



## DECOLONIALIDADE NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES: HORIZONTES EPISTÊMICOS E TEÓRICO-METODOLÓGICOS PARA A EDUCAÇÃO INDÍGENA

### DECOLONIALITY IN TEACHER TRAINING: EPISTEMIC AND THEORETICAL- METHODOLOGICAL HORIZONS FOR INDIGENOUS EDUCATION

### DECOLONIALIDAD EN LA FORMACIÓN DE PROFESORES: HORIZONTES EPISTÊMICOS Y TEÓRICO-METODOLÓGICOS PARA LA EDUCACIÓN INDÍGENA

1

Estefânia Nunes de Souza<sup>1</sup>

Francisca Rodrigues Lopes<sup>2</sup>

DOI: <https://doi.org/10.22481/sertanias.v6i1.18498>

**Resumo:** Este artigo analisa como a decolonialidade, compreendida enquanto opção epistemológica, teórico-metodológica, pode fundamentar processos de formação de professores que atuam na educação indígena. A partir dos aportes de Quijano (1992), Mignolo (2017; 2008), Dussel (1993; 2012), Maldonado-Torres (2007), Walsh (2009; 2013; 2014) e Candau (2016), discute-se a crítica ao paradigma moderno-colonial, a interculturalidade crítica e as pedagogias decoloniais como bases para repensar currículos e práticas formativas. Metodologicamente,

---

<sup>1</sup> Possui graduação em Pedagogia com Habilitação em Supervisão Escolar pela Universidade Federal de Uberlândia (2006), Especialização em Docência no Ensino Superior pela Faculdade de Tecnologia Equipe Darwin, Pós-Graduação em Educação Especial e Inclusiva pela Faculdade de Indiará e Pós-graduação em Supervisão, Gestão e Planejamento Educacional. Atualmente, exerce a função de Professora CI no Centro Educacional de Ensino Fundamental de Jovens e Adultos Prof. Tereza Donato de Araújo. Possui ampla experiência na área de Educação, com ênfase no Ensino Superior e em práticas pedagógicas inclusivas. E-mail: sther211304@gmail.com

<sup>2</sup> Possui graduação em Pedagogia pela Universidade Estadual do Tocantins, mestrado em Comunicação e Semiótica pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo e doutorado em Comunicação e Semiótica pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo; Pós-doutorado em Letras: Ensino de Língua e Literatura pela Universidade Federal do Norte do Tocantins. Pós-doutorado em Educação pela Rede Amazônia - Educanorte, Polo Santarém - UFOPA. Atualmente é professor associado III da Universidade Federal do Norte do Tocantins. Tem experiência na área de Educação, com ênfase em Educação, atuando principalmente nos seguintes temas: infância, educação, aprendizagem, memória e mídias. E-mail: Francisca.lopes@ufnt.edu.br ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-4412-3523>





trata-se de um estudo teórico-analítico, sustentado por revisão bibliográfica e análise conceitual. Os resultados indicam que modelos formativos hegemônicos permanecem insuficientes para atender às especificidades socioculturais indígenas e que a decolonialidade oferece caminhos para construir processos educativos horizontais, territorializados e comprometidos com a justiça cognitiva. Conclui-se que pesquisas e formações docentes devem ser realizadas *com*, e não *sobre*, povos indígenas.

**Palavras-chave:** Decolonialidade. Educação Indígena. Formação de Professores. Interculturalidade Crítica. Pedagogias Decoloniais.

**Abstract:** This article analyzes how decoloniality, understood as an epistemological, theoretical-methodological option, can underpin teacher training processes that work in indigenous education. Based on the contributions of Quijano (1992), Mignolo (2017; 2008), Dussel (1993; 2012), Maldonado-Torres (2007), Walsh (2009; 2013; 2014) and Candau (2016), the critique of the modern-colonial paradigm, critical interculturality and decolonial pedagogies are discussed as bases for rethinking curricula and training practices. Methodologically, this is a theoretical-analytical study, supported by a literature review and conceptual analysis. The results indicate that hegemonic formative models remain insufficient to meet indigenous sociocultural specificities and that decoloniality offers ways to build horizontal, territorialized educational processes committed to cognitive justice. It is concluded that research and teacher training should be carried out with, and not about, indigenous peoples.

**Keywords:** Critical Interculturality. Decoloniality. Decolonial Pedagogies. Indigenous Education.

**Resumen:** Este artículo analiza cómo la decolonialidad, entendida como opción epistemológica, teórico-metodológica, puede fundamentar procesos de formación de profesores que actúan en la educación indígena. A partir de las aportaciones de Quijano (1992), Mignolo (2017; 2008), Dussel (1993; 2012), Maldonado-Torres (2007), Walsh (2009; 2013; 2014) y Candau (2016) colonial, la interculturalidad crítica y las pedagogías decoloniales como bases para repensar currículos y prácticas formativas. Metodológicamente, se trata de un estudio teórico-analítico, sostenido por revisión bibliográfica y análisis conceptual. Los resultados indican que modelos formativos hegemónicos siguen siendo insuficientes para atender las especificidades socioculturales indígenas y que la decolonialidad ofrece caminos para construir procesos educativos horizontales, territorializados y comprometidos con la justicia cognitiva. Se concluye que las investigaciones y formaciones docentes deben ser realizadas con, y no sobre, pueblos indígenas.

**Palabras clave:** Decolonialidad. Educación Indígena. Formación de Maestros. Interculturalidad Crítica. Pedagogías Decoloniales.

## INTRODUÇÃO

Nas últimas décadas, o debate educacional latino-americano tem se intensificado em torno das relações entre conhecimento, poder e formação docente, especialmente no que se





refere aos processos educativos destinados aos povos originários. A escolarização indígena, historicamente atravessada por políticas assimilacionistas e pela imposição de modelos pedagógicos eurocentrados, ainda carrega marcas profundas da colonialidade do saber, definida por Quijano (1992) como a permanência de hierarquias epistêmicas que classificam e inferiorizam modos de conhecer não europeus.

Martins e Teles (2025) observam que, mesmo diante de normativas específicas, persistem concepções formativas ancoradas em perspectivas universalistas, produzindo ações pouco sensíveis às complexidades culturais das comunidades indígenas. Segundo as autoras, essa distância entre política e prática contribui para a reprodução de formações “hegemônicas e descontextualizadas”, incapazes de dialogar com os saberes comunitários.

Essas tensões também são visíveis no cotidiano dos professores que atuam em escolas indígenas. Silva (2018, p. 17) destaca que o trabalho docente nesse contexto implica transitar entre sujeitos que vivem em culturas distintas, exigindo do professor não indígena uma compreensão aprofundada “das peculiaridades, diferenças, cultura e língua” que constituem a vida comunitária. A autora enfatiza que a escola indígena possui especificidades próprias e que a ausência de formações contínuas contextualizadas pode agravar conflitos interculturais e fragilizar o processo educativo.

Ao analisar o cenário nacional, Ramos, Nogueira e Franco (2019) reforçam que a formação continuada destinada a esses profissionais frequentemente ignora as epistemologias indígenas, contribuindo para o silenciamento de saberes locais e para a manutenção da colonialidade do saber no interior das práticas pedagógicas.

Nesse sentido, pensar a formação de professores a partir de um horizonte decolonial constitui demanda urgente diante das desigualdades históricas que continuam a afetar os povos indígenas no Brasil. Conforme afirma Mignolo (2008, p. 290), “a razão moderna se instituiu como universal ao custo do silenciamento e expropriação das epistemes subalternizadas”, o que evidencia a necessidade de alternativas críticas que rompam com o paradigma hegemônico da modernidade.

Embora avanços normativos tenham sido conquistados, como a Lei 11.645/2008 e as Diretrizes para a Educação Escolar Indígena (Brasil, 2008), pesquisas recentes indicam que a formação docente permanece marcada por tensões entre prescrições oficiais, práticas escolares



e cosmologias indígenas, revelando uma lacuna significativa na articulação entre políticas formativas e territorialidades específicas (Silva, 2018).

A literatura aponta que grande parte dos processos formativos ainda se orienta por modelos universalistas, pouco sensíveis às epistemologias originárias (Walsh, 2009; Candau, 2016). Assim, apesar de diversas iniciativas institucionais, persiste o desafio de construir processos formativos que efetivamente dialoguem com saberes indígenas e reconheçam a pluralidade epistêmica que constitui o país. Essa lacuna indica que há pouco aprofundamento sobre como a decolonialidade pode operar não apenas como crítica, mas como fundamento epistemológico, teórico e metodológico no campo da formação docente.

Diante desse cenário, emerge a questão central que orienta o presente estudo: como a decolonialidade, enquanto opção epistemológica, teórica e metodológica, pode orientar processos de formação de professores que atuam na educação indígena, de modo a reconhecer, legitimar e dialogar com os saberes, territorialidades e cosmologias dos povos originários?

A justificativa social deste estudo repousa na necessidade de fortalecer processos educativos que contribuam para a autodeterminação dos povos indígenas, garantindo que seus saberes, línguas e modos de vida ocupem lugar legítimo na formação docente. Em perspectiva científica, o estudo se fundamenta na urgência de ampliar debates que problematizem os limites do paradigma moderno-colonial e produzam deslocamentos teóricos capazes de sustentar práticas investigativas e formativas mais plurais.

Como assinala Dussel (2012), a modernidade só pode ser compreendida em sua totalidade quando reconhecemos sua “face levada a cabo pela violência colonial” (p. 26), o que torna imprescindível a adoção de referenciais que desloquem o olhar, permita novas leituras e possibilitem outras formas de produzir conhecimento. Assim, contribuir teoricamente para o campo da formação docente a partir da decolonialidade significa não apenas tensionar modelos vigentes, mas, também, propor caminhos que ampliem a justiça cognitiva e epistemológica.

Nesse horizonte, o objetivo geral deste artigo é analisar de que modo a decolonialidade, compreendida como opção epistemológica, teórica e metodológica, pode fundamentar processos de formação de professores para a educação indígena, promovendo o reconhecimento, a legitimidade e o diálogo crítico entre saberes escolares e saberes originários, em perspectiva intercultural. Para isso, o estudo organiza-se em dois objetivos específicos: 1) discutir os fundamentos epistêmicos da decolonialidade e sua crítica à matriz moderno-colonial;

2) examinar as contribuições teóricas da interculturalidade crítica e das pedagogias decoloniais para a formação docente.

Como fundamentação teórica, este artigo apoia-se em autores centrais do pensamento decolonial, por compreender que esses referenciais oferecem instrumentos analíticos capazes de revelar a persistência da colonialidade e indicar possibilidades de superação. Além disso, dialoga com produções sobre formação de professores e educação indígena que problematizam a necessidade de práticas pedagógicas e investigativas comprometidas com a interculturalidade crítica.

Metodologicamente, trata-se de um estudo teórico-analítico, de natureza qualitativa, que mobiliza revisão bibliográfica e análise conceitual para articular aportes do pensamento decolonial ao campo da formação docente indígena. O percurso metodológico envolve a sistematização de produções recentes, a análise dos fundamentos epistemológicos do debate e a proposição de encaminhamentos críticos sustentados pelo referencial adotado.

Além desta introdução, o artigo organiza-se da seguinte forma: inicialmente, apresenta-se o referencial teórico sobre modernidade, colonialidade e decolonialidade; em seguida, discute-se a formação de professores em interface com a interculturalidade crítica; posteriormente, exploram-se os encaminhamentos metodológicos para pesquisas de base decolonial e, por fim, são apresentadas as considerações finais.

## **Fundamentos Epistêmicos da Decolonialidade e a Crítica ao Paradigma Moderno-Colonial**

A compreensão dos fundamentos epistêmicos da decolonialidade exige o reconhecimento de que a modernidade, longe de ser um projeto exclusivamente civilizatório, constituiu-se por meio de uma profunda estrutura de dominação que hierarquizou povos, saberes e modos de existência. Conforme Dussel (1993), a modernidade nasce “no momento em que a Europa se constitui como centro do mundo a partir da violência colonial”, instaurando um mito de superioridade que ainda hoje organiza mentalidades e instituições sociais. Esse processo, descrito por Quijano (1992) como colonialidade do poder e do saber, impôs uma matriz hierárquica que naturalizou a inferiorização dos povos indígenas e de suas

epistemologias, convertendo epistemes milenares em objeto de silenciamento ou de apropriação.

A racionalidade moderna, apresentada como universal e neutra, opera justamente pela negação da legitimidade epistêmica dos sujeitos colonizados. Ao descrever esse mecanismo, Maldonado-Torres (2007) argumenta que a modernidade produziu “zonas de não-ser”, espaços onde determinadas populações foram historicamente classificadas como portadoras de menor humanidade e, conseqüentemente, de menor capacidade cognitiva. Para os povos indígenas, tal operação traduziu-se na desqualificação de seus conhecimentos sobre território, ecologia, espiritualidade, matemática, medicina e organização social.

A escola moderna, especialmente durante a expansão colonial e nos séculos posteriores, funcionou como aparelho privilegiado dessa imposição, reforçando a centralidade de uma epistemologia ocidental e cristã, incompatível com as cosmologias originárias. Nesse sentido, Mignolo (2008) observa que a colonialidade do saber insiste em “ocultar a violência epistêmica” que instaurou a Europa como referência para tudo o que conta como conhecimento legítimo.

Essas hierarquias epistêmicas repercutiram diretamente na formação de professores e na organização dos currículos escolares. Ao privilegiar teorias pedagógicas, métodos e concepções de aprendizagem produzidas no Norte global, os sistemas formativos desconsideraram a pluralidade dos mundos indígenas, transformando educação indígena em mera reprodução de modelos externos às suas territorialidades. Tal descompasso gerou currículos que pouco dialogam com as línguas, cosmologias, memórias históricas e práticas socioculturais desses povos, reforçando o que Quijano (1992) denomina de “colonialidade interna”: a permanência do eurocentrismo como norma orientadora de políticas e práticas educacionais. A lógica que insiste em medir o conhecimento indígena a partir de critérios ocidentais, como cientificidade, racionalidade abstrata e escolarização formal, evidencia como a modernidade produziu e mantém desigualdades epistêmicas profundas.

A decolonialidade emerge, portanto, como uma opção epistêmica, expressão utilizada por Mignolo (2017), capaz de romper com o universalismo eurocêntrico e afirmar a pluriversalidade como horizonte de produção de conhecimento. Ao invés de pressupor uma única racionalidade válida, a decolonialidade reconhece a coexistência de múltiplas epistemes, cada uma situada em histórias, territórios e modos de existência específicos.

Nessa perspectiva, os saberes indígenas deixam de ser vistos como complementares ou folclóricos e passam a ocupar posição de legitimidade plena, contribuindo para ampliar os marcos conceituais que orientam processos formativos docentes. Como reforça Walsh (2009), a decolonialidade implica “deslocamentos profundos do pensar, do sentir e do fazer”, abrindo espaço para uma pedagogia construída em diálogo com povos e movimentos que lutam contra a colonialidade. Assim, ao defender a decolonialidade como fundamento epistêmico para a formação de professores que atuam na educação indígena, reivindica-se mais do que uma crítica à modernidade; reivindica-se a construção de um campo formativo que acolha a pluralidade dos mundos indígenas e reconheça sua autoridade cognitiva.

Nesse sentido, abordagens decoloniais e interculturais emergem como referenciais teóricos e políticos fundamentais para problematizar os limites das formações tradicionais. Para Lima e Troquez (2024), a decolonialidade constitui uma ferramenta analítica que questiona a hierarquização dos saberes e as estruturas coloniais que moldam as instituições escolares, permitindo compreender como determinadas práticas formativas reforçam processos de subalternização. Já a interculturalidade, conforme afirma Silva (2018), demanda uma postura pedagógica que reconheça e valorize os conhecimentos ancestrais, as línguas originárias e as dinâmicas próprias de cada território, constituindo um caminho para práticas educativas mais dialógicas, equitativas e consonantes com a realidade indígena.

Tal postura não busca substituir uma hegemonia por outra, mas sim promover um terreno pedagógico onde conhecimentos indígenas e não indígenas possam dialogar em condições de reciprocidade. Trata-se, portanto, de ampliar o escopo do que se entende por conhecimento válido, garantindo que processos formativos docentes deixem de reproduzir a matriz moderno-colonial e passem a afirmar a pluriversalidade como princípio ético, político e pedagógico para a construção de uma educação verdadeiramente intercultural e decolonial.

## **Contribuições Teóricas da Interculturalidade Crítica e das Pedagogias Decoloniais na Formação de Professores**

A interculturalidade crítica, formulada de modo contundente por Catherine Walsh, constitui um dos referenciais fundamentais para compreender a necessidade de reconfigurar os processos de formação docente no contexto da educação indígena. Distanciando-se de visões

superficiais ou celebratórias da diversidade, Walsh (2009) afirma que a interculturalidade crítica não se limita a reconhecer diferenças culturais, mas “se ancora na necessidade de enfrentar as estruturas históricas de poder e de colonialidade que produzem desigualdades” (p. 15). Trata-se, portanto, de uma perspectiva teórico-política que busca desnaturalizar hierarquias epistemológicas e construir relações horizontais entre saberes, especialmente entre o conhecimento acadêmico ocidental e os saberes ancestrais, espirituais e cotidianos dos povos originários.

De modo complementar, Candau (2016) destaca que uma educação intercultural crítica precisa ampliar “o reconhecimento e a legitimidade dos distintos modos de conhecer” (p. 23), superando a tendência escolar de transformar a cultura indígena em conteúdo folclorizado ou residual. Inserida nessa matriz analítica, a formação de professores para escolas indígenas não pode restringir-se a adaptar currículos preexistentes, pois isso manteria intacta a lógica de produção de conhecimento que historicamente excluiu epistemes indígenas. As pedagogias decoloniais oferecem um caminho teórico para compreender esse deslocamento.

A formação continuada oferecida a professores que atuam em escolas indígenas tem sido caracterizada por programas que, embora apresentem intenções inclusivas, permanecem ancorados em perspectivas hegemônicas e uniformizadoras. Martins e Teles (2025) afirmam que grande parte das iniciativas formativas ainda opera sob uma lógica que desconsidera as especificidades socioculturais e epistemológicas dos povos indígenas, resultando em ações que se limitam a reproduzir modelos pedagógicos generalistas, pautados em concepções de ensino-aprendizagem voltadas a sujeitos não indígenas. Tal constatação revela que a estrutura formativa não rompe com o paradigma universalizante que historicamente moldou a educação escolar indígena no Brasil.

Essa crítica encontra eco na tese de Silva (2018), que demonstra como professores não indígenas, ao ingressarem nas escolas indígenas, frequentemente se deparam com a ausência de políticas formativas ancoradas nas territorialidades. A autora observa que, diante desse cenário, muitos docentes são levados a reproduzir estratégias pedagógicas importadas de contextos urbanos, sem conexão com o cotidiano comunitário. Em suas palavras, a escola indígena se constitui como um espaço em que o professor precisa compreender “as peculiaridades, diferenças, cultura e língua”, pois sem essa compreensão há um risco evidente de reforçar

práticas descontextualizadas (p. 17). A formação continuada, contudo, raramente oferece subsídios para essa compreensão, contribuindo para o apagamento dos saberes tradicionais.

Mariano e Borges (2024), ao discutirem o giro decolonial, reforçam que a pedagogia decolonial não se configura como método prescritivo, mas como “projeto ético e político orientado à construção de uma educação outra, assentada em premissas distintas das hegemônicas”. Os autores lembram que a colonialidade do saber produz a ilusão de que apenas a racionalidade europeia é legítima, sendo justamente contra esse monopólio epistemológico que a decolonialidade se insurge.

Essa conceituação evidencia que a formação continuada, quando orientada pelo pensamento decolonial e pela interculturalidade crítica, desloca-se de modelos padronizados para práticas formativas que reconhecem a pluralidade epistemológica dos povos indígenas. A decolonialidade denuncia a invisibilização de saberes ancestrais e valoriza formas comunitárias de aprendizagem, oralidades, cosmologias e vínculos espirituais com o território. A interculturalidade crítica, por sua vez, sustenta a criação de espaços de diálogo entre diferentes mundos, não para homogeneizá-los, mas para construir relações horizontais que afirmem o direito dos povos indígenas a aprender e ensinar segundo suas próprias práticas.

Assim, no contexto da formação continuada, uma abordagem decolonial e intercultural contribui para reconfigurar os processos formativos ao: 1) questionar a centralidade das epistemologias eurocentradas; 2) legitimar as práticas pedagógicas indígenas como conhecimentos válidos; 3) promover diálogos horizontais entre docentes e comunidades; e 4) construir políticas formativas que respeitem territorialidades, tempos, línguas e cosmologias próprias.

Ramos, Nogueira e Franco (2019) aprofundam essa discussão ao analisar como a formação de professores não indígenas negligencia a presença de epistemologias indígenas e saberes comunitários. Segundo os autores, esse movimento produz “silenciamentos sistemáticos” sobre modos próprios de ensinar e aprender das comunidades, reforçando uma visão colonial de conhecimento que legitima saberes ocidentais como superiores. Nesse sentido, a colonialidade manifesta-se como estrutura que orienta as práticas formativas ao privilegiar certas epistemologias e marginalizar outras, perpetuando desigualdades históricas no interior das escolas indígenas.

Por sua vez, Lima e Troquez (2024) enfatizam que esse quadro está diretamente articulado à colonialidade do saber, entendida como a persistência de padrões de conhecimento que “hierarquizam epistemologias” e criam barreiras para a emergência de projetos educativos baseados nos modos de vida indígenas. A formação continuada, ao não romper com esse padrão, mantém-se incapaz de dialogar com cosmologias próprias de cada povo, alimentando uma lógica escolar que distancia alunos e professores da realidade cultural na qual estão inseridos.

Para Walsh (2013), as pedagogias decoloniais constituem “projetos ético-políticos de resistência e re-existência”, orientados para a construção de outras formas de ensinar, aprender e produzir conhecimento mais alinhadas às territorialidades e cosmologias dos povos subalternizados (p. 55). Nesse sentido, a pedagogia decolonial não é um método prescritivo, mas uma postura que exige descentrar o olhar, reconhecer o protagonismo epistêmico indígena e criar espaços formativos onde as experiências comunitárias e espirituais se tornem fontes legítimas de conhecimento.

A articulação entre decolonialidade e pedagogias decoloniais aproxima-se também das releituras freireanas, especialmente da ideia de educação como prática da liberdade e da crítica à opressão como condição para a produção de consciência. Paulo Freire (1987) enfatiza que “ninguém educa ninguém, ninguém se educa sozinho, os homens se educam entre si mediatizados pelo mundo” (p. 68), argumento que dialoga com a proposta de uma formação de professores construída *com* as comunidades indígenas, e não *sobre* elas.

A pedagogia freireana, relida em chave decolonial, reforça que processos formativos não devem impor modelos universais de racionalidade, mas sim dialogar com os mundos indígenas, reconhecendo suas epistemes, cosmologias e práticas socioculturais como centrais para a própria formação docente.

Por isso, torna-se evidente que modelos hegemônicos de formação, baseados em teorias pedagógicas eurocentradas, currículos uniformizados e avaliação padronizada, são insuficientes para responder às especificidades socioculturais, linguísticas e epistemológicas das escolas indígenas. Tais modelos operam na lógica da modernidade/colonialidade, denunciada por Mignolo (2008), ao instituir critérios únicos de validade cognitiva e ao desconsiderar que “todo conhecimento é situado e marcado por sua geo-política e corpo-política” (p. 303). Assim, insistir em modelos formativos homogêneos implica reproduzir práticas que negam o território,

a oralidade, a espiritualidade, o vínculo com a terra e os processos próprios de aprendizagem que estruturam as sociedades indígenas.

A incorporação da interculturalidade crítica e das pedagogias decoloniais na formação docente não se configura, portanto, como um complemento opcional, mas como uma exigência ética diante da persistência da colonialidade. Ao compreender a decolonialidade como horizonte teórico e epistemológico, torna-se possível construir processos formativos capazes de promover justiça cognitiva, reconhecer a pluralidade de epistemes e valorizar a produção de conhecimento enraizada nas territorialidades indígenas. Isso implica, como afirma Walsh (2014, p. 97), “reconfigurar as condições de possibilidade do próprio ato de ensinar e aprender”, deslocando a formação docente de um paradigma monocultural para uma perspectiva pluriversal que acolha as vozes, saberes e modos de vida dos povos originários.

Assim, a interculturalidade crítica, as pedagogias decoloniais e as releituras freireanas convergem para defender que a formação de professores para a educação indígena deve ser um ato político e epistêmico de resistência e reconstrução. Trata-se de romper com a hegemonia do pensamento moderno-colonial e de instituir um campo formativo no qual os povos indígenas sejam reconhecidos como sujeitos de conhecimento, produtores de teoria e protagonistas da construção de uma educação verdadeiramente plural, justa e relacional.

## **Encaminhamentos Metodológicos Decoloniais para Pesquisas *com* e não *sobre* Povos Indígenas**

A perspectiva decolonial, quando assumida como fundamento metodológico, exige um deslocamento profundo na forma de conceber, conduzir e interpretar processos de pesquisa. Em oposição às metodologias extrativistas, historicamente utilizadas para capturar informações, descontextualizar práticas e transformar povos indígenas em objeto de estudo, a decolonialidade propõe uma prática investigativa baseada na horizontalidade, na participação comunitária e na justiça cognitiva.

Como afirma Mignolo (2010), é preciso abandonar “a arrogância epistêmica da modernidade” (p. 12) e reconhecer que o conhecimento não se constrói a partir de uma posição exterior e hierárquica, mas na relação com os sujeitos e seus territórios. Esse movimento rompe com o padrão colonial que naturalizou, por séculos, pesquisas *sobre* povos indígenas,

conduzidas sem consulta, sem retorno e sem responsabilidade ética para com as comunidades envolvidas.

Nesse sentido, pesquisas comprometidas com a decolonialidade precisam reconhecer os povos indígenas como produtores de conhecimento e não como fontes de dados. Maldonado-Torres (2007) observa que a colonialidade do saber persiste sempre que os sujeitos colonizados são reduzidos à condição de “informantes”, ocupando uma posição subalterna na produção científica. Para superar tal estrutura, metodologias dialógicas e colaborativas tornam-se indispensáveis. Entre elas, destacam-se as etnografias decoloniais, as rodas de conversa, a pesquisa-ação e as análises construídas em coautoria com professores, lideranças e membros da comunidade.

Tais abordagens deslocam o centro da produção epistêmica para o território, para a experiência coletiva e para o diálogo intercultural, em consonância com o que Walsh (2014) denomina de “práticas insurgentes de investigação”, orientadas para fortalecer resistências, reexistências e saberes ancestrais (p. 97).

As etnografias decoloniais, por exemplo, recusam a postura distanciada do pesquisador e exigem que ele se insira no território reconhecendo seus limites, aprendendo com as práticas culturais e produzindo registros que respeitem os ritmos da comunidade. As rodas de conversa, por sua vez, valorizam a oralidade enquanto elemento central das epistemes indígenas e possibilitam que a pesquisa avance a partir de narrativas compartilhadas e do diálogo coletivo. Já a pesquisa-ação, inspirada nas perspectivas freireanas de educação como prática transformadora, estabelece uma dinâmica em que pesquisadores e sujeitos comunitários co-constroem diagnósticos, reflexões e intervenções. Para Freire (1987), não existe investigação verdadeira sem participação, pois “é dialogando que se aprende a dizer a sua palavra” (p. 78), princípio que se articula diretamente à ética decolonial.

Esses encaminhamentos metodológicos evidenciam que a decolonialidade não equivale a um conjunto de técnicas, mas a um posicionamento ético-político que busca superar a colonialidade do poder, do saber e do ser (Maldonado-Torres, 2007). Como tal, envolve compromisso com o reconhecimento das cosmologias indígenas, com a reciprocidade nos processos de pesquisa e com a recusa de práticas que instrumentalizam ou exotizam populações originárias.



Pesquisar *com* os povos indígenas significa co-elaborar perguntas, construir interpretações conjuntamente, validar resultados na comunidade e devolver à coletividade o conhecimento produzido. É dessa forma que se promove justiça cognitiva, princípio defendido por Boaventura de Sousa Santos (2010, p. 23), para quem “não há justiça social global sem justiça cognitiva global”.

No campo da formação de professores para escolas indígenas, esses princípios metodológicos tornam-se ainda mais essenciais. Uma formação docente que se reivindica decolonial precisa estar ancorada em práticas investigativas que reconheçam a centralidade do território, da memória, da espiritualidade e das formas próprias de aprender presentes nas comunidades indígenas. Isso implica compreender que a pesquisa, quando realizada a partir de uma ética decolonial, não apenas produz conhecimento, mas fortalece a autonomia epistêmica dos povos originários e contribui para o desenvolvimento de práticas pedagógicas sensíveis às suas especificidades.

Em síntese, os encaminhamentos metodológicos decoloniais constituem uma ruptura radical com o paradigma investigativo moderno-colonial. Eles afirmam que pesquisa e formação docente devem ser processos compartilhados, orientados pela escuta, pelo diálogo, pela reciprocidade e pelo respeito às epistemes indígenas. Trata-se de deslocar a pesquisa de um lugar de extração para um lugar de encontro, de reconhecimento e de produção conjunta, condição indispensável para a construção de uma educação verdadeiramente intercultural e decolonial.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao retomar o objetivo central deste estudo, qual seja, analisar como a decolonialidade, enquanto opção epistemológica e teórico-metodológica, pode fundamentar processos de formação de professores para a educação indígena, torna-se evidente que os referenciais discutidos ao longo do texto oferecem respostas consistentes à questão norteadora. A análise mostrou que a racionalidade moderna-colonial ainda atravessa currículos, políticas e práticas formativas, limitando o reconhecimento das epistemes e territorialidades indígenas. Nesse sentido, reafirma-se que a decolonialidade constitui não apenas uma crítica, mas um horizonte



para reconstruir a formação docente em bases pluriversais, capazes de legitimar os saberes originários e romper com paradigmas universalistas que historicamente produziram exclusões.

A discussão sobre a interculturalidade crítica e as pedagogias decoloniais evidenciou que a formação de professores, para ser coerente com os princípios da justiça cognitiva, precisa se afastar de modelos hegemônicos que tratam a diversidade como adendo e não como fundamento. O estudo demonstrou que práticas formativas devem promover relações horizontais entre conhecimentos, valorizando cosmologias, linguagens, espiritualidades e modos de aprendizagem próprios das comunidades indígenas. Assim, a resposta à questão norteadora aponta para a necessidade de compreender a decolonialidade como eixo estruturante das práticas educativas, capaz de tensionar e redefinir a lógica formativa vigente, ampliando a legitimidade dos modos indígenas de conhecer, ensinar e aprender.

Assim, os encaminhamentos metodológicos debatidos indicam que pesquisas comprometidas com a decolonialidade devem ser realizadas *com*, e não *sobre*, os povos indígenas, em práticas investigativas baseadas no diálogo, na participação comunitária e na coautoria. Nesse sentido, recomenda-se que futuras pesquisas invistam em metodologias colaborativas, como etnografias decoloniais, rodas de conversa e pesquisa-ação, fortalecendo a presença das comunidades na produção de conhecimento. Do ponto de vista formativo, sugere-se que instituições de ensino superior e redes de educação ampliem espaços de formação continuada territorializada, construída em parceria com lideranças indígenas. Tais encaminhamentos reforçam que a decolonialidade, ao orientar ética e metodologicamente a formação docente, constitui um caminho indispensável para consolidar uma educação verdadeiramente intercultural, plural e comprometida com a autodeterminação dos povos originários.

## Referências

BRASIL. Lei nº 11.645, de 10 de março de 2008. Altera a Lei nº 9.394/1996, modificada pela Lei nº 10.639/2003 para incluir no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena”. **Diário Oficial da União: seção 1, Brasília, DF, 11 mar. 2008.** Disponível em: [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2007-2010/2008/lei/111645.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/111645.htm). Acesso em 20 nov. 2025.

CANDAU, Vera Maria. **Educação intercultural crítica: fortalecendo práticas descolonizadoras.** Petrópolis: Vozes, 2016.

DUSSEL, Enrique. **1492: o encobrimento do Outro**. Petrópolis: Vozes, 1993.

DUSSEL, Enrique. **Filosofia da libertação**: crítica à ideologia da modernidade. São Paulo: Paulus, 2012.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

LIMA, Rafaela Bayerl de; TROQUEZ, Marta Coelho Castro. Povos indígenas e decolonialidade. **E-book Interculturalidade e Decolonialidade**, 2024.

MALDONADO-TORRES, Nelson. Sobre a colonialidade do ser: contribuições ao desenvolvimento de um conceito. *In*: CASTRO-GÓMEZ, S.; GROSFUGUEL, R. (Orgs.). **El giro decolonial**. Bogotá: Siglo del Hombre, 2007. p. 127-167.

MARIANO, André Luiz Sena; BORGES, Willinis Ezequiel. Decolonialidade, seu giro e sua pedagogia: reflexões iniciais. **Educação & Linguagem**, [S. l.], v. 27, n. 27, p. 1–35, 2024. Disponível em: <https://revistas.metodista.br/index.php/educacaolinguagem/article/view/1020>. Acesso em: 1 dez. 2025.

MARTINS, Aurineia Cláudio; TELES, Nayana Cristina Gomes. O silenciamento da temática formação continuada do professor não indígena que atua em escolas indígenas. **Revista Educação e Políticas em Debate**, v. 14, n. 1, p. 1-20, jan./abr. 2025.

MIGNOLO, Walter. Desafios decoloniais hoje. **Epistemologias do Sul**, v. 1, n. 1, p. 12-32, 2017.

MIGNOLO, Walter. **Desobediencia epistémica**: retórica de la modernidad, lógica de la colonialidad y gramática de la descolonialidad. Buenos Aires: Ediciones del Signo, 2008.

MIGNOLO, Walter. **Epistemic disobedience and the decolonial option**: a manifesto. *Transmodernity*, v. 1, n. 2, p. 1-23, 2010.

MIGNOLO, Walter. **La idea de América Latina**. Barcelona: Gedisa, 2007.

QUIJANO, Anibal. Colonialidade e modernidade/racionalidade. **Revista Peruana de Sociologia**, Lima, v. 1, n. 13, p. 11-20, 1992.

RAMOS, Kellyani Lisboa; NOGUEIRA, Eulina Maria Leite; FRANCO, Zilda Gláucia Elias. Os desafios vivenciados pelos professores não indígenas na Escola Indígena Parintintin. **EDUCA – Revista Multidisciplinar em Educação**, Porto Velho, v. 6, n. 16, p. 86-107, out./dez. 2019.

SANTOS, Boaventura Souza. **Epistemologias do Sul**. São Paulo: Cortez, 2010.

SANTOS, Boaventura Souza. Para além do pensamento abissal: das linhas globais a uma ecologia de saberes. **Revista Crítica de Ciências Sociais**, Coimbra, n. 78, p. 3–46, 2007.



MONTEIRO, Alcione da Silva. **Formação de professores não indígenas para a educação escolar indígena**. 2018. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal Fluminense, 2018.

WALSH, Catherine. **Interculturalidad y colonialidad del poder: un pensamiento crítico desde la diferencia**. Quito: Abya-Yala, 2009.

WALSH, Catherine. **Lo pedagógico y lo decolonial: entre enseñar, aprender y re-existir**. Quito: Abya-Yala, 2014.

WALSH, Catherine. **Pedagogías decoloniales: prácticas insurgentes de resistir, re-existir y re-vivir**. Quito: Abya-Yala, 2013.

---

Recebido: 22 de dezembro de 2025

Aprovado: 29 de dezembro de 2025



Este trabalho está licenciado sob uma licença [Creative Commons Attribution 4.0 International License](https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/).

