investigação minucioso e organizado para interpretação do mundo natural, social, histórico e cultural. Nesse contexto, esta pesquisa é do tipo exploratória e de abordagem qualitativa. Para Lösch, Rambo e Ferreira (2023), a pesquisa exploratória objetiva compreender, explorar e identificar fenômenos, associações ou conceitos que ainda são pouco conhecidos ou investigados. Sendo essencial para o desenvolvimento de novas teorias e descobertas científicas, já que viabiliza a identificação de novos percursos de investigação e a ampliação do conhecimento em um campo de estudo específico.

Quanto às fontes de informação, trata-se de uma pesquisa documental. Consoante Sá-Silva, Almeida e Guindani (2009), ela procura elaborar novos conhecimentos, criar novas formas de apreender os fenômenos e conhecer como eles são desenvolvidos. Em complementaridade, o investigador, nesse tipo de pesquisa, se aprofunda no campo de estudo buscando “captar o fenômeno a partir das perspectivas contidas nos documentos, contribuindo com a área na qual ele se insere, seja na área da educação, saúde, ciências exatas e biológicas ou humanas” (Kripka, Scheller e Bonotto, 2015, p. 57).

Assim esta pesquisa fundamenta-se teoricamente no Projeto Político Pedagógico do Curso de Pedagogia Intercultural Indígena da UFPI, buscando investigar: Que base teórico-filosófica do pensamento indígena fundamenta o PPP do Curso de Pedagogia Intercultural Indígena a partir de uma matriz de educação indígena diferenciada na universidade que fortaleça suas epistemologias e seus saberes ancestrais? Para tanto, será discutido o pensamento teórico-filosófico dos autores indígenas que fundamentam o PPP do curso de Pedagogia Intercultural Indígena, ou seja, Ailton Krenak, Davi Yanomami, Fausto Reinaga, Daniel Munduruku, Edson Kayapó, além do indigenista Alberto Acosta - a partir de uma

formação específica e diferenciada, que valorize a cultura e identidade indígenas e reflita na matriz de uma educação transformadora.

Filosofia Indígena na Formação Diferenciada no Curso de Pedagogia Intercultural Indígena

Para o magistério intercultural, é imprescindível as discussões ampliadas de políticas de formação acerca do que já se produziu ou está em desenvolvimento, assim como, a promoção de uma escuta dos movimentos de resistência que demandam tal formação. Nesse sentido, as propostas curriculares para a formação de professores indígenas, em consonância às especificidades da Educação Escolar Indígena, precisam ser elaboradas respaldadas na pluralidade de ideias e concepções pedagógicas, apontando a flexibilidade indispensável à valorização e ao respeito das concepções teóricas e metodológicas de ensino e aprendizagem de cada povo e comunidade indígena. Sob essa perspectiva, apresentam-se reflexões acerca da matriz curricular do Curso de Pedagogia Intercultural indígena da UFPI, destacando no Quadro 2 a seguir as disciplinas que abordam a filosofia dos teóricos do pensamento indígena que integram o PPP.

Para tanto, considerando o alcance do nosso objetivo, que é dar visibilidade aos teóricos do pensamento indígena, delimitamos as disciplinas com o quadro de referenciais filosóficos mais relevantes para as epistemologias dos intelectuais indígenas que consta na ementa das disciplinas. Por isso, selecionamos cinco disciplinas que melhor respondem aos resultados esperados da discussão.

Quadro 2 – Disciplinas sobre a Filosofia do Pensamento Indígena

Disciplinas obrigatórias	Carga Horária	Autores
Iniciação à Antropologia Indígena	60h	Ailton Krenak
Introdução ao Pensamento Indígena	60h	Fausto Reinaga, Alberto Acosta
Epistemologias Indígenas	60h	Davi Kopenawa e Ailton Krenak
Ciências e Cosmovisões Indígenas	60h	Davi Kopenawa, Ailton Krenak e Daniel Munduruku
Cosmovivências e Rituais Indígenas do Piauí	60h	Edson Kayapó

Fonte: as autoras (2024).

No quadro acima, constam as disciplinas obrigatórias, a carga horária e os autores indígenas que fundamentam cada uma delas, tanto na bibliografia básica quanto complementar. A seguir o Quadro 3 apresenta as obras constantes na fundamentação teórica das disciplinas mencionadas. Para tanto, serão

apresentadas as ideias centrais de cada autor em sua (s) respectiva (s) obra (s), elucidando a contribuição para o pensamento indígena e sua relevância no contexto do Projeto Político-Pedagógico.

Quadro 3 – Base Bibliográfica das Disciplinas sobre Filosofia Indígena

Obras
ACOSTA, Alberto. O bem viver: uma oportunidade para imaginar outros mundos . Tradução de Tadeu Breda. São Paulo: Autonomia Literária, Elefante, 2016. 264 p.
KAYAPÓ, Edson. O silêncio que faz ecoar as vozes indígenas . Disponível https://editoraletra1.com.br/epub/9786587422176/9786587422176-03.pdf Acesso: 29.nov.2023.
KOPENAWA, Davi; ALBERT, Bruce. A queda do céu. Palavras de um xamã Yanomami . Tradução de Beatriz Perrone-Moisés. São Paulo: Companhia das Letras, 2015, 729 p.
KOPENAWA, Davi; ALBERT, Bruce. O espírito da floresta . Tradução: Rosa Freire d'Águilar. Editora: Companhia das letras. São Paulo, 2023.
KRENAK, Ailton. "O eterno retorno do encontro". In: NOVAES, A (org.). A outra margem do Ocidente . São Paulo: Companhia das Letras, 1999, pp. 23-31.
KRENAK, Ailton. Ideias para adiar o fim do mundo . São Paulo: Editora: Companhia das Letras, 2019.
KRENAK, Ailton. A vida não é útil . São Paulo: Companhia das Letras, 2020. 128 p.
MUNDURUKU, Daniel. O Banquete dos deuses: conversa sobre a origem da cultura brasileira . São Paulo: Global, 2009.
MUNDURUKU, Daniel. Vozes ancestrais: dez contos indígenas . Editora FTD.
REINAGA, Fausto. La Revolución India . 2 ed. La Paz: Ediciones Fundación Amautica, 2001.

Fonte: as autoras (2024).

As obras supracitadas revelam-se não apenas como fundamentações teóricas, mas tão somente como manifestações de resistência, que demarcam processos de identificação e pertencimento, que demandam interações e saídas complexas, com novos desafios nas dimensões jurídicas, política, socioculturais e educativas dos povos indígenas. Assim, associado a essas questões, tem-se a riqueza de suas práticas culturais, de seus conhecimentos e saberes tradicionais e de seus rituais. Desse modo, buscamos dar ênfases aos conceitos ou categorias centrais dos intelectuais indígenas que constam nos referenciais teóricos na matriz curricular escolhidos para compor as disciplinas, enfatizando suas epistemologias no fortalecimento da ciência indígena ancestral, que historicamente foram invisibilizados pela ciência hegemônica.

Os pensadores indígenas, nesse sentido, possuem em comum a luta em um sistema-mundo de uma totalidade sócio-histórica estrutural, denominada matriz de poder colonial (Quijano, 2005). Logo, uma estrutura de poder dentro da qual as experiências sociais, históricas, políticas, econômicas,

epistêmicas, psicológicas e físicas do sujeito não-ocidental, entre outros aspectos, são marginalizadas, visto que se encontram na parte inferior do sistema-mundo moderno estruturado hierarquicamente.

Neste cenário histórico de questionamentos da colonialidade, do desenvolvimento, do mercantilismo e do progresso, há a necessidade de um processo de descolonialidade imprescindível para inclusão e (re) posicionamento dos debates e das elaborações sobre o pensamento dos povos e comunidades indígenas. Dentre essas concepções, destaca-se a filosofia do bem viver, abordadas pelos pensadores indígenas Krenak e Acosta nas seguintes obras: *O bem viver: uma oportunidade para imaginar outros mundos* de Alberto Acosta (2016); *A outra margem do Ocidente* (1999), *Ideias para adiar o fim do mundo* (2019) e *A Vida não é útil* (2020), todas produções de Ailton Krenak.

Desse modo, além de ser uma proposta política de vida, a filosofia do bem viver é uma prática social e ancestral cotidiana das populações indígenas que decidiram habitar histórica e publicamente esta existência ancestral e cotidiana, trazendo ao mundo ocidental novos paradigmas, novas cosmovisões, filosofias e conhecimentos. A convivência com a natureza remete a um profundo respeito em relação a ela, numa conexão de reciprocidade, em que há interaprendizagens, interconexões, trocas, comunicações recíprocas e intercâmbios.

No capítulo *O silêncio que faz ecoar as vozes indígenas*, do livro *Ensino de História: Reflexões e Práticas Decoloniais*, Kayapó (2021) discorre sobre a permanência das práticas colonialistas na escola, em especial na disciplina de história, a respeito das temáticas indígenas. Nessa perspectiva, Kayapó (2021) preconiza que, no ensino das culturas e histórias dos povos nativos, eles sejam introduzidos como sujeitos de significância na construção do Brasil. Para mais, o autor sugere que sejam evidenciados também seus direitos e não somente os aniquilamentos que acontecem desde o início da colonização. O teórico salienta que pensar o indígena como protagonista da história nacional é uma forma de romper com o viés colonial, eurocêntrico e hegemônico e suas implicações.

No livro *O Banquete dos deuses: conversa sobre a origem da cultura brasileira*, Munduruku (2009) disserta acerca do valor da consciência da ancestralidade como constituinte fundador do equilíbrio e da identidade. O autor defende que só há felicidade na identidade, que se integra, nas relações históricas e continuidades culturais. Sob a ótica do indígena, discute e exemplifica o preconceito da civilização ocidental ao diferente, explicitando as interpretações negativas sobre a reapresentação dos povos indígenas na cultura brasileira no discurso da Escola e nos livros didáticos. Ademais, aponta para as urgências da Educação atualmente, e enfatiza o papel da memória na organização da vida, ou seja, a

memória ancestral, que atribui sentidos e significados às regras. Já no livro *Vozes ancestrais: dez contos indígenas*, Munduruku (2016) reúne e reconta os contos de dez etnias indígenas que vivem em território brasileiro, preservando os elementos originais, conforme lhe foram contados.

A *Revolução Índia* de Reinaga é a convicção do *cholo*⁴ da volta às suas origens ancestrais, a superação do *cholaje*⁵ e a assimilação do *blanco-mestizo* pelo índio. Para Reinaga (2001), o Estado-nação boliviano ainda mantinha estruturas de poder coloniais, evidenciado pela prática sistemática de dominação colonial, pressupondo-se considerar a existência de dois sujeitos que transitam a História: o branco e o índio. Ambos na condição de sujeitos, apresentam histórias próprias que se enredam somente no seu conflito principal, ou seja, a dominação do branco sobre o índio. O autor depreende que na formação do Estado-nação ocorre a cristalização desta relação, assim o estabelecimento de leis, os símbolos determinados, as narrativas históricas oficiais e até mesmo a literatura como imposições. Portanto, existindo duas Bolívias: uma *blanco-mestiza* e outra índia.

A *Queda do Céu - Palavras de um Xamã Yanomami* (2015) é um livro escrito em coautoria por Davi Kopenawa, xamã e porta-voz Yanomami, e pelo antropólogo francês Bruce Albert, que trabalha na terra indígena Yanomami. A obra apresenta, de forma ampla e profunda, o pensamento cosmológico e modo de vida do povo indígena Yanomami, que vivem na região norte do Brasil, entre os estados de Roraima e Amazonas, e na Venezuela. A narrativa discorre sobre o Brasil a partir da ótica desse povo e seu constante embate com os não-índios/brancos de dentro e de fora das fronteiras geopolíticas brasileiras, ao questionar a noção de progresso que rege a civilização ocidental e denunciar a destruição da Floresta Amazônica. Já a obra *O espírito da floresta* (2023), também escrito em parceria com Bruce Albert, contempla diálogos e reflexões acerca da floresta, da biodiversidade e da destruição do meio ambiente, a partir do saber xamânico dos Yanomami.

Dessarte, as obras mencionadas e os seus conteúdos articulam questões socioculturais, políticas, econômicas e linguísticas seguindo um caminho pedagógico voltado à história dos povos indígenas, sendo formas de resistência dos povos originários e de reflexões, que buscam romper com a lógica opressora, homogeneizante e colonizadora, que aceita e valida teorias dominantes. Por conseguinte, as discussões

⁴ A situação de *yuxtaposición* – situação de imposição de uma raça sobre a outra, de uma nação sobre a outra – fez nascer na Bolívia um segmento social mestiço, *cholo*, sem conexão com as “comunidades originárias”, a partir do qual se institui o pensamento social nacional boliviano que ele denomina *cholaje*.

⁵ Classe social intermediária, composta por mestiços (*cholos*) que, em sua visão, traíram a causa indígena ao assimilar-se à cultura dominante branca, servindo como instrumentos de opressão contra os povos originários.

aqui apresentadas materializam-se como reflexão para a formação no curso de Pedagogia Intercultural Indígena e sua pretensão na construção de um currículo que se diferencie de um curso não indígena.

A Pedagogia Intercultural emerge como uma resposta crítica à colonialidade do poder, que se estrutura a partir de hierarquias étnico-raciais e epistemológicas impostas pelo colonialismo. Enquanto a colonialidade do poder subalterniza saberes não ocidentais, a pedagogia intercultural busca descolonizar o conhecimento, promovendo o diálogo entre diferentes cosmovisões e valorizando os saberes indígenas como legítimos e autônomos. Nesse sentido, a pedagogia indígena desafia a monocultura do pensamento eurocêntrico, questionando a dominação epistêmica e reafirmando a pluralidade de conhecimentos como base para uma educação emancipatória e diferenciada. Assim, a Pedagogia Intercultural não apenas reconhece a diversidade cultural, mas também confronta as estruturas de poder que historicamente marginalizaram os povos originários, propondo uma prática educativa antirracista, descolonial e comprometida com a justiça cognitiva.

Outrossim, a inter-relação entre os saberes indígenas próprios relativos ao mundo social e natural e os saberes de outras culturas pode permitir a valorização e a ampliação do repertório cultural do estudante e professor, ao propor uma pedagogia intercultural transformadora a partir dos conhecimentos dos povos originários, buscando respeitar seus costumes, valores e tradições. Assim, visando articular os conhecimentos teóricos-filosóficos no nível das políticas educativas, e das práticas pedagógicas, para o reconhecimento e valorização da diversidade cultural dos povos indígenas, bem como com as questões referentes à igualdade e ao direito à educação como direito de todos.

Além disso, a matriz do pensamento indígena presente nas disciplinas do curso de Pedagogia Intercultural Indígena da UFPI incide diretamente na formação diferenciada de professores, pois rompe com o paradigma monocultural da universidade ao inserir autores e saberes indígenas como fundamentos teóricos e epistemológicos e por considerar uma alternância como fundamento metodológico de organização do tempo universidade e tempo comunidade, alternando entre os conhecimentos acadêmicos e populares – que se realizam no cotidiano dos territórios indígenas. A presença de pensadores como Ailton Krenak, Fausto Reinaga, Davi Kopenawa, Daniel Munduruku e Edson Kayapó nas ementas não apenas legitima o conhecimento ancestral, mas também o coloca em diálogo crítico com as teorias ocidentais, desafiando a hierarquia colonial do saber.

Esses aportes teóricos fortalecem as epistemologias indígenas ao valorizar saberes locais e cosmopolíticos. As obras de Kopenawa e Krenak, por exemplo, trazem reflexões sobre a relação entre

humanos e natureza, desconstruindo a visão antropocêntrica dominante na educação tradicional. A inclusão de Fausto Reinaga e Alberto Acosta, descoloniza o currículo, ao introduzir perspectivas descoloniais e críticas ao eurocentrismo, essenciais para uma formação docente comprometida com a autonomia dos povos originários. Além disso, articula teoria e prática comunitária por meio de disciplinas como *Cosmovivências e Rituais Indígenas do Piauí* com Edson Kayapó, vinculando o conhecimento acadêmico às vivências tradicionais, garantindo que a formação não seja apenas teórica, mas também enraizada nas realidades indígenas.

Diante do exposto, a matriz curricular não apenas cumpre as exigências das DCNs para uma educação diferenciada, mas também constitui um projeto político-pedagógico anticolonial, em que os saberes indígenas deixam de ser objetos de estudo para se tornarem sujeitos epistêmicos na formação de professores. Isso reforça a luta por uma educação que não apenas inclua, mas reconheça e revitalize as epistemologias indígenas como pilares de um novo paradigma educacional e de ciência.

Considerações finais

As discussões apresentadas buscam fomentar um diálogo intercultural e uma colaboração significativa, integrando o aporte teórico-filosófico de educadores indígenas à matriz curricular do curso de Pedagogia Intercultural Indígena da UFPI. Isso visa promover uma educação que valoriza as culturas, as identidades, as línguas e as tradições indígenas, assegurando que os conhecimentos teóricos e filosóficos indígenas sejam incorporados à educação formal de maneira respeitosa e alinhada às necessidades e interesses das comunidades. Essa abordagem fortalece e empodera tanto os professores quanto os estudantes indígenas.

Por meio de parcerias colaborativas, formação adequada dos educadores e políticas públicas efetivas, os saberes indígenas contribuem para uma educação descolonizadora, inclusiva e transformadora. Assim, é fundamental articular os espaços formativos e valorizar os processos próprios de aprendizagem das comunidades indígenas, com o objetivo de construir materiais específicos para a educação indígena.

É importante ressaltar que, ao enfrentar os desafios identificados, é necessário considerar as questões éticas, culturais e políticas envolvidas nesse processo. A constituição do currículo de um curso de Pedagogia Intercultural Indígena não deve se limitar a reproduzir o modelo tradicional de formação de

cursos de Pedagogia não indígenas, mas deve ser sensível às especificidades dessa formação, que é delineada pela própria nomeação do curso, refletindo-se no processo pedagógico e na matriz curricular.

Além disso, a filosofia do pensamento indígena oferece uma perspectiva que desmistifica a ideia de que a filosofia é uma prática exclusiva da tradição ocidental. O pensamento filosófico indígena, ao provocar incômodos, desafia as visões estabelecidas e incita os sujeitos a refletirem criticamente sobre suas crenças mais profundas. O desconforto gerado por essa perspectiva cultural indígena deve ser acolhido como um estímulo para o pensamento filosófico, desafiando a visão de mundo vigente e incentivando uma reinauguração do próprio pensamento, em favor da vida e da transformação.

Entretanto, a implementação dessa abordagem no currículo exige uma reflexão constante sobre os limites e as tensões que surgem entre as práticas pedagógicas tradicionais e os saberes indígenas. A tensão entre essas duas formas de conhecimento pode gerar resistência tanto por parte de educadores quanto de estudantes, especialmente quando se trata de desconstruir a hierarquia entre saberes considerados "legítimos" e aqueles que têm sido marginalizados. Como (re) conciliar essas diferenças sem ceder à pressão para "homogeneizar" o currículo, preservando, ao mesmo tempo, a autenticidade e a riqueza das tradições indígenas? A construção de uma pedagogia intercultural exige, portanto, um compromisso contínuo com a escuta ativa e a criação de espaços de diálogo genuíno, onde a alteridade não seja apenas tolerada, mas realmente valorizada.

Referências

ACOSTA, A. **O bem viver**: uma oportunidade para imaginar outros mundos. Tradução de Tadeu Breda. São Paulo: Autonomia Literária; Elefante, 2016.

ARAÚJO, A. C. O.; SALES, J. O.; GONÇALVES, L. F. C. Liberdade e educação: uma reflexão sobre a literatura de Daniel Munduruku. **Revista Saberes da Fapan**, v. 7, n. 1, p. 78-86, jan./jun. 2020.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base nacional comum curricular**. Brasília: MEC, 2018.

BRASIL. Ministério da Educação. Resolução CNE/CP nº 1, de 15 de maio de 2006. Institui diretrizes curriculares nacionais para o curso de graduação em pedagogia, licenciatura. **Diário Oficial da União**: seção 1, Brasília, p. 11, 16 Maio 2006. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rcp01_06.pdf. Acesso em: 13 nov. 2024.

BRASIL. Resolução CNE/CP nº 1, de 2 de julho de 2019. Altera o art. 22 da resolução CNE/CP nº 2, de 1º de julho de 2015, que define as diretrizes curriculares nacionais para a formação inicial em nível superior

[...]. Brasília: MEC/CNE, 2019a. Disponível em:
https://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=116731-rcp001-19&category_slug=julho-2019-pdf&Itemid=30192. Acesso em: 15 jul. 2024.

BRASIL. Resolução CNE/CP nº 2, de 20 de dezembro de 2019. Define as diretrizes curriculares nacionais para a formação inicial de professores para a educação básica e institui a base nacional comum para a formação inicial de professores da educação básica (BNC-formação). Brasília: MEC/CNE, 2019b. Disponível em: https://normativasconselhos.mec.gov.br/normativa/view/CNE_RES_CNECPN22019.pdf. Acesso em: 16 jul. 2024.

BRASIL. Universidade Federal do Piauí. Conselho de Ensino, Pesquisa e Extensão. **Resolução CEPEX/UFPI nº 177, de 05 de novembro de 2012**. Aprova as normas de funcionamento dos cursos de graduação da UFPI e suas alterações. Teresina: UFPI, 2012.

BRASIL. Universidade Federal do Piauí. Conselho de Ensino, Pesquisa e Extensão. **Resolução CEPEX/UFPI nº 604, de 18 de dezembro de 2023**. Aprova projeto pedagógico do curso de pedagogia intercultural indígena (1ª licenciatura) [...]. Teresina: PARFOR Equidade, 2023.

DUSSEL, E. **1942 o encobrimento do outro**: a origem do mito da modernidade. Tradução de Jaime A. Clasen. Petrópolis: Vozes, 1993.

FREITAS, M. L. A. Filosofia da história e filosofia de vida: a narrativa autobiográfica de Fausto Reinaga. In: ENCONTRO REGIONAL NORDESTE DE HISTÓRIA ORAL, 11., 2017, Fortaleza. **Anais eletrônicos [...]**. Fortaleza: CAPES, 2017. p. 1-14.

KAYAPÓ, E. A diversidade sociocultural dos povos indígenas no Brasil: o que a escola tem a ver com isso? In: SERVIÇO SOCIAL DO COMÉRCIO (SESC). **Educação em rede**: culturas indígenas, diversidade e educação. Rio de Janeiro: SESC; Departamento nacional, 2019. v. 7.

KAYAPÓ, E. O silêncio que faz ecoar as vozes indígenas. In: CESCO, S. *et al.* (org.). **Ensino de história**: reflexões e práticas decoloniais. 1. ed. Porto Alegre: Editora Letral, 2021. p. 39-54.

KOPENAWA, D.; ALBERT, B. **A queda do céu**. Palavras de um xamã yanomami. Tradução de Beatriz Perrone-Moisés. São Paulo: Companhia das Letras, 2015.

KRENAK, A. **A vida não é útil**. 1. ed. São Paulo: Companhia das Letras, 2020a.

KRENAK, A. Terra como organismo vivo. In: KRENAK, A.; MAIA, B. (org.). **Caminhos para a cultura do bem viver**. [S. l.]: Semana do Bem Viver, 2020b. p. 15-17.

KRIPKA, R. M. L.; SCHELLER, M.; BONOTTO, D. L. Pesquisa documental na pesquisa qualitativa: conceitos e caracterizações. **Revista de Investigaciones UNAD**, v. 14, n. 2, p. 55-73, jul./dez. 2015.

LÖSCH, S.; RAMBO, C. A.; FERREIRA, J. L. A pesquisa exploratória na abordagem qualitativa em educação. **Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação**, Araraquara, v. 18, n. 00, p. 1-18, 2023.

MORAES, J. V.; ABREU, D. M. S.; SOUZA, M. L. F. Tragédia anunciada: antropoceno e colapso ambiental na narrativa yanomami a queda do céu, de Davi Kopenawa e Bruce Albert. **Revista Humanidades e Inovação**, Palmas, v. 10, n. 24, p. 34-47, nov./dez. 2023.

MUNDURUKU, D. **O banquete dos deuses**: conversa sobre a origem da cultura brasileira. São Paulo: Global, 2009.

MUNDURUKU, D. **Vozes ancestrais**: dez contos indígenas. [S. l.]: Editora FTD, 2016.

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

QUIJANO, A. Colonialidade, poder, globalização e democracia. **Novos Rumos**, Marília, v. 17, n. 37, p. 4-28, 2002.

REINAGA, F. **La revolución india**. 2. ed. La Paz: Ediciones Fundación Amautica, 2001.

SÁ-SILVA, J.; ALMEIDA, C.; GUINDANI, J. Pesquisa documental: pistas teóricas e metodológicas. **Revista Brasileira de História & Ciências Sociais**, [S. l.], v. 1, n. 1, 2009.

SOUZA, A. S. D.; BETTIOL, C. A.; SOBRINHO, R. S. M. Formação de professores indígenas: desafios e perspectivas a partir do currículo do curso de pedagogia intercultural indígena. **Revista RBBA**, Bahia, v. 9, n. 2, p. 17-36, dez. 2020.

TOZONI-REIS, M. F. C. **Metodologia da pesquisa**. 2. ed. Curitiba: IESDE Brasil S.A., 2009.

Licença Creative Commons – Atribuição Não Comercial 4.0 Internacional (CCBY-NC4.0)

Como citar este artigo:

Como citar este artigo: ASSUNÇÃO, Bruna Angeliny Santos; ARANTES, Maria do Socorro da Silva. A filosofia do pensamento indígena no curso de pedagogia intercultural indígena na universidade. **Revista Educação e Cultura Contemporânea**, v. 22, 2025. Disponível em: <https://mestradoedoutoradoestacio.periodicoscientificos.com.br/index.php/reeduc/article/view/x11961>. Acesso em: dd mmm. aaaa.

Financiamento: O estudo não recebeu financiamento.

Contribuições individuais: Conceituação, Metodologia, Recursos, Software, Visualização, Curadoria dos Dados, Investigação, e escrita – Primeira Redação: Bruna Angeliny Santos Assunção.

Análise Formal, Administração do Projeto, Supervisão, Validação, e Escrita – Revisão e Edição: Maria do Socorro da Silva Arantes.

Declaração sobre o uso de Inteligência Artificial: Durante a preparação deste trabalho, não foi utilizada qualquer ferramenta/modelo ou serviço de inteligência artificial. Todo o processo de pesquisa, análise, redação e revisão foi conduzido integralmente pelos autores, em conformidade com o método científico.

Revisores: Maria da Conceição de Souza Santos (Revisão de Língua Portuguesa e ABNT).

Sobre as autoras:

BRUNA ANGELINY SANTOS ASSUNÇÃO é bacharela em Psicologia pelo Centro Universitário Instituto de Educação Superior de Brasília (IESB) e graduanda em Licenciatura em Pedagogia pela Universidade Federal do Piauí (UFPI). Possui pós-graduação em Docência do Ensino Superior e em Gestão Escolar, e é bolsista do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID/CAPES/UFPI).

MARIA DO SOCORRO DA SILVA ARANTES é doutora em Educação pela Universidade Federal do Piauí (UFPI). Professora Adjunta da UFPI, atuando no Curso de Pedagogia e no Programa de Pós-Graduação em Políticas Públicas.

Recebido em 21 de maio de 2025
Versão corrigida recebida em 08 de dezembro de 2025
Aprovado em 16 de dezembro de 2025