



UNIVERSIDADE FEDERAL DO ACRE
CAMPUS FLORESTA
CENTRO DE EDUCAÇÃO E LETRAS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ENSINO DE HUMANIDADES E
LINGUAGENS

LUIZ MARIO PADILHA

**POLÍTICA DE EDUCAÇÃO SUPERIOR INDÍGENA NO ESTADO DO ACRE: UMA
ANÁLISE DA LICENCIATURA INDÍGENA DO *CAMPUS FLORESTA* - UFAC**

CRUZEIRO DO SUL – ACRE

2022

LUIZ MARIO PADILHA

**POLÍTICA DE EDUCAÇÃO SUPERIOR INDÍGENA NO ESTADO DO ACRE: UMA
ANÁLISE DA LICENCIATURA INDÍGENA DO *CAMPUS* FLORESTA - UFAC**

Dissertação submetida ao Programa de Pós-graduação em Ensino de Humanidades e Linguagens da Universidade Federal do Acre – *Campus* Floresta para a obtenção do título de mestre em Ensino de Humanidades e Linguagens.

Orientador: Prof. Dr. José Alessandro Cândido da Silva

CRUZEIRO DO SUL – ACRE

2022

Ficha catalográfica elaborada pela Biblioteca Setorial de Cruzeiro do Sul - UFAC

P123p Padilha, Luiz Mario, 1964 -

Política de educação superior indígena no Estado do Acre: uma análise da Licenciatura Indígena do Campus Floresta – UFAC / Luiz Mario Padilha; Orientador: Dr. José Alessandro Cândido da Silva. - 2022.
89 f.; 30 cm.

Dissertação – Universidade Federal do Acre, Programa de Pós-Graduação em Ensino de Humanidades e Linguagens, Cruzeiro do Sul - AC, 2022.
Inclui apêndices e referências bibliográficas.

1. Professor indígena. 2. Ensino superior. 3. Formação docente. I. Silva, José Alessandro Cândido da. II. Título.

CDD: 371.01

Bibliotecária: Jéssica Maia Amadio CRB-11º/1009

**POLÍTICA DE EDUCAÇÃO SUPERIOR INDÍGENA NO ESTADO DO ACRE: UMA
ANÁLISE DA LICENCIATURA INDÍGENA DO CAMPUS FLORESTA - UFAC**

Luiz Mario Padilha

Dissertação defendida em 09/08/2022 e considerada aprovada para a obtenção do Título de Mestre em Ensino de Humanidades e Linguagens – Programa de Pós-graduação em Ensino de Humanidades e Linguagens da Universidade Federal do Acre, *Campus Floresta*.

Banca Examinadora:

Prof. Dr. José Alessandro Cândido da Silva
Ufac (PPEHL) - Orientador e Presidente

Profa. Dra. Mariana Ciavatta Franco Pantoja
Ufac (CEL) – Membro externo

Prof. Dr. Igor Soares de Oliveira
Ufac (PPEHL) – Membro interno

Profa. Dra. Vera Lúcia de Magalhães Bambirra
Ufac (PPEHL) – Membro suplente

CRUZEIRO DO SUL – ACRE

2022

Dedico este trabalho a minha esposa Meyrecler A. de O. Padilha e as minhas filhas Júlia Ludimili de O. Padilha e Ana Vitória de Oliveira Padilha.

AGRADECIMENTOS

Agradeço ao meu orientador professor Doutor José Alessandro Cândido da Silva pelos direcionamentos dados para a realização desse trabalho, ao meu querido irmão Lindomar Dias Padilha, indigenista e entusiasta da justiça. Não posso esquecer de agradecer aos meus amigos professor Doutor, Josimar da Silva Freitas e professor Doutor José Valderi Farias de Souza pelas contribuições e estímulos na feitura desse trabalho e ao Bispo da Diocese de Cruzeiro do Sul - Acre, Dom Flávio pela compreensão e incentivo na realização desse mestrado.

Agradecer também, a um jovem especial que contribuiu muito neste trabalho na parte de informática (Yan Lucas Silva Brito) e por fim, a minha amada esposa Meyrecler A. de O. Padilha por ter paciência e contribuir diretamente para realização deste sonho.

RESUMO

Historicamente as resistências e os enfrentamentos dos povos originários foram importantes para muitas conquistas e direitos, visando a implementação de políticas públicas, de modo especial, aquelas relacionadas à educação diferenciada e superior. No decorrer desse processo formativo, as epistemologias existentes nas várias etnias suscitaram e exigiram o diálogo intercultural mostrando-se evidente entre os cursos de licenciaturas interculturais. Sobre este aspecto, esta pesquisa tem como título: Política de educação superior indígena no Estado do Acre: uma análise da Licenciatura Indígena do *Campus* Floresta. O objetivo consistiu em avaliar a política de formação docente indígena em andamento no Curso de Licenciatura Indígena da Universidade Federal do Acre – UFAC. E como desdobramento destacam-se os objetivos específicos: traçar breve panorama histórico da educação escolar indígena com destaque para política de formação docente em nível superior; demonstrar os movimentos de dissonâncias e aproximações epistêmicas entre os pressupostos presentes no projeto de formação docente do Curso de Licenciatura Indígena da UFAC e as reivindicações dos acadêmicos indígenas e, compreender o processo de formação ofertado pelo Curso de Licenciatura Indígena – UFAC a partir do olhar dos acadêmicos e professores do curso, considerando os desafios e contribuições esperadas por esses sujeitos. A metodologia empregada aponta para uma abordagem qualitativa, com objetivos exploratório-descritivos e procedimentos bibliográficos, documental e de campo, este, por meio de entrevistas, tendo como lócus a Universidade Federal do Acre - *Campus* Floresta, especificamente o Curso de Licenciatura Indígena. Foram sujeitos da pesquisa os coordenadores, professores e acadêmicos. Os dados da entrevista foram examinados com base na análise de conteúdo de Bardin (2011). Os resultados mostraram que mesmo os povos indígenas sendo ao longo da história invisibilizados pelo modelo colonial, através de fortes resistências e longos enfrentamentos foram conquistando seus direitos dentre eles, o da educação escolar com uma perspectiva que considere a interculturalidade. Constatou-se também que são as culturas que geram as epistemologias e não o contrário, ficando demonstrado de forma inequívoca que os movimentos de dissonâncias e aproximações epistêmicas só se dão por força das relações interétnicas e, portanto, só será possível a construção de um conhecimento intercultural tendo como pressupostos o respeito ao princípio da alteridade. Por fim, na ótica da coordenação, professores e alunos, os seus papéis no curso e suas origens étnicas têm por base apresentar propostas que melhor dialoguem com a interculturalidade e as diversas epistemologias existentes. Percebeu-se na análise que são justamente os sujeitos envolvidos no curso que farão suas considerações, facilitarão a produção de novos conhecimentos e construirão caminhos coletivos. O conteúdo da análise dos dados das entrevistas evidenciou a importância da interculturalidade e das múltiplas epistemologias que dialogam positivamente na formação ofertada pela Licenciatura Indígena da Universidade Federal do Acre, *Campus* Floresta.

Palavras-chave: Professor Indígena. Ensino Superior. Formação Docente. Acre

ABSTRACT

Historically, the resistance and confrontations of native peoples were important for many achievements and rights, aiming at the implementation of public policies, especially those related to differentiated and higher education. In the course of this formative process, the existing epistemologies in the various ethnicities raised and demanded intercultural dialogue, which was evident among the intercultural degree courses. In this regard, this research is entitled: Indigenous higher education policy in the State of Acre: an analysis of the Indigenous Licentiate of Campus Floresta. The objective was to evaluate the policy of indigenous teacher training underway in the Indigenous Licentiate Course at the Federal University of Acre - UFAC. As an unfolding, the specific objectives were: to outline a brief historical panorama of indigenous school education with emphasis on the policy of teacher training at the university level; to demonstrate the dissonances and epistemic approximations between the assumptions present in the teacher training project of the Indigenous Licentiate Course at the UFAC and the demands of the indigenous academics and to understand the training process offered by the Indigenous Licentiate Course - UFAC from the perspective of the academics and teachers of the course, considering the challenges and contributions expected by these subjects. The methodology used points to a qualitative approach, with exploratory-descriptive objectives and bibliographic, documental and field procedures, the latter by means of interviews, having as locus the Federal University of Acre - Campus Floresta, specifically the Indigenous Licentiate Course. The research subjects were the coordinators, professors and students. The interview data were examined based on Bardin's content analysis (2011). The results showed that even though indigenous peoples have been invisibilized throughout history by the colonial model, through strong resistance and long confrontations they have been conquering their rights, among them, school education with a perspective that considers interculturality. It was also verified that it is the cultures that generate the epistemologies, and not the other way around, unequivocally demonstrating that the movements of dissonance and epistemic approximation only happen because of interethnic relations and, therefore, the construction of an intercultural knowledge will only be possible if the principle of alterity is respected. Finally, from the point of view of the coordination, professors and students, their roles in the course and their ethnic backgrounds are based on presenting proposals that dialogue in the best way with interculturality and the various existing epistemologies. It was noticed in the analysis that it is precisely the subjects involved in the course that will make their considerations, facilitate the production of new knowledge, and build collective paths. The content of the analysis of the interview data showed the importance of interculturality and the multiple epistemologies that engage in positive dialogue in the training offered by the Indigenous Degree of the Federal University of Acre, *Campus Floresta*.

Keywords: Indigenous Professor. Higher Education. Teacher Education. Acre

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO.....	18
1 SEÇÃO I: CAMINHOS DA EDUCAÇÃO ESCOLAR INDÍGENA: DA ALDEIA À UNIVERSIDADE	23
1.1 NO INÍCIO DO TRILHO AS DIFERENÇAS SE ESCANCARAM	23
1.2 EDUCAÇÃO ESCOLAR INDÍGENA NO BRASIL COLÔNIA, SEM MIOPIA.....	25
1.3 EDUCAÇÃO ESCOLAR INDÍGENA: IRROMPE UMA LUZ.....	27
1.4 EDUCAÇÃO ESCOLAR INDÍGENA: MOVIMENTOS E LEGISLAÇÃO	31
1.5 POLÍTICA DE FORMAÇÃO DOCENTE EM NÍVEL SUPERIOR	37
2 SESSÃO II: DESENCONTROS NOS ENCONTROS DE SABERES: EPISTEMOLOGIAS.....	45
2.1 HISTÓRIA E TEMPO, RESISTÊNCIA E ENFRENTAMENTO	45
2.2 LICENCIATURA INDÍGENA: INTERCULTURALISMO E EPISTEMOLOGIAS ACOLHENDO O DIFERENTE 48	48
2.3 AS DISSONÂNCIAS PODEM ESTAR NAS CARÊNCIAS DE DIÁLOGOS INTERCULTURAIS E EPISTÊMICOS	51
2.4 O DIFERENTE CLAMA: PROMOÇÃO E O RESPEITO.....	53
3 SESSÃO III: ANÁLISE, VALIDAÇÃO E DISCUSSÃO DOS DADOS DA PESQUISA E INDICATIVOS DE RESULTADOS.....	56
3.1 ANÁLISE DE APONTAMENTOS DOCUMENTAIS E IMPRESSÕES DOS SUJEITOS DA PESQUISA.....	56
3.2 ANÁLISE E RESULTADOS DAS ENTREVISTAS NA PERSPECTIVA DOS ACADÊMICOS	57
3.3 ANÁLISE E RESULTADOS DAS ENTREVISTAS COM PROFESSORES SOBRE O CURSO OFERTADO	68
3.4 ANÁLISE E RESULTADOS OBSERVADOS NAS FALAS DA COORDENAÇÃO DO CURSO	76
CONSIDERAÇÕES FINAIS	79
REFERÊNCIAS	81
APÊNDICES.....	87

INTRODUÇÃO

Historicamente as populações indígenas brasileiras foram invisibilizadas pelas políticas de Estado, submetidas a processos de aculturação e/ou forçadas a integrarem-se numa sociedade baseadas em modelos de desenvolvimento, capitaneado pelo poderio capitalista dominante. Notadamente, poucas preocupações com a preservação e promoção dos saberes, valores e tradições dos povos tradicionais.

A ausência de reconhecimento desses povos motivou questionamentos e pressões ao Estado, especificamente no sentido de promover a formulação de políticas para a formação de professores indígenas por meio do Ministério da Educação. Nesse sentido, é urgente assegurar aos sujeitos implicados nos processos educacionais (formais), espaços em debates e discussões que lhes interessam. E não basta apenas assegurar a institucionalização do acesso à educação escolar indígena como política de Estado, mas garantir autonomia subjetiva, coletiva e identitária. Nos termos de Secchi (2007), é indispensável atender às especificidades e os relevantes desafios e necessidades dos povos indígenas.

Partindo desse contexto propõe-se o seguinte questionamento: como são efetivadas as políticas públicas de Educação Superior no que tange à formação de professores indígenas?

Discutir essa formação faz-se necessário, pois, por vezes, as consequências desse processo são a deformação de valores, culturas e tradições das populações tradicionais, as quais muitas são desalojadas de seus territórios e obrigadas a abandonar seus saberes, práticas e identidades. “O que pode haver de formador, humanizador nas vivências da opressão desumanizante?” (ARROYO, 2012, p. 14).

Para amenizar os desafios de formação, os sujeitos precisam de maior reconhecimento de seus territórios, práticas escolares, projeto pedagógico, e compreensão de anseios, reivindicações, saberes e tradições.

Deste modo, esse estudo mostra aspectos da formação de professores indígenas, especialmente do Curso de Licenciatura Indígena desenvolvido na Universidade Federal do Acre – *Campus Floresta*. A ênfase se dá na leitura analítica, reflexiva e crítica das diversas pedagogias, metodologias e epistemologias que se relacionam dentro deste curso. Destaca-se a avaliação da política de formação docente indígena em andamento no referido curso, observando a maneira como esse curso fora pensado e está sendo

desenvolvido, considerando as problemáticas e tensões existentes a partir das relações interculturais.

A pesquisa tem como objetivo geral avaliar a política de formação docente indígena em andamento no Curso de Licenciatura Indígena (CLI) da Universidade Federal do Acre – UFAC. Para clarear o objetivo geral segue-se o seu desdobramento através dos objetivos específicos: traçar breve panorama histórico da educação escolar indígena com destaque para política de formação docente em nível superior; demonstrar os movimentos, dissonâncias e aproximações epistêmicas entre os pressupostos presentes no projeto de formação docente dos CLI e as reivindicações dos acadêmicos indígenas; e compreender o processo de formação ofertado pelo CLI – UFAC a partir do olhar dos acadêmicos e professores do curso, considerando os desafios e contribuições esperadas por esses sujeitos.

A relevância desse estudo foi justamente colocar os sujeitos em diálogo entre si e com o curso, na perspectiva de avaliação analítica e reflexiva que possa servir como luz a iluminar outras avaliações. O estudo também inova, uma vez que mostra a necessidade de elementos metodológicos e pedagógicos reflexivos nos cursos de licenciaturas interculturais, em oposição às metodologias e pedagogias predominantemente técnicas e assimilativas.

Por esta razão, o estudo contribui com futuras pesquisas estando disponível na biblioteca da UFAC, nas plataformas da Capes, Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações sobre a temática de trabalhos que abordam as licenciaturas indígenas, sobretudo no Acre.

O interesse por essa temática surgiu a partir do contato, diálogo e acesso regular às comunidades indígenas na região do Alto Juruá. Ao longo dos últimos vinte e dois anos venho assessorando juridicamente as pastorais sociais, o Conselho Indigenista Missionário (CIMI) da Diocese de Cruzeiro do Sul, o que tem me permitido conhecer de perto as lutas, movimentos e reivindicações dos indígenas. Em especial, aquelas reivindicações ensejadas pelos povos indígenas, institucionalmente presentes nos debates acerca das demarcações de Terra Indígenas (TI), construção de estradas, mineração e prospecção de gás e petróleo na bacia do Juruá, próximo às aldeias indígenas, considerando que os povos atuam nestes contextos sempre a partir de suas próprias metodologias e pedagogias, onde o fazer é a um só tempo transformar e educar.

O ingresso no Mestrado em Ensino de Humanidades e Linguagens possibilitou uma análise reflexiva e crítica da política de formação de professores indígenas implementada pelo Estado e executada por uma universidade amazônica. Ao mesmo tempo é uma maneira de conhecer melhor os diversos sujeitos etnicamente diferenciados no contexto do Curso de Licenciatura Indígena da UFAC.

O referido curso funciona no *Campus* Floresta da Universidade Federal do Acre, na cidade de Cruzeiro do Sul - Acre. Os sujeitos da pesquisa foram compreendidos de forma não estática, mas a partir das relações entre si e da proposta do curso. Assim, coordenadores, professores e alunos do Curso de Licenciatura Indígena da Universidade Federal do Acre - *Campus* Floresta constituíram o público alvo da pesquisa.

Para responder aos objetivos desta pesquisa, a abordagem qualitativa permitiu maior flexibilidade e interação com os sujeitos, por dar ênfase ao processo, as inter-relações entre os envolvidos na ação de pesquisa. É nessa inter-relação onde todos – pesquisador e pesquisado – se apresentam como sujeitos de uma ação construtiva, ora ouvindo diferentes vozes e olhares, ora perscrutando e procurando entender elementos constitutivos da licenciatura intercultural indígena. Bogdan e Biklen (1994) destacam o papel relevante da pesquisa qualitativa em educação, enfatizando a constante necessidade de o pesquisador ser sensível às realidades e aos sujeitos com os quais entra em contato e interage, sem que com isso signifique interferir ou manipular informações, sujeitos ou espaços pesquisados.

O pesquisador qualitativo pode assim apreender a dinâmica dos sujeitos da investigação, conseguindo lançar luz sobre as mais variadas situações que estão sendo construídas/desconstruídas. Para apoio à pesquisa, o levantamento bibliográfico possibilita contato direto com a literatura específica existente, dando prioridade aos autores já consagrados que investigam e produzem acerca das questões pertinentes a Educação Escolar Indígena com foco nas Licenciaturas Interculturais Indígenas no contexto do Curso de Licenciatura Indígena do Acre, *Campus* Floresta.

Esse tipo de procedimento tem significativa relevância por considerar a diversidade do cabedal científico/teórico sobre a respectiva área/foco em que se quer estudar, tornando-se imprescindível a todo e qualquer trabalho científico (FONSECA, 2002). Essa base teórica geralmente tem como fundamentos: “[...] livros, artigos científicos, páginas de web sites”, entre outros.

Outro instrumento imprescindível na coleta de informações foi o levantamento documental e de legislações, constituindo-se, neste caso, na análise da legislação pertinente, como resoluções, portarias, instruções normativas, Projetos Pedagógicos do Curso, atas de colegiado e Núcleo Docente Estruturante (NDE) e Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI). “A análise de documentos carrega princípios que a aproxima da pesquisa bibliográfica, porém, não devendo ser confundida, pois essa apresenta uma diversidade de material, geralmente mais difícil de ser identificado, catalogado e analisado” (FONSECA, 2002, p. 32).

Ademais, às fontes primárias foram observadas a partir do olhar crítico, de maneira a permitir a obtenção de informações fundamentais para a pesquisa. Os dados coletados nas entrevistas e documentos foram estudados a partir da análise de conteúdo. Na concepção de Olabuenaga e Ispizúa (1989), a análise de conteúdo é uma técnica para ler e interpretar o conteúdo de toda classe de documentos, que analisados adequadamente nos abrem as portas ao conhecimento de aspectos e fenômenos da vida social de outro modo inacessíveis.

A base material da análise de conteúdo pode ser constituída da diversidade de situações e objetos proveniente de comunicação verbal ou não verbal, a saber: revistas, cartazes, cartas, atas, relatórios, jornais, filmes, fotografias, gravações, vídeos, discos, entrevistas, diários pessoais, etc. Bardin (2011) classifica a análise de conteúdo como sendo um conjunto de instrumentos metodológicos que se aplicam a “discursos” extremamente diversificados, poliformes e polifuncionais – “[...] oscila entre os dois polos do rigor da objetividade e da fecundidade da subjetividade. Absolve e cauciona o investigador por esta atração pelo escondido, o latente, o não aparente, o potencial de inédito (do não dito), retido por qualquer mensagem” (BARDIN, 2011, p. 15)

Na coleta de dados, realizou-se entrevistas semiestruturadas (o total foram 16 entrevistas, 01 coordenador, 05 professores e 10 alunos). Fez-se opção pela entrevista por acreditar que esse procedimento, combinado com outros instrumentos, tem se mostrado relevante em pesquisa de natureza qualitativa. Na concepção de Laville e Dione (1999), esse instrumento possibilita um contato sólido entre o entrevistado e o pesquisador, que colhe informações com o intuito de obter, além da compreensão de sua realidade social, o conhecimento de suas motivações pessoais, bem como a exploração dos conhecimentos pessoais, seus valores, suas crenças, sentimentos e opiniões.

O presente trabalho está organizado do seguinte modo. Após esta introdução, a próxima seção demonstra que através de resistências e enfrentamentos, os indígenas estão conquistando direitos, de modo especial a uma educação diferenciada. A seção seguinte discute a temática sobre a importância das várias epistemologias para o diálogo intercultural no Curso de Licenciatura Indígena da UFAC. A última seção deste trabalho debate a avaliação analítica do curso, com base nas entrevistas, literaturas e PPC (2015) do curso. Finalmente, nas considerações finais são apresentados indiciativos de resultados que o Curso de Licenciatura Indígena do *Campus Floresta UFAC* está dialogando com as várias epistemologias e com a para a interculturalidade no que tange o princípio da alteridade norteador de novas pedagogias e metodologias.

1 SEÇÃO I: CAMINHOS DA EDUCAÇÃO ESCOLAR INDÍGENA: DA ALDEIA À UNIVERSIDADE

1.1 NO INÍCIO DO TRILHO AS DIFERENÇAS SE ESCANCARAM

A história não nega e nem trai, e a verdade contada com a vida ecoa para além das fronteiras do tempo. Assim podemos dizer que “a partir da chegada dos primeiros conquistadores, os povos originários da América vivenciaram um dos mais violentos processos de dominação e exploração da humanidade” (SOLANO-ALPÍZAR, 2015, p. 123).

Os primeiros e duradouros contatos entre indígenas e europeus foram renhidos deixando profundas cicatrizes, tamanha violência praticada contra os povos autóctones em razão dos conflitos ocorridos entre os colonizadores ditos civilizados e os colonizados considerados selvagens, portanto, aos olhos dos europeus, seres inferiores que deveriam ser domesticados, dominados, escravizados, para servirem de mão de obra ao “branco” invasor. Pontuar esta questão é importante porque ela perdura até os dias atuais com outros matizes e nuances, como preconceito estrutural, velado ou não.

Um índio civilizado é um índio que foi civilizado por um branco civilizador. O artifício do domínio – aquilo que é real sob os disfarces dos encontros de povos e culturas diferentes – é o trabalho de tornar o outro mais igual a mim para colocá-lo melhor a meu serviço (BRANDÃO, 1986, p.8).

De fato, com o aportar dos europeus para dominar as novas terras, os povos indígenas, de imediato, foram inferiorizados, negados e silenciados pela arrogância e preconceitos plasmados pela cultura colonial e eurocêntrica e de forma oficial pelo Estado, a coroa portuguesa. “Assim, ao não reconhecer, de acordo com a perspectiva eurocêntrica, na organização social dos povos nativos categorias humanas, os conquistadores deslocam todo outro a uma categoria de inferioridade” (QUIJANO, 2000, p. 268).

Além da categorização humilhante, os indígenas também foram espoliados e seus bens tomados à força, como seus territórios, espaços de reprodução física, cultural e de celebração do sagrado. Sem contestação é sabido que nenhum direito é oferecido gratuitamente, mas ao revés, conquistado às duras penas e até mesmo à custa de sangue

e vida. A história da formação do povo brasileiro traz essa triste confirmação marcada por ideologias excludentes dos indígenas e outras minorias.

A invasão, ocupação e exploração do solo brasileiro foram e são determinantes para as transformações radicais que os povos originários passam no decorrer de cinco séculos. Um longo processo de devastação física e cultural eliminou grupos gigantescos e inúmeras etnias indígenas, especialmente através do rompimento histórico entre os índios e a terra (SILVA, 2018, p.481).

O raciocínio elaborado por Silva é lógico, sabendo que a comunidade sem seus territórios, lugar de reprodução e crescimento, está sujeita a perder sua identidade, podendo entrar em colapso ético e epistêmico. Pois, são nestes ambientes comunitários que ocorrem a produção e reprodução dos conhecimentos do senso comum e científicos, estes tão negados pela epistemologia cientificista eurocêntrica.

Os povos indígenas sofreram injustiças históricas como resultado, entre outros aspectos, da colonização e de terem sido despojados de suas terras, territórios e recursos, o que os impediu de exercer, em especial, seu direito ao desenvolvimento, de acordo com suas próprias necessidades e interesses (ORGANIZATION OF AMERICAN STATES, 2016, p. 4).

Na cronologia histórica há relatos conhecidos de dizimação de muitas comunidades indígenas e suas culturas pelos colonizadores, além da expulsão de seus territórios e exploração de sua mão de obra. Em nome da cultura europeia e do capitalismo, o Brasil tratou os indígenas como inaptos à civilidade. Assim é que, como justificativas da suposta inaptidão para a vida civilizada, foram cometidos genocídios, etnocídios e epistemicídios.

A colonização no continente Abya Yala (hoje América) iniciou-se no ano de 1492 e na região andina em 1532, neste momento se iniciou um processo de genocídio e etnocídio que teve continuidade através da exclusão, segregação e racismo extremo, expressando uma tragédia histórica para os povos indígenas originários do continente que continua até os dias atuais (MAMINI, 2010 *apud* ALCÂNTARA, 2017, p. 1).

A percepção mais ajustada sobre os séculos de massacres dos povos indígenas é aquela que coloca homens com vontade de poder acima daqueles com vontade de Bem

Viver (Hiwei Nakaki)¹. Aos povos indígenas restaram a luta, a resistência e resiliência, e estas realidades os colocaram numa perspectiva de trilhar possíveis caminhos “de retomada” e resgate de suas identidades. Um deles seria suas inserções no processo de educação escolar, sem esquecer a própria educação indígena, aquela bem anterior, adquirida na família, na comunidade.

Para tratar de educação escolar indígena no Brasil é necessária uma reflexão sobre conquistas e retrocessos. Assim, por exemplo, quando existem leis sobre a educação escolar indígena, mas estas não são efetivadas, podemos dizer que sua não eficácia é um grande retrocesso, porque existe, mas não se aplica. Segundo Grupioni (2006, p.63) “a falta de vontade política de setores governamentais continua sendo o principal impedimento para que os direitos conquistados na legislação se efetivem, transformando as escolas indígenas”.

1.2 EDUCAÇÃO ESCOLAR INDÍGENA NO BRASIL COLÔNIA, SEM MIOPIA

A maioria dos historiadores diz que no Brasil Colônia a escola tinha clara finalidade de catequizar os indígenas com o intuito de integração à comunidade nacional e também facilitar o processo de colonização. Para além de qualquer ideologia, histórica ou antropológica, concordamos que no período colonial a educação escolar indígena tinha a intenção não só catequética de conversão – espada ou a cruz – mas também integracionista. Neste contexto, os padres jesuítas contando com o apoio da Coroa portuguesa formavam a linha de frente desta manipulação velada, referente à pseudo construção de uma pedagogia para a educação escolar indígena.

Para facilitar o processo de colonização e a consequente exploração dos recursos naturais do Brasil, bem como da mão-de-obra indígena, contou-se com o trabalho educativo (catequético) dos jesuítas, a quem foi confiada a tarefa de doutrinar os povos indígenas, possibilitando a exploração dos seus recursos e da sua força de trabalho, além da imposição da cultura portuguesa. Destaca-se que essa educação aplicada pelos jesuítas, destinada aos povos indígenas, não era a chamada educação escolar indígena. Destinou-se a esses povos a educação escolar, de acordo com os padrões europeus, portanto, diferente da educação indígena (nascida das demandas dos povos

¹ Expressão das línguas do troco pano, mais comum na Amazônia Ocidental, que, em tradução livre significa Vida Plena (CIMI, 2018).

indígenas e relacionada aos aspectos socioculturais e históricos desses povos) (JÚNIOR; ATAÍDE, 2019, p. 2)

Ainda nesta realidade do Brasil Colônia de “status quo” oligárquico, apresentavam-se os indígenas inseridos numa realidade de exclusão num sentido mais amplo. De forma que eram correntemente considerados preguiçosos, sujos, rebeldes e brutos aos olhares dos colonizadores, de sorte que buscou promover pela educação escolar de cunho catequético, a integração dos indígenas à sociedade nacional. Esta imposição resultou clarividente na negação das identidades culturais destes povos.

É impossível compreender a situação das escolas indígenas brasileiras sem reportar à algumas questões históricas, tais como a intervenção colonial e a catequese jesuíta. Estas estão intimamente conectadas e tinham o objetivo de alterar as identidades e culturas das populações autóctones com a finalidade de dominá-las e colocá-las a serviço dos interesses da Coroa portuguesa. Processo este feito através da imposição de uma língua para a submissão dos grupos indígenas à uma nova ordem sociopolítica e econômica (MEIRELES, 2020, p. 396).

Em consequência da exploração e segregação dos indígenas, não poderia mesmo existir educação escolar indígena para a libertação, e sim uma educação visando à integração forçada por meio da submissão e da imposição. É muito difícil aceitar o diferente ou dar a liberdade para ser diferente. Por esta cota de intolerância, os povos originários de nossa terra têm pagado muito caro: com o silenciamento e a negação.

É o direito à diferença que merece constantes reflexões, seja por sua própria complexidade, seja pelo elenco de tantas outras discussões que a ele se somam. Uma primeira reflexão diz respeito à forma como nossa sociedade olha para os índios, incluindo a questão do lugar que se reserva para eles (SILVA, 1999, p. 65).

Nesse sentido, os povos originários foram considerados o atraso para o desenvolvimento social e econômico do Brasil. As oligarquias procuraram à época os meios para civilizar os indígenas, ora pela força bruta, ora por intermédio de um processo de educação escolar que na verdade visava à assimilação das realidades do branco. O resultado esperado não veio a contento devido à luta e resistência destes povos que não se deixaram ser vencidos pelas ideias de integração.

No Brasil, desde o século XVI, a oferta de programas de educação escolar às comunidades indígenas esteve pautada pela catequização, civilização e integração forçada dos índios à sociedade nacional. Dos missionários jesuítas aos positivistas do Serviço de Proteção aos Índios, do ensino catequético ao ensino bilíngue, a tônica foi uma só: negar a diferença, assimilar os índios, fazer com que eles se transformassem em algo diferente do que eram. Nesse processo, a instituição da escola entre grupos indígenas serviu de instrumento de imposição de valores alheios e negação de identidades e culturas diferenciadas (BRASIL, 2002, p. 29).

Inegavelmente, com lupa ou sem lupa vimos que o processo de escolarização indígena no Brasil começou a contragosto, rasgando os períodos e meandros da história sem muitas perspectivas de avanços nas políticas públicas voltadas para a educação escolar indígena. Mas no caminhar vagaroso da história as realidades vão mudando e os povos indígenas, vêm reconquistando suas tradições, culturas, identidades, terras, e territórios. E, por outro lado, vêm se posicionando contra muitos entraves colocados pelo Estado, sobretudo quando se trata da exequibilidade das forças normativas das leis que devem resguardar a verdadeira educação escolar indígena.

1.3 EDUCAÇÃO ESCOLAR INDÍGENA: IRROMPE UMA LUZ

De início é imperioso dizer que o tema da educação escolar indígena é antigo, porém, mais antiga é a educação indígena, aquela praticada no coletivo da aldeia. De fato, as veredas educacionais escolares foram conseguidas em respostas às lutas antigas das mais variadas etnias. Mas, é notório que a educação indígena até os nossos dias tem resistido às pressões externas e mantido o ethos – modo de ser e de viver de cada povo! Assim, cabe destacar que a educação indígena sempre foi uma estratégia epistêmica, ética baseada no princípio da alteridade para garantir a cultura e os costumes dos povos, frente a uma educação escolar formal com características eurocêntricas, do cientificismo moderno.

Desta forma, educação escolar indígena tornou-se um meio dos indígenas se aproximarem da luta pelos seus direitos e sobrevivência junto à cultura urbana, sem, contudo, perder aquela relação coletiva com a aldeia, com sua ancestralidade que se apresenta como ponto de referência.

A educação escolar passa a ser considerada pelos indígenas como “espaço estratégico e relevante em seus esforços de melhorar suas condições de inserção, diálogo

e de enfrentamento nesses novos territórios, sem abrir mão da afirmação de suas múltiplas identidades e projetos de autonomia.” (URQUIZA, 2017, p. 54). A educação escolar indígena tem reagido no tempo e na história. A partir da década de 1970, marco mais recente sobre a temática, começaram a aparecer movimentos reflexivos de caráter reivindicativos tendo como centralidade a discussão sobre a educação escolar indígena com o intuito de propor projetos escolares alternativos que reconhecessem e assegurassem os direitos dos indígenas.

Ao seu turno, cabe lembrar que existe diferença entre educação indígena e educação escolar indígena. Estas diferenças são indispensáveis para compreensão da necessidade do diálogo intercultural. Caso a educação formal, na aldeia ou fora dela, esqueça-se disso, todo o processo educativo poderá ser afetado pela forma e conteúdo colonialista que interrompe o diálogo intercultural. Vejamos como alguns autores compreendem a educação escolar indígena e educação indígena.

Na verdade, o que ocorre nesse momento, não é a gênese da educação indígena e sim, a educação escolar indígena, sendo estas, duas formas de educação diferentes. Educação indígena diz respeito à produção e transmissão de conhecimentos dos povos indígenas e educação escolar indígena se refere à produção e transmissão dos conhecimentos, seja, indígenas ou não indígenas, através da escola (JÚNIOR; ATAIDE, 2019, p. 6).

Pontuamos que a realidade da educação indígena sempre fez parte da cosmovisão dos povos originários, enquanto a escola veio depois com a cosmovisão colonial. Sabido que o acolhimento e a adesão das escolas nas aldeias não têm suas raízes somente nas lutas pelos direitos, mas também por motivos reveladores de posições conflitantes em relação ao tenso tema da educação intercultural.

O surgimento das escolas indígenas, públicas e diferenciadas, dentro do sistema de ensino brasileiro acende o debate sobre educação intercultural, ganhando centralidade dentro da discussão sobre políticas sociais, principalmente a partir de meados do século XX. Esta centralidade, no entanto, não tem significado a construção de acordos e consensos, pelo contrário, a discussão tem revelado posições bastante conflitantes em relação à temática (LEITE, 2010, p. 196).

A interculturalidade é temática relevante em nosso estudo, por ser o meio dialógico para desvelar e revelar outras epistemologias. Contemporaneamente, sabemos que não há uma só epistemologia, mas epistemologias. Todo o processo escolar formal

que venha ser implementado visando à educação escolar indígena vai falhar se as comunidades não forem ouvidas e nem participarem do processo construtivo.

Os povos com suas diferenças culturais, não são meros receptores e beneficiários de políticas públicas. Fato é que o cientificismo positivista cartesiano tem negado ou desdenhado outros tipos de conhecimentos.

Este sentido probatório do saber científico único e de certeza absoluta, elimina muitas fases dos diálogos epistemológicos, já que o colonizador coloca seus dogmas tecnicistas em um só bloco monolítico de conhecimento. Contudo, é inegável que os povos indígenas têm suas próprias formas de conhecer e de produzir ciência tendo como pressuposto outras epistemologias validadas, as quais se tornam importantes para as construções e trocas de saberes. Vejamos o conceito de interculturalidade por nós assumido neste trabalho, conforme, os estudos de Júnior e Ataíde (2019, p. 7):

Ademais, torna-se fundamental atentar para a interculturalidade como elemento propiciador do diálogo entre as culturas dos indígenas e a quem compete implantar a educação escolar indígena nas aldeias, sem perder de vista o respeito à realidade de cada povo indígena em sua singularidade e a participação dos sujeitos indígenas em todo o processo.

Conforme dito em relação ao Brasil Colônia, as comunidades indígenas foram alvo de preconceitos em grande escala. Mas, de forma eficaz, os indígenas tinham as suas subversividades táticas e estratégicas como forma de proteção de suas ancestralidades: com seus saberes e ciência, seus mitos, seus ritos e seus símbolos. O espírito coletivo de pensar e agir ajudou os indígenas nesta proteção e autocuidado.

No Brasil tem uma longa trajetória, tecida desde os primórdios da colonização e cujo modelo predominante, alheio às cosmologias indígenas, foi imposto com o explícito intuito colonizador, integracionista e civilizador. No entanto, coerentes com seus modos de vida, os povos indígenas afirmaram, desde os primeiros contatos com os europeus, um modelo próprio de educação que se mostrou inadequado para as práticas escolares, visto que nas sociedades tradicionais, entre as quais situamos as sociedades indígenas, “as teorias do mundo, do homem e da sociedade são globais e unificadoras”. [...] Ainda hoje, nas sociedades indígenas, sobressaem três aspectos principais que conformam uma unidade educativa: a economia da reciprocidade; a casa, como espaço educativo, junto à família e à rede de parentesco; a religião, ou seja, a concentração simbólica de todo o sistema, expressa nos rituais e nos mitos (BERGAMASCHI; MEDEIROS, 2010, p.56).

A vida é movimento, luta e o élan vital que nos propõe desejos de realizações das utopias as quais conquistamos quando nos aproximamos da linha do horizonte que se estende ao infinito. Os povos indígenas têm dado exemplo disso: resistência, resiliência e esperança no futuro. Assim vemos avanços e conquistas dos povos indígenas em relação à educação escolar indígena, através das lutas e forças reivindicativas pautadas nas estratégias pedagógicas inferidas do princípio da alteridade.

Contudo, pela educação escolar formal os indígenas conseguem relativo sucesso, o que traz esperanças. “Em 1982, Paulo Freire, assessorou uma Assembleia do CIMI – MT e com seu jeito de educador – poeta disse que: as táticas são exatamente os caminhos que se criam, andando, para viabilizar o sonho” (CIMI, 1998, p.2). A educação escolar indígena é, sem dúvidas, essa tática, esse ‘caminho a ser criado andando’ em vista ao protagonismo e à autonomia dos povos indígenas. Convém notar que a educação indígena se sustenta, também, pelo compromisso coletivo do bem viver através da partilha de suas experiências culturais, pelo princípio da alteridade, sobretudo. Enquanto a educação escolar indígena formal se apresenta como possibilidade de troca de saberes com oportunidade de crescimento via a assimilação e aprendizagem do diferente com o diferente (PAULA; AMARANTE, 1998).

A lógica deste raciocínio em que as comunidades protegem suas educações indígenas, mesmo dentro do processo de educação escolar é sustentada também por Meliá:

Os povos indígenas sustentaram sua alteridade graças a estratégias próprias, das quais uma foi precisamente a ação pedagógica. Em outros termos, continua havendo nesses povos uma educação indígena que permite que o modo de ser e a cultura venham a se reproduzir nas novas gerações, mas também que essas sociedades encarem com relativo sucesso situações novas (MELIÁ, 1999, p. 12).

Assim, para haver respeito, promoção e assimilação na troca de saberes com os indígenas, se faz necessário na educação escolar indígena o reconhecimento da educação indígena como ação pedagógica primária, sem a qual não acontecerá ensino aprendido, mas sim imposição conflitiva em relação às partilhas de conhecimentos, onde o tecnicismo formal, acadêmico, poderá se sobrepor aos conhecimentos tradicionais,

reproduzindo os sistemas educativos que historicamente entenderam como irrelevantes as culturas ancestrais quando vistas a partir do conhecimento científico eurocêntrico.

Trata-se de superar a pedagogia enquanto mera técnica, dando-lhe um conteúdo mais reflexivo e dialogal. Talvez a realidade mais sensível quando se fala em educação escolar indígena seja a falta de uma pedagogia que dialogue desde seus princípios com a alteridade como forma de ouvir o outro, a partir do outro, na casa do outro, acolhendo o outro que é o diferente: o *ethos*, isto é, o modo de ser.

1.4 EDUCAÇÃO ESCOLAR INDÍGENA: MOVIMENTOS E LEGISLAÇÃO

A história se faz no tempo e o tempo propaga a história. De fato, pode-se dizer que a educação escolar indígena tem tentado reagir no contexto deste binômio tempo e história. A partir da década de 1970 começaram a aparecer movimentos reflexivos tendo como centralidade o tema da educação escolar indígena com o intuito de propor projetos escolares alternativos que reconhecessem e assegurassem os direitos dos indígenas, também aqueles pautados na educação escolar indígena.

Se a educação escolar voltada para os povos indígenas é antiga, secular, a discussão sobre sua adequação às realidades indígenas toma forma a partir da década de 1970, quando especialistas em diversas áreas, especialmente antropólogos, linguistas e pedagogos, começam a assessorar na construção de projetos escolares alternativos em algumas escolas indígenas e os movimentos indígenas passam a reivindicar, mais amplamente, o reconhecimento de seus direitos, inclusive o de uma educação formal de qualidade (COHN, 2005, p. 488).

Efetivamente, período longo e fecundo que vai culminar com as conquistas de direitos e garantias dos povos indígenas assegurados pela Constituição Federal de 1988, assim as discussões sobre a educação escolar indígena adentram ao crivo crítico. A temática ganhou centralidade nos círculos comunitários, nos encontros maiores onde se faziam presentes especialistas, professores indígenas, onde aconteciam debates reflexivos e críticos sobre a autonomia e sobre os direitos dos povos indígenas, de modo especial à educação escolar formal de qualidade.

Na mesma esteira, estas aberturas de caminhos propiciaram o alvorecer das organizações indígenas de caráter reivindicativos, apoiadas por ONGs, sociedade civil, Igreja Católica com o objetivo de se articularem e debaterem, por exemplo, a necessidade

de promover e resgatar a cultura dos povos indígenas, como gesto de atitude e retomada. E nestas discussões um dos temas centrais era a educação escolar diferenciada.

O cargo de professor indígena, entre outras conquistas é decorrente de um processo de luta que reivindica o protagonismo indígena na elaboração e execução de políticas públicas, entre elas a educação escolar. Inicia-se na década de 1970 um movimento incisivo de organização dos povos originários que, com o apoio de setores da Igreja, da universidade e de ONGs e em consonância com os movimentos indígenas internacionais, explicitam suas reivindicações pelo direito à diferença, à terra, à saúde e a educação diferenciada (BERGAMASCHI; MEDEIROS, 2010, p.59).

A caminhada e as lutas dos povos indígenas em busca de uma educação escolar de qualidade que preservasse suas riquezas e que respeitasse seus valores culturais marcou o histórico da educação escolar indígena nos últimos tempos. Assim é que nas décadas de 1980 e 1990 muitos movimentos se formaram capitaneados por lideranças indígenas as quais reivindicavam a autonomia da comunidade em relação à construção do processo escolar educativo na aldeia, como pontua Silva:

O movimento dos professores indígenas do Amazonas, de Roraima e do Acre articula-se principalmente em seus encontros anuais e surgiu como resposta à necessidade de refletir sobre problemas comuns vividos pelos professores indígenas dessas regiões e de encontrar alternativas para uma mudança nos rumos da educação escolar (SILVA, 1999, p.67)

Na década de 1980, em várias regiões do Brasil “grupos formados por indígenas de diversas etnias também promoveram inúmeros encontros pautados na discussão sobre a construção da autonomia das escolas indígenas, e a necessidade de se ter professores preparados para atuarem nas escolas de aldeias” (CIMI, 1992, p.10).

As lideranças defendiam, por exemplo, que “os professores fossem indígenas, em virtude da experiência comunitária que ele tinha em relação ao seu povo, a sua cultura aos seus costumes, e aos valores sociais e coletivos” (CIMI, 1992, p. 7). E esta reivindicação estava em consonância com os anseios dos professores. Todos estes movimentos foram fundamentais para pressionar o Estado no sentido implementar políticas públicas que pudessem atender aos pressupostos para efetivação de uma educação escolar indígena de qualidade.

Assim, numa busca de diálogo com o Estado e com os indígenas, Grupioni vem definir educação escolar indígena da seguinte forma: “conjunto de práticas e intervenções que decorrem da situação de inserção dos povos indígenas na sociedade nacional, envolvendo agentes, conhecimentos e instituições, até então estranhos à vida indígena, voltados à introdução da escola e do letramento” (GRUPIONI. 2000, p. 274).

Ponto crítico era a falta de vontade política para a implementação e efetivação das leis através dos planos pedagógicos. Planos estes que, insistimos, não podem ser meramente técnicos, mas reflexivos a ponto de serem influenciados pelas pedagogias próprias de cada povo.

Por isso, os movimentos reivindicavam e denunciavam o disparate existente entre a legislação e a execução do plano educacional diferenciado junto às comunidades tradicionais, onde a pedagogia, a didática, a mediação e os interesses difusos contrariavam as propostas originárias das comunidades referentes à educação escolar indígena, prevalecendo a sabotagem com intuito de integração.

Muitos companheiros indígenas de diversas regiões do Brasil, começaram a perceber que o modelo de escola, implementado em suas comunidades pelo governo federal através de seu órgão indigenista a FUNAI, como pelos governos dos Estados e Prefeituras, por missões evangélicas proselitistas, ou até mesmo por missões religiosas tradicionais, **não condiziam com a realidade de suas comunidades, e, por isso mesmo, não respondiam aos interesses de alunos e professores indígenas** (CIMI, 1992, p. 7, grifo nosso).

Assim, neste refletir permanente, os planos e as políticas públicas devem condizer com a realidade dos povos e suas comunidades, respondendo a seus interesses. Tanto que ainda na década de 1980, vários professores e lideranças indígenas, sobretudo da região Amazônica, começaram a se reunir para discutir temas importantes, dentre eles o tema relacionado à educação escolar indígena. Nos encontros saíram várias decisões, as quais foram encaminhadas às autoridades competentes. Dentre os encaminhamentos e decisões podemos citar os princípios criados na perspectiva das futuras escolas indígenas. Os referidos princípios estão contidos na Declaração de Princípios do IX Encontro dos Professores Indígenas do AM, RR e AC (CIMI, 1992, p. 3), onde se destacam:

1 - as escolas indígenas deverão ter currículos e regimentos específicos, elaborados pelos professores indígenas, juntamente com suas comunidades, lideranças, organizações e assessorias; 2 - as comunidades indígenas devem, juntamente com os professores e

organizações, indicar a direção e supervisão das escolas; 3 - as escolas indígenas deverão valorizar as culturas, línguas e tradições de seus povos; 4 - é garantida aos professores, comunidades e organizações indígenas a participação paritária em todas as instâncias — consultiva e deliberativas de órgãos públicos governamentais responsáveis pela educação escolar indígena; 5 - é garantida aos professores indígenas uma formação específica, atividades de reciclagem e capacitação periódica para seu aprimoramento profissional; 6 - é garantida isonomia salarial entre professores índios e não-índios; 7 - é garantida a continuidade escolar em todos os níveis aos alunos das escolas indígenas; 8 - as escolas indígenas deverão integrar a saúde em seus currículos, promovendo a pesquisa da medicina indígena e o uso correto dos medicamentos alopáticos. 9 - o Estado deverá equipar as escolas indígenas com laboratórios onde os alunos possam ser treinados para desempenhar papel esclarecedor junto às comunidades no sentido de prevenir e cuidar da saúde; 10- as escolas indígenas serão criativas, promovendo o fortalecimento das artes como forma de expressão de seus povos; 11 - é garantido o uso das línguas indígenas e dos processos próprios de aprendizagem nas escolas indígenas; 12 - as escolas indígenas deverão atuar junto às comunidades na defesa, conservação, preservação e proteção de seus territórios; 13 - nas escolas dos não-índios será corretamente tratada e veiculada a história e cultura dos povos indígenas brasileiros, a fim de acabar com os preconceitos e o racismo; 14 - todos os municípios e estados onde houver escolas e professores indígenas devem dar apoio material aos encontros e reuniões dos professores indígenas, quando forem realizados em áreas indígenas, e propiciar toda a infraestrutura necessária, inclusive cedendo locais, quando forem realizados nas cidades; 15 - o sistema de ensino das escolas indígenas deverá ser o federal.

Nessa perspectiva, os professores militantes nos encontros de pautas reivindicativas externavam as insatisfações, causadas por um processo educativo indígena, por vezes, autoritário e impositivo, usando palavras de ordem realistas como um manifesto histórico: “Educação é um direito, mas tem que ser do nosso jeito”². Esse “nosso jeito” são os conhecimentos e as pedagogias próprias buscando influenciar as políticas públicas e não serem, os povos, meramente receptores e objeto dessas políticas.

A rebeldia e a indignação dos indígenas têm como pressupostos seus espíritos de liberdade e ao mesmo tempo o sentimento de pertença. Para o indígena, os seus valores não podem ser desconstruídos ou relativizados por ideologias educacionais costuradas em desconformidade com os ideais e o bem viver de suas comunidades. “Uma cabeça bem-feita é uma cabeça apta a organizar os conhecimentos e, com isso, evitar sua acumulação estéril” (MORIN, 2003, p. 24).

² Palavra de ordem do I Encontro Nacional dos Professores Indígenas, promovido pelo CIMI em 2002, em Luziânia - GO.

No período da Constituinte, pós Ditadura Militar, que culminou com a promulgação da Constituição dita Cidadã em 1988, foi acirrado o debate para que houvesse a inclusão dos direitos indígenas na Carta Magna. Uma das grandes conquistas foi o direito a educação, conforme, assevera o artigo Art. 210, § 2º “O ensino fundamental regular será ministrado em língua portuguesa, assegurada às comunidades indígenas também a utilização de suas línguas maternas e processos próprios de aprendizagem” (BRASIL, 1988).

Vale ressaltar que o capítulo VIII da Constituição Federal Brasileira composto pelos artigos 231 e 232 trata exclusivamente dos povos indígenas, tais artigos preconizam e asseguram vários direitos indígenas, dentre eles, o direito à educação (por ser esta, um direito universal), o respeito às suas culturas e aos seus costumes. O artigo 231, *Caput*, afirma que “são reconhecidos aos índios sua organização social, costumes, línguas, crenças e tradições, e os direitos originários sobre as terras que tradicionalmente ocupam, competindo à União demarcá-las, proteger e fazer respeitar todos os seus bens” (BRASIL, 1988, p. 133).

A partir dos ditames legais constantes na Carta Magna surge a seguinte reflexão: como melhorar, na prática, a educação escolar indígena nas comunidades levando-se em consideração as pautas construídas pelos movimentos visando resguardar as identidades culturais destes povos? “Medidas deverão ser tomadas para garantir que os membros dos povos interessados tenham a oportunidade de adquirir uma educação em todos os níveis pelo menos em condições de igualdade com a comunidade nacional” (CONVENÇÃO 169/OIT, 2011, p. 35). Ou, dito de outra forma, os povos indígenas devem tomar parte na formulação das políticas públicas voltadas para a educação escolar indígena de tal forma que possam ver nisso a implementação de suas próprias pedagogias, ultrapassando assim o mero conceito de respeito.

Uma das portas principais para a implementação de uma educação escolar indígena com as características do *ethos* do povo é assegurar as culturas e as identidades vivenciadas na comunidade, assim, “a escola entre grupos indígenas ganha, então, um novo significado e um novo sentido, como meio para assegurar o acesso a conhecimentos gerais sem precisar negar as especificidades culturais e a identidade daqueles grupos” (BRASIL 2002, p.29).

Além disso, para que as políticas públicas educacionais referentes aos povos indígenas aconteçam, é necessário obedecer não só os parâmetros legais da educação, mas, sobretudo, que “sejam reconhecidos aos índios sua organização social, costumes, línguas, crenças e tradições” (BRASIL, 1988, p. 133). Convencido de que o conhecimento se dá mediante as vivências de diferentes experiências intelectuais ou do senso comum, deduz-se que é imprescindível valorizar as múltiplas culturas axiologicamente positivas.

De fato, devemos considerar e discutir a melhoria da estruturação da educação escolar indígena. Para tanto devemos partir da visão de que não há mais espaço para o neocolonialismo dos territórios e muito menos das mentes. Daqui para frente precisamos perceber a necessidade imperiosa da participação efetiva da comunidade na hora de se discutir e elaborar o formato da educação escolar indígena com base na interculturalidade e na efetivação das leis.

O direito das comunidades indígenas de participarem ativamente da elaboração e implementação de políticas públicas a elas dirigidas e de serem ouvidas por meio de consultas livres, prévias informadas nos projetos ou medidas legais que as atinjam, direta ou indiretamente, coaduna-se com os preceitos que regulamentam o direito a educação escolar diferenciada. Poder decidir e participar no processo de elaboração e implementação de projetos escolares e expressão das novas relações e diálogos estabelecidos entre povos indígenas e Estado nacional (PARECER CNE/CEB n. 13/2012).

A educação, um dos pilares para a formação dos cidadãos responsáveis e comprometidos com o outro pelo princípio da alteridade, atualiza no ser humano a sua vocação, a saber, a força criativa da liberdade que brota da consciência, para construir e transformar as realidades em que está inserido, sendo agente multiplicador dos conhecimentos multifacetados e inesgotáveis.

Nesta base reflexiva colocamos como importante a educação escolar indígena de cunho libertador, intercultural e humanista, “a educação deve contribuir para a auto formação da pessoa (ensinar a assumir a condição humana, ensinar a viver) e ensinar como se tornar cidadão” (MORIN, 2003, p. 65). Nos dias atuais ainda existem ideias que os indígenas são selvagens, portanto, devem ser tutelados pelo Estado e não ser cidadãos. Ora, para que os indígenas sejam reconhecidos cidadãos precisam ser respeitados em suas diferenças, considerando suas identidades, culturas e histórias. Assim, não precisam necessariamente ser urbanos, citadinos.

Portanto, a educação escolar indígena na perspectiva da interculturalidade e integralidade não deve ser uma reprodução do modelo eurocêntrico, mas um processo, uma tessitura construtiva e libertadora, onde todos os sujeitos produzem e reproduzem conhecimentos a partir de suas realidades e interações pessoais, sociais e culturais. O sentido desta comunhão é o de fazer com que haja uma disponibilidade e comprometimento interpessoal e coletivo, sob o império dialógico e do respeito propositivo e mútuo, e em favor da heterogeneidade sob os ângulos das epistemologias múltiplas e interdisciplinares.

1.5 POLÍTICA DE FORMAÇÃO DOCENTE EM NÍVEL SUPERIOR

Mesmo que a educação escolar indígena deva ser entendida em seu caráter específico, ainda que plural em razão do grande número de povos existentes, é mister reconhecer que boa parte de sua base se encontra nos Referenciais Curriculares Nacionais para a Formação de Professores (BRASIL/MEC, 1998) e as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica (BRASIL/CNE Par. nº. 09/2001; Res. nº. 01/2002). A década de 1990, no Brasil e na América latina como um todo, foi marcada pela implementação de políticas neoliberais, voltadas para reestruturar o capitalismo e, nas palavras Mazzeo (2008, p. 2).:

[...] a reforma estrutural e curricular implementada na educação em geral, e na formação do professor em particular, deve ser compreendida como uma estratégia política de reforma do Estado no plano institucional e econômico administrativo. A finalidade última de tal estratégia consiste na adaptação dos indivíduos às exigências do sistema capitalista no que se refere ao modo de produção e ao novo modelo de sociabilidade imposto pelo capital.

Até aí chegamos. Porém, temos que pontuar que a trajetória dos povos indígenas na busca por uma educação escolar diferenciada percorre há anos este longo caminho. “A educação escolar imposta aos povos indígenas no século XX foi uma educação integracionista, pautada no interesse de agregar os povos indígenas à sociedade não indígena, ignorando suas culturas e costumes.” (STORCH; TAMBORIL, 2021, p. 2).

Claro que o Referencial Curricular Nacional para as Escolas Indígenas (RCNEI)³ passa a ter importante papel especialmente por construir e propor um referencial. A questão que se coloca é: o referencial é baseado na autonomia pedagógica dos povos ou segue o “enquadramento” destinado à integração?

Com a Constituição de 1988 e as demais leis para a sua regulamentação, as comunidades indígenas conquistaram o direito a autonomia e, por sua vez, a grande tarefa de fortalecer suas formas tradicionais de organização e escolher os mecanismos internos e externos para tal empreendimento. Um desses mecanismos externos foi a escola, instituição alheia à cultura indígena, introduzida em seus territórios, com o objetivo primeiro de “civilizar” para, posteriormente, integrá-los à sociedade nacional. (CANDADO, 2006, p. 7).

A questão do “civilizar” para integrar, não é mera invenção colonialista e colonizadora, mas é central para entendermos o movimento de sobreposição epistemológica. Se a educação escolar indígena se volta metodologicamente para a formação nos parâmetros técnicos pedagógicos exigidos pela escola oficial, logo, não considera as metodologias e pedagogias próprias de cada povo. Isso equivale a desconsiderar a própria epistemologia e cientificidade dos povos.

Tentando superar e transpor esta questão das pedagogias como um salto epistemológico, alguns estados brasileiros têm buscado avançar na formação dos docentes indígenas, notadamente com auxílio das Universidades Federais ou Estaduais, mas ainda há muito que ser feito. Falando sobre a formação e carreira docente indígena no Estado de Rondônia, Storch e Tamboril afirmam que “por mais que Rondônia se destaque por intermédio das ações que realiza com relação à formação e à carreira docente indígena, ainda apresenta fragilidades que precisam ser sanadas no campo das políticas públicas.” (STORCH; TAMBORIL, 2021, p. 10).

Também falando sobre a formação e curso superior indígena no Acre, Silva e Gomes observam que:

A criação de um curso superior para indígenas na região mais ocidental do país representa uma experiência e possibilidade de ampliação da capacidade de organização de suas comunidades para a educação e o ensino, bem como, **a garantia de um processo** de valorização da

³ Referencial Curricular Nacional para Escolas Indígenas, ou seja, um conjunto de reflexões de cunho educacional com idéias básicas e sugestões de trabalho para as áreas do conhecimento e para cada ciclo escolar das escolas indígenas inseridas no Ensino Fundamental, publicado em 1998.

cultura tradicional, através da construção de um currículo baseado na interlocução entre os saberes científicos e as necessidades daquelas comunidades. (SILVA; GOMES, 2020, p. 188, grifo nosso).

Ao destacarmos a garantia de um processo, juntamos as observações, tanto no Acre quanto em Rondônia, de que a formação e a carreira docente indígena ainda apresentam fragilidades, mas estão, estas fragilidades, inseridas num processo. Assim, falamos em criação de instrumentos que possibilitem a interlocução entre os saberes.

Porém, neste processo precisamos ressaltar que o Plano Nacional de Educação, Lei 10.172/2001, na verdade impõe aos docentes indígenas a formação em nível superior como requisito para seguirem lecionando. Essa imposição legal nos leva a questionar o processo e mesmo a possibilidade de interlocução de saberes. Voltamos assim, ao mesmo paradigma epistemológico civilizatório. “Os povos indígenas em *terra brasilis* lidam com intervenções colonizadoras desde o século XVI, realizadas por meio de ações violentas que visaram o extermínio de qualquer indício étnico-cultural, testemunha de uma civilização.” (BERGAMASCHI; LEITE, 2022, p.2, grifo dos autores). Nos cabe perguntar se a universidade pode ser uma arma de resistência para os povos originários, ditos indígenas.

Do ponto de vista normativo, apesar de traços coloniais, nota-se grandes avanços, mas como estamos “em processo” nos falta o “cumpra-se”.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei 9394/1996), Artigo 78, assevera “proporcionar aos índios, suas comunidades e povos, a recuperação de suas memórias históricas; a reafirmação de suas identidades étnicas; a valorização de suas línguas e ciências”. Em 2011 foi adicionado o § 3º ao Artigo 79, dispendo sobre educação superior: “sem prejuízo de outras ações, o atendimento aos povos indígenas efetivar-se-á, nas universidades públicas e privadas, mediante a oferta de ensino e de assistência estudantil, assim como de estímulo à pesquisa e desenvolvimento de programas especiais” (Brasil, 1996). Em vários textos legais são traçadas diretrizes e metas educacionais, parâmetro para as políticas nacionais, estaduais e municipais. O antigo Plano Nacional de Educação (PNE, 2001-2010), atribuiu aos estados e municípios, com a colaboração da União, a responsabilidade sobre a maior parte das ações relacionadas à educação escolar indígena, prerrogativas também asseguradas no novo PNE (2014-2024). (BERGAMASCHI; LEITE, 2022, p. 2).

O asseverar da lei não garante seu cumprimento muito menos indica que possa ser uma arma para a resistência. A lei se faz na luta! Mesmo assim, entendemos, como

Conceição *et al.* (2020, p.13), que um dos aspectos interessantes das políticas públicas brasileiras para os povos indígenas foi a criação de cursos de Licenciatura Indígena voltados para alunos indígenas que, uma vez formados, serão (em muitos casos já são) professores atuantes nas aldeias de onde vieram. Os cursos de Licenciatura Indígena, no entanto, devem facilitar o diálogo entre saberes para não cair no risco de sobrepor o modelo eurocêntrico aos modelos e pedagogias indígenas, repetindo os mesmos equívocos coloniais.

A Licenciatura Indígena permite exercer o magistério, por parte dos professores indígenas em escolas que correspondam ao que propõe a própria Constituição Federal, ou seja, educação bilíngue, diferenciada e que respeite e dialogue com as diversas culturas e modos de ser. A questão que se coloca é: teria um professor de povo diferenciado, por ser indígena, a obrigação de licenciar-se em pedagogias e culturas outras para ministrar aulas em sua própria língua e cultura, a partir de métodos e pedagogias alheias? Poderíamos aqui falar de uma práxis educacional, como pedagogia única, quase que em contraposição às pedagogias e epistemologias outras, diferenciadas que não as existentes nas próprias culturas indígenas.

Intercultural: porque deve reconhecer e manter a diversidade cultural e linguística; promover uma situação de comunicação entre experiências socioculturais, linguísticas e históricas diferentes, **não considerando uma cultura superior à outra**; estimular o entendimento e o respeito entre seres humanos de identidades étnicas diferentes, ainda que se reconheça que tais relações vêm ocorrendo historicamente em contextos de desigualdade social e política (BRASIL, 1998, p. 24, grifo nosso).

Para maior clareza quanto a formação superior indígena, é mister que se aprofunde o conceito de superioridade cultural, uma vez que cultura é um todo e único, portanto, sem possibilidade de julgamento entre uma e outra. Qualquer “superioridade cultural”, portanto, é mero exercício etnocêntrico, ainda que reconheçamos o etnocentrismo como mola propulsora cultural. Então, o que estamos falando não é só reconhecer o diferente, mas sim, impulsioná-lo, promovê-lo. É dizer que o diferente nos faz iguais. O lugar do professor indígena tem que ser o lugar do “professor” como bem observa D’Angelis.

Nesse sentido, o desafio maior é a formação de professores indígenas, que precisa se sustentar numa epistemologia da práxis social, capaz de transformar a realidade vigente em que esses povos foram

historicamente submetidos. Isso porque a formação de professores indígenas deve possuir características diferenciadas, a começar pela atuação docente nas próprias universidades, pois se o lugar onde será exercida a docência é um ambiente diverso, o processo formativo do professor também requer aspectos diferenciados. (D'ANGELIS, 2012, p.139).

As reivindicações nascem de um sonho, de um desejo de conquistas para uma pessoa ou para um coletivo. No caso, os povos indígenas vêm lutando para um acesso ao ensino superior, o que tem ocorrido. Contudo, a participação da comunidade na elaboração dessas políticas ainda é mínima. O que tem prevalecido é o currículo oficial, meio que imposto por uma pedagogia quase sempre firmada apenas na técnica, sem o devido espaço para a reflexão.

Uma questão importante a ser destacada [...] é que, se, por um lado, a criação das políticas de ações afirmativas decorreu da reivindicação dos povos indígenas pelo acesso ao ensino superior, por outro, observa-se pouca participação da comunidade indígena na formulação e no acompanhamento dessas políticas (BERGAMASCHI; BRITO; DOEBBER, 2018, p.43).

Os professores indígenas precisam refletir sobre seu fazer e é por isso que se exige a participação na formulação de políticas públicas voltadas para eles. A constatação de que há pouca participação da comunidade indígena nessa formulação não invalida a política de ações afirmativas, mas pode colocá-la meramente no rol das boas intenções, sem o poder de transformação da realidade. Nas palavras de Nascimento *et al.* (2021, p. 2):

é preciso reconhecer que há avanços historicamente conquistados no que se refere às políticas públicas para a formação de professores indígenas, o que têm ampliado a possibilidade para o exercício de uma cidadania plena e plural, voltada para o reconhecimento dos seus próprios direitos e para os direitos daqueles que serão por eles ensinados.

Nas últimas décadas, segundo os mesmos autores (2021, p. 2), muito tem se falado sobre a reformulação de políticas públicas que contemplem os povos indígenas, contudo, se não for repensada a formação dos docentes que atuam nessas comunidades específicas, corre-se o risco de que o resultado possa ser a imposição dos saberes curriculares sobre esses locais. Notemos que a imposição curricular, lendo aí as políticas públicas, não se dá somente sobre o futuro professor, mas sobre todo o seu lugar de presença, atuação e seu

lugar de fala. Compreender essa abrangência é compreender sobretudo que os professores indígenas atuam em realidades culturalmente distintas e não raras vezes conflitantes.

Nas reformas educacionais dos anos 90, o Ministério da Educação elaborou Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN), que embora criticado por muitos docentes, incorporaram os chamados temas transversais, entre os quais o relativo à diversidade cultural (OLIVEIRA; CANDAU, 2010, p. 29).

Políticas públicas estão na ordem dos direitos dos povos e obrigações do Estado, segundo a Constituição Federal. Desta forma, essas políticas deverão considerar a diversidade cultural, política, social e, claro, diversidades de pedagogias e epistemologias. Eis porque insistimos em uma pedagogia das pedagogias, no caso, as próprias pedagogias indígenas por considerar a reflexão sobre os saberes para além de meras técnicas pedagógicas. No caso, a diversidade cultural pode ser compreendida como tema transversal, mas, no fundo, é tema central porque é o lugar do outro, do professor indígena que tem na sua cultura e nos seus saberes a base dele mesmo enquanto sujeito da transformação de sua própria realidade.

É isso que podemos vislumbrar com bastante clareza a partir das afirmativas de Nascimento *et al.* (2021, p. 8), principalmente, no que diz respeito à Educação Superior Intercultural, há que se considerar as peculiaridades de uma licenciatura intercultural tais como o “respeito aos direitos das comunidades indígenas, desmistificando o estereótipo de que o indígena só sabe caçar e pescar; a importância de um currículo diferenciado, específico e bi/multilinguístico, que seja construído com a participação dos universitários indígenas”. Voltamos assim, à justa reivindicação da participação efetiva na elaboração dessas políticas públicas e dos PPCs dos cursos de licenciaturas, por parte da comunidade indígena, inclusive para além dos professores. Isso porque nem sempre é só o professor que atua no campo específico da formação. Há que se considerar, por exemplo, que em muitos povos a participação de anciãos é de fundamental importância. Assim se expressa Nascimento:

É papel do Estado implementar políticas públicas que valorizem todas as etnias e classes sociais. Às instituições de ensino, especialmente às universidades, cabe o dever de garantir igualdade e oportunidade a todos os cidadãos, fazendo valer o que foi formulado pela Constituição de 1988, valorizando as diversidades culturais existentes em meio a sociedade, trabalhando principalmente o respeito às diferenças, visando

a preservação das identidades culturais, com o objetivo de propiciar a troca de conhecimento e enriquecimento mútuo (NASCIMENTO *et al.*, 2021, p. 8).

É precisamente por isso que na Educação Superior Intercultural, para nós entendida como indígena, também deve-se considerar tais peculiaridades e especificidades das comunidades e povos indígenas. Uma educação não apenas para o outro, mas para si e sobre si também como troca de saberes e conhecimentos mútuos, uma via de mão dupla mantendo em franco diálogo entre saberes, os ditos universais e os conhecimentos próprios de cada etnia.

Compete aos professores indígenas a tarefa de refletir criticamente sobre as práticas políticas pedagógicas da Educação Escolar Indígena, buscando criar estratégias para promover a interação dos diversos tipos de conhecimentos que se apresentam e se entrelaçam no processo escolar: de um lado, os conhecimentos ditos universais, a que todo estudante, indígena ou não, deve ter acesso, e, de outro, os conhecimentos étnicos, próprios ao seu grupo social de origem que hoje assumem importância crescente nos contextos escolares indígenas (Brasil, 2012, p. 10). (grifo nosso).

Se por um lado é verdade que compete aos professores indígenas a tarefa de refletir criticamente sobre as práticas políticas pedagógicas da Educação Escolar Indígena, também o Estado tem por obrigação favorecer a participação desses professores indígenas nos espaços de formulação dessas políticas públicas. É precisamente neste ponto que entendemos que a reflexão pedagógica a partir do lugar do professor indígena tende a superar o mero tecnicismo pedagógico e a contribuir com a superação de diversos fatores limitadores.

No entanto, além dos problemas anteriormente citados, há outros que constituem obstáculos para a formação docente indígena. Grupioni (2006, p.225) enumera alguns, tais como:

- A deficiência estrutural, técnica e científica das universidades brasileiras, que poderiam contribuir neste processo de formação de quadros indígenas, aliada à crescente privatização da educação, têm restringido cada vez mais o acesso de setores populares à formação superior, inclusive, os indígenas e negros. Embora atualmente se discuta o sistema de cotas, mas que no nosso entender não atende nossas reivindicações de uma formação superior diferenciada e específica à nossa realidade.

- A falta de valorização dos conhecimentos indígenas em alguns meios intelectuais e em outros setores que tendem a caracterizá-los como conhecimentos primitivos.
- A ausência de projetos alternativos de sustentação nas comunidades, que favorece o êxodo de jovens das aldeias em busca de subempregos nas cidades.

Sim, é fato que muitos são os obstáculos para a formação docente indígena, mas temos que pelo próprio respeito ao outro, ao diferente, se impõe considerar os avanços decorrentes da luta permanente dos povos por terem sus direitos garantidos e, como dissemos, por ser uma mão dupla, temos a escola e a universidade que chega nas aldeias, mas temos também as aldeias chegando nas universidades. Fazer juntos não é certeza de sucesso, mas é possibilidade de errar menos.

2 SESSÃO II: DESENCONTROS NOS ENCONTROS DE SABERES: EPISTEMOLOGIAS

Educar é fazer sonhar. Aprendi a ser índio, pois aprendi a sonhar. Ia para outras paragens. Passeava nelas. Aprendia com elas. Percebi que na sociedade indígena educar é arrancar de dentro para fora, fazer brotar os sonhos e, às vezes, rir do mistério da vida (MUNDURUKU, 1996, p. 38).

2.1 HISTÓRIA E TEMPO, RESISTÊNCIA E ENFRENTAMENTO

De pronto um problema de ordem epistemológica e hermenêutica se impõe ao percebermos que o pensamento científico eurocêntrico apresenta limitações para assimilar os conhecimentos dos indígenas, por apresentarem dificuldades ao fazerem uma ponte que dê sentido e que ressignifique os saberes tradicionais. Para a lógica positivista o resultado do conhecimento é o aprimoramento de técnica como resposta probatória da verdade científica. Tais limitações se dão pelas referências históricas e diretas de matrizes epistêmicas europeias, “A história universal vai do Oriente para o Ocidente. A Europa é absolutamente o fim da história universal” (DUSSEL, 1993, p.9).

A reflexão acima demonstra que há necessidade de um aprofundamento teórico cultural e educacional através de uma reflexão crítica acerca das relações entre conhecimentos construídos em espaços diferenciados, considerando os fundamentos de várias epistemologias e, assim construir pedagogias e saberes diferentes de forma dialógica, inclusiva e sem preconceitos epistêmicos, ou valorizar as já existentes.

Ao longo da história de colonização predominou a exploração territorial e humana, a exclusão e a subordinação linguística e cultural dos povos originários, tendo por fundamento uma epistemologia enraizada na lógica predominantemente eurocêntrica. Nessa perspectiva é que teóricos renomados como Samir Amin traz à baila em suas reflexões o conceito de eurocentrismo.

Eurocentrismo para designar uma forma de culturalismo europeu, de raízes renascentistas, ligada à formação do capitalismo, e de caráter pretensamente universal “en el sentido de que propone a todos la imitación del modelo occidental como única solución a los desafíos de nuestro tiempo (AMIN, 1989, p. 9 *apud* LARCERDA, 2017, p. 4).

Com base em pressupostos axiológicos educativos e libertadores onde prevalecem a emancipação pela alteridade e sendo contrário às teorias históricas do conhecimento de Kant e Hegel, Henrique Dussel desmitifica todo processo de ocultamento intencional, além de revelar que o selo da exclusão dos povos indígenas foi impresso de maneira autoritária ao longo da história, enfatizando que o eurocentrismo é “um componente mascarado, sutil, que jaz em geral debaixo da reflexão filosófica e de muitas outras posições teóricas do pensamento europeu e norte-americano” (DUSSEL, 1993, p.17).

A epistemologia eurocêntrica moderna é insuficiente para proposituras pedagógicas e dialógicas em referência às culturas de bases epistêmicas diferenciadas. O eurocentrismo colonizador não possibilita as construções de saberes diferenciados, porque inviabiliza novos cortes epistemológicos, os quais permitiriam os nascimentos e afloramentos de novas formas de trocas de saberes, científicos ou não. Quando falamos em troca de saberes, dizemos que todos eles encontram-se em igualdade enquanto métodos de transmissão de conhecimentos, o que em si seria a pedagogia, ou seja, enquanto método a transmissão de saberes se obrigaria a se igualarem pelo diferente.

A insuficiência dialógica acima referida pode até ratificar os preconceitos epistêmicos já existentes em relação às culturas tradicionais, de modo especial as indígenas. Daí a exclusão pelo preconceito historicamente conhecido.

Ainda sobre o corte epistemológico em franco conflito desde a chegada dos europeus ao continente, argumentam Santos e Meneses (2004, p. 10, *apud* SANTOS, MENESES e NUNES, 2009), “[...] é o resultado de uma intervenção epistemológica que só foi possível com base na força, com a intervenção política, econômica e militar do colonialismo e do capitalismo modernos se impuseram aos povos e culturas não ocidentais e não cristãs”. Além disso, os autores abordam uma segunda intervenção colonialista:

Que foi de tal maneira profunda que descredibilizou e, sempre que necessário suprimiu todas as práticas sociais de conhecimentos que contrariassem os interesses que a ela servia. Nisso consistiu o epistemicídio, ou seja, a supressão dos conhecimentos locais perpetrada por um conhecimento alienígena [...] com isso, despedaçou-se muita experiência social e reduziu-se a diversidade epistemológica, cultural e política do mundo (SANTOS; MENESES, 2009, p. 10).

Na construção dos espaços de conhecimento dos povos indígenas, a tradição dos saberes ancestrais estimula a produção de novos conhecimentos numa lógica epistêmica diferente, onde os símbolos, os ritos e os mitos não sofrem diluição de suas matrizes oriundas das ancestralidades, mas permitem um ressignificado em suas práticas através de pedagogias próprias. Isto significa dizer que as tradições são as bases da identidade de cada pessoa e, por conseguinte, de todo o povo.

Nas sociedades tradicionais, o passado é venerado e os símbolos são valorizados porque contêm e perpetuam a experiência de gerações. A tradição é um meio de lidar com o tempo e o espaço, inserindo qualquer atividade ou experiência particular na continuidade do passado, presente a identidade em questão e futuro, os quais, por sua vez, são estruturados por práticas sociais recorrentes (HALL, 2015, p.12-15 *apud* GIDDENS, 1990, p. 37-8).

Por comparação, as identidades e conhecimentos das sociedades modernas são dinâmicas, com rápidas alterações identitárias, portanto, existenciais, em todo ciclo vital, contrapondo ao ritmo dos saberes socioculturais das comunidades indígenas onde o processo experiencial e de conhecimento não depende do fenômeno temporal ou da mutabilidade os quais não têm valor decisivo.

A modernidade, em contraste, não é definida apenas como a experiência de convivência com a mudança rápida, abrangente e contínua, mas é uma forma altamente reflexiva de vida, na qual: as práticas sociais são constantemente examinadas e reformadas à luz das informações recebidas sobre aquelas próprias práticas, alterando, assim, constitutivamente, seu caráter. (HALL, 2015, p.15 *apud* GIDDENS, 1990, p. 37-8)

Os conhecimentos indígenas não são inferiores aos conhecimentos dos não indígenas, dado que o *ethos* comunitário dos povos originários está integralmente presente no processo existencial identitário e coletivo. Ademais, revela conhecimento diferenciado baseado em epistemologias nem sempre científicas aos moldes da ciência moderna.

Estudos pós-modernos afirmam a existência de várias epistemologias elaboradas a partir de matrizes filosóficas, antropológicas, sociológicas, cosmológicas, míticas, históricas e tantas outras, contudo, dentro dessas matrizes existem caminhos diversos para a estruturação do conhecimento, todavia, boa parte, alimentada por complexo ideológico

como forma de sustentação dogmática e hegemônica visando ao controle social ou a certeza inabalável de verdades científicas.

Dentro deste contexto prevaleceram as estruturas epistêmicas europeias com tentáculos fincados na religião cristã, por um lado, e na ciência moderna, por outro. Os conhecimentos tradicionais dos povos indígenas frente aos colonizadores, por exemplo, não tiveram oportunidade de expressão, porque foram oprimidos, desprezados com base em construções epistêmicas a partir dos dados empíricos, dos mitos, símbolos e rituais sagrados e sem força libertadora, portanto, regulados por cortes epistemológicos assentados em dogmas e certezas.

Apesar dessas duas formas de conhecimentos estarem ambas escritas na matriz da modernidade eurocêntrica, a verdade é que o conhecimento-regulação veio a dominar totalmente o conhecimento emancipação. Isto deveu-se ao modo como a ciência moderna se converteu em conhecimento hegemônico e se institucionalizou como tal (SANTOS, 2002, p. 29).

Entretanto, o conhecimento compartilhado, solidário e emancipatório não pode partir de uma única matriz epistemológica, porque se assim o for, será solitário, destrutivo e infértil. Portanto, para que os saberes se completem e se respeitem é importante que haja diálogos que possibilitem o interculturalismo, que é a chave de leitura para o pluralismo dentro dos cursos de Licenciatura Indígena.

2.2 LICENCIATURA INDÍGENA: INTERCULTURALISMO E EPISTEMOLOGIAS ACOLHENDO O DIFERENTE

Ao falar de licenciatura indígena é imperioso aprofundar as possíveis variáveis dos fenômenos epistemológicos, até porque ontologicamente o conhecimento para os indígenas não é dicotômico e nem dualista, mas holístico, isto é integrado ao tempo, à cosmovisão, à ancestralidade, aos mitos, símbolos, ritos, e à ciência o qual se traduz e se partilha no coletivo. Assim sendo, esta forma integral de apresentação do conhecimento, por vezes, vai à contramão da proposta de conhecimento binário, maniqueísta eurocêntrico de algumas academias tradicionais.

Para o indígena, no entanto, o tempo é circular, holístico, de modo que vez ou outra os acontecimentos se encontram sem, no entanto, se

chocarem. O passado e o presente ganham dimensões semelhantes e se reforçam mutuamente. Por isso o discurso indígena se apossa de elementos aparentemente distantes entre si, mas perfeitamente compreensíveis no contexto em que se encontram. É a lógica da ressignificação dos símbolos que permite às gentes indígenas passear pelo passado utilizando instrumentos do presente e vice-versa também (MUNDURUKU, 2009, p. 26).

Para responder melhor aos seus objetivos os cursos de Licenciaturas Indígenas devem ter como pressupostos os diálogos interculturais, epistêmicos de matrizes variadas onde a interatividade se torna meio de unidade no diferente e diversidade na unidade, para que haja transmissões e recepções autênticas de conhecimentos diferentes e não hegemônicos nos níveis científicos, culturais e do senso comum, numa pedagogia da integralidade.

O conhecimento tradicional Indígena possui ontologias e epistemologias que não se fundamentam em uma dualidade característica do pensamento racionalista eurocêntrico. O ser não está para o mundo como algo alheio ao universo natural, mas sim, como parte integrante de um todo onde ser e mundo se encaixam em uma única esfera. O ser pensante está integrado como partícipe de um universo maior. A natureza não se apresenta como algo alheio ao ser, mas como uma parte do ser. Podemos dizer que o processo de significação e/ou ressignificação do ser se dá através de uma união indissolúvel entre ser e natureza. Nesse contexto, a educação Indígena como processo de transmissão do conhecimento se fundamenta em aspectos não reconhecidos pelo universo colonial como integrantes de uma ontologia humana. O poder dos mitos e das histórias possui muitas vezes um local de pouca importância no universo conceitual baseado no racionalismo intelectual eurocêntrico (VERGULINO, 2019, p. 191).

Na formação de alunos nos cursos de Licenciatura Indígena, a construção e disseminação coletiva do saber ou do conceito de pensar dos povos originários, frente ao conhecimento formal racionalista, pode criar espaços de fraturas epistêmicas com a universidade por falta de conversão desta, que às vezes apresenta estruturas acadêmicas eurocêntricas prontas, com epistemologia única.

Isso pode se tornar elemento fundante nas elaborações de pedagogias e currículos que, por vezes, se apresentam em forma de equações sistêmicas, pedagogias fechadas/reguladas, podendo, por isso, instrumentalizar e regularizar a produção e a troca de saberes.

Assim, tomamos como parte o conceito de epistemologia:

A epistemologia deixa de ser um campo singular para a multiplicidade das vozes e aí buscar um conhecimento que não mais tem o direito de se colocar como referência, mas sim, um universo conceitual que deve ser aberto para diferentes formas de relações na formação do conhecimento. A epistemologia como forma de estudar a formação do conhecimento humano e possuindo na educação escolar uma de suas mais importantes ferramentas de disseminação do conhecimento, acaba por inviabilizar o reconhecimento de epistemologias diferentes da dominante (VERGULINO, 2019, p. 187).

A ideia e a atitude de dominação são na realidade posição política sustentada por interesses de poder. De fato, o domínio de conhecimentos pode fazer parte deste leque de poderes que muitas vezes respondem a interesses de grupos ideológicos.

O educador Paulo Freire e os teóricos da Teologia da Libertação – Concepção Pastoral de Igreja Católica a partir da América Latina – sustentam que o poder do conhecimento abre a consciência, liberta e emancipa, isto porque admitem que várias epistemologias brotam das realidades mais diversas onde são validadas pelas experiências, pelas místicas existenciais e comunitárias ou mesmo pelas ciências como a antropologia e a sociologia. Ao mesmo tempo, estes autores buscam desconstruir o poder epistemológico fincado nas bases medievais, modernas e eurocêntricas o qual destrói culturas e identidades em nome de verdades imutáveis dos dogmas científicos.

É desse poder advindo das realidades múltiplas e com bases hermenêuticas políticas, econômicas e sociais que libertam e emancipam, que as academias devem nutrir seus discentes nos cursos de Licenciatura Indígena para que eles se tornem protagonistas de sua história, identidade e liberdades através da interculturalidade e do pluralismo epistêmico. Por assim dizer, tomamos a citação a seguir como sendo uma segunda parte do conceito de epistemologia.

Estamos entrando em um período em que a epistemologia é política. Esse pluralismo interno já era conhecido de todos os trabalhos epistemológicos da ciência moderna. Mas para as Epistemologias do Sul não basta o pluralismo interno, precisamos do pluralismo externo. E o pluralismo externo é a coexistência do conhecimento científico com outros conhecimentos que podem ser articulados. Pode ser contraditório: se quero ir à lua, é preciso conhecimento científico, mas se quero conhecer a biodiversidade da Amazônia, preciso de conhecimento indígena. Conhecimentos diferentes para objetivos diferentes. É por isso que os objetivos são políticos (SANTOS, 2018, p.5).

Os julgamentos preconcebidos em relação aos saberes diferentes tornam o conhecimento acadêmico fechado, reduzido e regulado fazendo com que outros saberes sejam sufocados, oprimidos e desdenhados, contrariando o conhecimento emancipatório e criativo. Ora, os saberes dos indígenas que chegam às Licenciaturas Indígenas são milenares e mesmo assim, infelizmente, nem sempre passam pelo crivo da purificação dos preconceitos até os dias atuais. Aqui é importante salientar que os acadêmicos indígenas são sequiosos de partilhas de seus saberes, que, por certo, contribuem para os debates acadêmicos.

Os povos indígenas gostariam de compartilhar o mundo a partir da universidade, seus saberes, seus valores comunitários, suas cosmologias, suas visões de mundo e seus modos de ser, de viver, de estar com a natureza e de estar no mundo, onde o bem viver coletivo é a prioridade (BANIWA, 2019, p. 171).

Nas Licenciaturas Indígenas, em suas estruturas metodológicas, pedagógicas, nos seus meandros curriculares, nas salas de aulas ou corredores a interculturalidade deve ser proposta e efetivada, pois os conhecimentos são multidisciplinares, interdisciplinares, complementares e as abordagens epistemológicas colocam todos ao mesmo nível: o do conhecimento e o da ignorância.

Não há conhecimento em geral, tal como não há ignorância em geral. O que ignoramos é sempre a ignorância de uma certa forma de conhecimento e vice e versa o que conhecemos é sempre o conhecimento em relação a uma certa forma de ignorância. Todo o ato de conhecimento é a trajetória de um ponto A que designamos por ignorância para um ponto B que designamos por conhecimento. No projeto da modernidade podemos distinguir duas formas de conhecimentos: o conhecimento-regulação, cujo ponto de ignorância se designa por caos e cujo ponto de saber se designa por ordem, e o conhecimento Emancipação cujo o ponto de ignorância se designa por colonialismo e cujo ponto de saber se designa por solidariedade (SANTOS, 2002, p. 29).

2.3 AS DISSONÂNCIAS PODEM ESTAR NAS CARÊNCIAS DE DIÁLOGOS INTERCULTURAIS E EPISTÊMICOS

Um dos objetivos da reflexão sobre interculturalidade e epistemologias é poder discutir a relação entre os espaços de construção de saberes baseados em fundamentos

epistêmicos distintos, aplicados às pedagogias diferenciadas, considerando a abertura para o conhecimento integral gerado pelo diálogo entre as diversas formas de saberes tal qual ocorre no seio das comunidades.

Esta possível falta de reflexão e relação dialogal entre os sujeitos envolvidos nos cursos de licenciaturas interculturais nos levam a pensar numa possível dissonância no processo de formação.

O binômio interculturalidades e epistemologias quando experienciados, sobretudo, nos espaços acadêmicos de forma especial nas Licenciaturas Indígenas, considerando os princípios da respeitabilidade, da autonomia, da identidade cultural e da diversidade representam as riquezas intelectuais mais leais existentes entre conhecimentos heterogêneos.

A interculturalidade não busca a hegemonia, mas o reconhecimento da diversidade, os conflitos permanecem inclusive em nome da democracia, mas devem existir em uma condição de igualdade, onde as diferenças não reflitam e preconceitos e discriminações (VIEIRA, 2003, p.118).

Se professores e alunos dos cursos de Licenciatura Indígena atentarem a estas possibilidades ou alternativas de formação teremos uma convergência de saberes, embora multifacetários, os quais não serão nem inferiores nem superiores, mas diferentes e complementares entre si. Vejamos o que diz o importante documento, Referencial Curricular Nacional para as Escolas Indígenas sobre a importância da interculturalidade ainda que admitidas as desigualdades políticas e históricas:

[...] Intercultural: porque deve reconhecer e manter a diversidade cultural e linguística; promover uma situação de comunicação entre experiências socioculturais, linguísticas e históricas diferentes, não considerando uma cultura superior à outra; estimular o entendimento e o respeito entre seres humanos de identidades étnicas diferentes, ainda que se reconheça que tais relações vêm ocorrendo historicamente em contextos de desigualdade social e política (BRASIL, 1998, p. 24).

Na perspectiva dialógica intercultural e epistêmica, a divergência pedagógica, educacional e escolar com o modelo dos povos originários pode provocar reação de distanciamento nos fundamentos epistemológicos da produção acadêmica nas Licenciaturas Indígenas, pois, o modo de pensar dos povos tradicionais não é o

cientificismo de Descartes e nem o rigorismo da lógica positivista. Por isso, é importante os esforços de algumas Licenciaturas Indígenas para se libertarem do monoculturalismo racionalista, do dogmatismo e rigorismo científico,

A interculturalidade refere-se a um complexo campo de debates entre as variadas concepções e propostas que enfrentam a questão da relação entre processos identitários socioculturais diferentes, focalizando especificamente a possibilidade de respeitar as diferenças e de integrá-las em uma unidade que não as anule (FLEURI, 2003, p. 17).

Enfim, é importante que a Licenciatura Intercultural Indígena não tema às pedagogias ou currículos diferentes, pois a interculturalidade e as variações epistemológicas devem fazer parte do mundo universitário. Por isso, e para além de toda ideologia do conhecimento regulador, devem prevalecer o respeito ao diferente, a promoção da diversidade, o acolhimento e resolução dos conflitos pelas formas democráticas. Assim, as prováveis dissonâncias vão diminuindo pela aproximação dialógica e na convivência com o saber formal. Segundo Candau (2002, p. 32):

A interculturalidade orienta processos que têm como base o reconhecimento do direito à diferença e a luta contra todas as formas de discriminação e desigualdade social. Tenta promover relações dialógicas e igualitárias entre pessoas e grupos que pertencem a universos culturais diferentes, trabalhando conflitos inerentes a esta realidade. Não ignora as relações de poder presentes nas relações sociais e interpessoais. Reconhece e assume conflitos procurando as estratégias mais adequadas para enfrentá-los.

Sem a garantia do direito à diferença, a desigualdade ultrapassa o limite do visível e tange a essência do ser de sorte que nem a ética e nem a estética ou qualquer valor tem sentido. É na realidade que o respeito e o diálogo devem existir, fora da realidade a práxis dos valores é discurso. Neste sentido podemos falar de uma pedagogia aplicada à realidade mesma e não ao discurso sobre a realidade. É como se déssemos corpo à ação/reflexão presentes indissolúvelmente nas pedagogias indígenas.

2.4 O DIFERENTE CLAMA: PROMOÇÃO E O RESPEITO

Uma provável resposta a esta falta de pontes dialogais nos contextos sociais pode ser o não reconhecimento e o experienciar do conhecimento intercultural e pluri-epistêmico onde o preconceito dá lugar à solidariedade, aos conhecimentos libertadores que promovem outros saberes e a pedagogia do outro, de outras culturas do diferente, que por serem diferentes são normais.

Tal olhar nos coloca face a face com o estranho, com a diferença, com o desconhecido, que não pode ser reconhecido nem apropriado, mas apenas conhecido na sua especificidade diferenciadora. Não se trata de reduzir o outro ao que nós pensamos ou queremos dele. Não se trata de assimilá-lo a nós mesmos, excluindo sua diferença. Trata-se de abrir o olhar ao estranhamento, ao deslocamento do conhecido para o desconhecido, que não é só o outro sujeito com quem interagimos socialmente, mas também o outro que habita em nós mesmos. (FLEURI, 2003, p. 31).

Por princípio as culturas não são idênticas e como tal devem ser entendidas e respeitadas sob pena do fracasso da epistemologia única que desrespeita o ser na sua essência ao instrumentalizar o diferente em nome de uma metodologia e pedagogia superior, supostamente capazes de unificar o caminho do ensino aprendizagem das múltiplas identidades. O interculturalismo nos faz iguais no diferente, por isso, o respeito nos transporta não só à cultura do outro mas ao outro mesmo. O respeito como valor ultrapassa a própria cultura e vai em busca da identidade do outro, que é singular, com importância única, isto é o que chamo de promoção através do respeito.

Nas últimas décadas, as temáticas inclusão, interculturalidade e inovação pedagógica têm sido investigadas por grupos de pesquisas em universidades brasileiras e internacionais, vislumbrando mudanças de paradigmas que contribuam para o desenvolvimento dos ambientes educacionais e atendam às necessidades humanas em contextos coletivos. As questões são polêmicas e envolvem as instâncias educacionais em todos os níveis e modalidades da educação brasileira, em especial no ensino superior. Nesse sentido, torna-se premente pensar e repensar essas temáticas no contexto do ensino superior, analisando o presente e pensando o futuro, a partir dos direitos humanos, das diferenças humanas e interculturais, da inclusão social e escolar e das inovações pedagógicas (DAMÁZIO, 2018, p. 1227).

As licenciaturas indígenas devem ter por base prioritária o diálogo epistêmico e não ser uma caixinha que tenta reproduzir conhecimentos estruturados em uma suposta

certeza científica cartesiana. Devem ser voltadas para o diálogo intercultural que promova todas as identidades traduzidas em saberes de várias matrizes epistemológicas. Ora, se nos atentarmos, veremos com certa clareza que as pedagogias indígenas, em relação à proposta pelas políticas públicas, são muito mais reflexivas que técnicas. Este é o ponto central: uma pedagogia que reflita sobre si mesma, mais que emprego de técnicas e modelos. A reflexão liberta enquanto os modelos tendem a aprisionar, afirma o professor Julio Kaminer:

Esse é o momento e a oportunidade de nós mesmos administrarmos a gestão pedagógica, segundo a nossa visão de mundo e organização social com autonomia e afirmar que somos daquele jeito, com a nossa cultura, e continuar como sempre fomos, e compreender o mundo segundo nossos princípios para gerenciar com eficácia a nossa educação indígena Apinajé no âmbito da interculturalidade, para reconstruir e fortalecer a nossa organização social. Por isso estamos procurando meios de nos prevenir contra as fatalidades que acontecem dessa maneira. Como aniquilação da sabedoria indígena. A identificação do nosso conhecimento é fundamental para nossa vivência cultural (KAMER, 2015, comunicação oral).

O desafio de melhorar os cursos superiores interculturais e a disseminação dialógica dos saberes pluriépistêmicos está estreitamente relacionado à flexibilização das pedagogias quando estas deixarem de ser uma mera técnica e passarem a ser uma reflexão sobre o *ethos* de cada cultura, onde encontrará o ponto de convergência que culmine com a promoção e o respeito. A alteridade de que tanto fala Henrique Dussell estimula no outro a vontade de liberdade identitária. Assim sendo, é possível identificar pela prática do princípio da alteridade os novos caminhos da educação com base nas pedagogias reflexivas e não meramente técnicas. Difícil haver honestamente epistemologias e nem interculturalidade sem que antes se garanta igualdade das diversas pedagogias.

3 SESSÃO III: ANÁLISE, VALIDAÇÃO E DISCUSSÃO DOS DADOS DA PESQUISA E INDICATIVOS DE RESULTADOS

Nesta terceira seção procuramos compreender o processo de formação ofertado pelo Curso de Licenciatura Indígena — Campus Floresta – UFAC. Os dados coletados referem-se a depoimentos dos acadêmicos, todos do último período, da secretária, professores e coordenação do curso, considerando os desafios e contribuições esperadas por esses sujeitos. As informações foram de fundamental importância para a pesquisa. Os dados coletados nas entrevistas serviram de suporte da análise de conteúdo. Foram realizadas 16 entrevistas, com 5 professores, 1 coordenador e 10 alunos do último período do curso de Licenciatura Indígenas *Campus Floresta* – UFAC. Os roteiros dessas entrevistas estão no Apêndice.

Além disso, antes das entrevistas, o trabalho com as perguntas da entrevista foi apresentado no colegiado do Programa de Licenciatura Indígena da UFAC.

Para a coleta de dados, as entrevistas foram semiestruturadas – fez-se opção pela entrevista por acreditar que esse procedimento, combinado com outros instrumentos, tem se mostrado relevante em pesquisa de natureza qualitativa. Na concepção de Olabuenaga e Ispizúa (1989), a análise de conteúdo é uma técnica para ler e interpretar toda classe de documentos, que analisados nos abrem as portas ao conhecimento de aspectos e fenômenos da vida social de outro modo inacessíveis. Tomamos como base teórica os elementos relevantes discutidos na primeira e segunda Seção.

Outro instrumento imprescindível na coleta de informações foi a pesquisa documental, que também foi objeto de análise, especificamente, o Projeto Pedagógico Curricular do Curso de Licenciatura Indígena – PPC que está em vigor desde 2015. Para resguardar a identidade dos entrevistados foram omitidos os nomes, os quais foram substituídos por números, sem, no entanto, alterar o conteúdo ou informações das entrevistas.

3.1 ANÁLISE DE APONTAMENTOS DOCUMENTAIS E IMPRESSÕES DOS SUJEITOS DA PESQUISA

Nas entrevistas com os alunos procuramos refletir sobre todo o curso, incluindo conteúdo, dinâmica de funcionamento, metodologia e sobre a possibilidade de que o

conteúdo apreendido pudesse ou não ser aplicado com os estudantes nas escolas em suas comunidades. Para complementarmos essa análise foi necessário ouvir, além dos alunos, professores e coordenação (anexo no final deste trabalho). Evitamos que sob nenhum pretexto os alunos tivessem acesso às questões levantadas pelos professores ou mesmo pela coordenação.

Cabe esclarecer que lançamos mão também do PPC num diálogo com as bases teóricas apresentadas na primeira e segunda seção. De sorte que as reflexões pudessem ser ao mesmo tempo analíticas e propositivas no sentido de servir como uma espécie de espelho para o Curso. Considerando o que disse Nascimento:

Por esta razão, os processos educativos encontram-se em constantes debates pelo poder público, com o objetivo de aprofundar discussões sobre os problemas socioculturais. A educação intercultural necessita de uma revisão urgente dos conteúdos, bem como das formas de aprendizado e transmissão de conteúdo, os quais devem respeitar as diversidades culturais visando a preservação e o fortalecimento identitário dos diferentes sujeitos (NASCIMENTO *et al.*, 2021, p. 7).

Nesta perspectiva, o Curso de Licenciatura Indígena tem em seu cerne como objetivo maior contribuir para a preservação e o fortalecimento identitário das diversas etnias que se fazem representar no curso e que se relacionam com a universidade e entre si mesmas, através de reflexões decorrentes das experiências interculturais e intraculturais.

O curso em si é de muita complexidade, tanto mais se considerarmos que as etnias estão em relação dialogal com elas mesmas e cada uma com as demais e todas com a universidade e com os conteúdos propostos. Assim, são muitas as faces possíveis. Tantas faces quanto possibilidades de relações.

3.2 ANÁLISE E RESULTADOS DAS ENTREVISTAS NA PERSPECTIVA DOS ACADÊMICOS

Notemos o quão importante é e como é percebida a estrutura do curso considerando o Projeto Pedagógico Curricular (PPC) que teve sua última reformulação em 2015.

Perguntados, aos alunos, se o curso de Licenciatura Indígena oferece boa formação para atuar como professor em sua

comunidade, as respostas foram quase unânimes ao afirmar que sim, o curso dá formação adequada para isso. Vejamos o que disse o entrevistado de número 4:

“Sim. Eu já atuava como professora, mas com o curso eu pude me qualificar para atuar mais em sala de aula. Mais conhecimento para melhorar a prática como professora na comunidade⁴”.

Essa percepção da maioria dos alunos entrevistados encontra-se em consonância com o objetivo geral do curso, que segundo o PPC de 2015 é:

Criar um ambiente de produção, aprendizado e troca de conhecimento que propicie o enriquecimento tanto dos indígenas quanto da universidade neste processo, e que possa estimular as pesquisas, a prática pedagógica e outras atividades desenvolvidas durante o curso, de modo a possibilitar a atuação dos docentes egressos no processo educacional de seus povos em todo Ensino Fundamental e Médio. (PPC, 2015, p. 30).

Perguntados se os conteúdos trabalhados em sala de aula estavam de acordo com seus anseios e das escolas indígenas, as respostas, em geral também foram positivas. Entretanto, exigirá dos alunos formados e agora professores muita criatividade para aplicar tais conteúdos, como podemos observar na resposta pelo entrevistado 4.

Acredito que sim, mas o conteúdo é um pouco difícil de aplicar em nossa comunidade. A nossa escola, por exemplo, tá tendo uma construção nova, na antiga as condições não são das melhores e o material de literatura indígena diferenciado é precário, falta material adequado e espaço melhor. Mas, mesmo com todas as dificuldades nós vamos em frente⁴.

O terceiro objetivo específico do (PPC, 2015, p. 30) “Elaborar materiais diferenciados, relacionados às realidades locais”, na fala do entrevistado 4, não foi totalmente cumprido, especialmente no que diz respeito a elaboração de materiais didáticos diferenciados e adequados à realidade da comunidade. A quase unanimidade observada quanto à positividade dos conteúdos, se mantém, porém ressalva-se a pouca produção de material específico. Como lembra Mosonyi (1996, p. 12):

[...] ainda segue predominando uma concepção institucional e formalizada da Educação Intercultural Bilíngue: fundar escolas, formar

⁴ Entrevista realizada com acadêmico 4, concedida em 17 de maio de 2022.

ou reciclar professores, fazer programas, publicar textos pedagógicos, desenhar metodologias, e inclusive ganhar batalhas perante as autoridades nacionais, para essa iniciativa. Tudo isso é de suma importância, e estamos longe de haver cumprido sequer todos esses passos, nem mesmo nos lugares mais favoráveis. Porém, há outra série de problemas que precisam ser enfrentados, senão, é impossível avançar [...].

A produção de materiais didáticos específicos e diferenciados é uma necessidade e objetivo perseguido há bastante tempo, mesmo em outros países, como no caso citado, a Bolívia, cuja citação data ainda de 1996. Lembremos que a Bolívia já é reconhecida como um Estado Plurinacional. Isso revela que não é algo fácil de ser implementado, mas, ao mesmo tempo define a produção desses materiais como sendo essencial e sem os quais a implantação de uma escola diferenciada se torna impossível.

Quando falamos de escola diferenciada, naturalmente temos que entender que esta, só será viável se proporcionar trocas de saberes. Este é o sentido da questão três respondida pelos alunos que também foram unânimes em afirmar que sim, há troca de saberes. No entanto, apesar desta unanimidade, temos que levar em conta que esta troca de saberes se dá na relação entre os alunos e a universidade com seus conteúdos, métodos, professores e coordenadores, mas também entre os próprios alunos considerando que são de grupos etnicamente diferentes, por isso no fundo não se pode falar em unanimidade já que cada grupo étnico se relaciona sempre a partir de sua cultura.

Curioso o que nos diz o entrevistado 5 quando questionado na pergunta três, justamente sobre essa troca de saberes:

Sim, na minha opinião. Até porque dentro do nosso curso tem um tempo determinado, uma fase na verdade, que se chama fase intermediária que é as orientações das atividades que precisam ser feitas para completar a nota (N1 e N2); a N1 acontece aqui, mas a N2 os professores vão às nossas comunidades, ver as nossas dificuldades que são enfrentadas de chegar até aqui e depois voltar para nossas comunidades levando um pouco desses conhecimentos para ter uma educação de qualidade⁵.

Em sua resposta aparece, ainda que provavelmente sem clara intenção, a dificuldade nessa troca de saberes face à diversidade de culturas. Como proposta do próprio curso, existe já uma fase intermediária justamente com a finalidade de experimentar essa troca a partir de cada realidade nas diversas etnias. Novamente podemos

⁵ Entrevista concedida pelo entrevistado 5, em 17 de maio de 2022.

vislumbrar essa preocupação e intenção no próprio (PPC, 2015, p. 28). “Entende-se assim que a abordagem interdisciplinar visa construir um saber apropriado a projetos e contextos precisos, no entrecruzamento entre diversas disciplinas como, em se caracterizando, os chamados saberes tradicionais”. Esta visão manifestada no PPC 2015 também encontra eco nas palavras de BERGAMSCH:

Nos trabalhos individuais, orientados por professores da universidade, os estudantes da licenciatura indígena almejam um diálogo intercultural e intercientífico. Afirmam conhecimentos próprios e, mesmo informados e, às vezes, forçosamente enquadrados pelos parâmetros teórico-metodológicos acadêmicos, aportam outras metodologias, outros modos de escrever e de produzir conhecimentos. (...). Em seus trabalhos citam as referências orais pelas lembranças das aprendizagens que trazem em seus corpos – corpos negados na academia e na sociedade e que somente a resistência, como necessidade de se mostrar e se afirmar na diferença, faz com que busquem e valorizem os modos próprios de vida e de educação, como um “caminho de volta para casa”. (BERGAMSCHI, 2022, p. 68).

Na resposta do entrevistado 2, ainda respondendo à questão 1, afirma que: (Questão 1: 1) Existe formação, capacitação e orientação específica para dar aulas na Licenciatura indígena? Você se sente habilitado para isso? Qual sua formação e experiência?)

Sim, porque nós povo [...] a gente tá buscando revitalizar a cultura, buscar aquilo que há muito tempo as pessoas pensavam que não existia mais, e através do curso passou a ter assim, mais incentivo para buscar mais a cultura que estava bastante perdida. Este é exatamente o “caminho de volta para casa”⁶.

Como vimos anteriormente, é um caminho feito em mão dupla: da aldeia para a universidade e da universidade para a aldeia. Trata-se de uma constatação inclusive metodológica. Entretanto não nos parece bastar a apropriação adequada dos conteúdos nem mesmo o uso de metodologias pautadas na interculturalidade e epistemologias próprias de cada etnia, existem outros fatores que podem influenciar fortemente os resultados. Este foi o sentido da pergunta 4 do questionário que tem a ver com a questão: se ensino aprendizagem adquirido poderia ser facilmente aplicado nas escolas indígenas.

Novamente tivemos uma unanimidade nas respostas. Nota-se, porém, que os limites para a aplicação desses conhecimentos não se encontram no âmbito da

⁶ Entrevista concedida pelo o entrevistado 2, em 17 de maio de 2022.

universidade como tal, nem mesmo no que se propõe o curso, mas na ausência quase que total do Estado no fornecimento de infraestruturas adequadas, seja para a aplicação metodológica como para a realização dos encontros onde estes estudos devem se dar. Todos reclamam, por exemplo, das péssimas condições das escolas nas aldeias. Muitos afirmaram não ter energia elétrica e, pelo óbvio, onde não há energia não há internet e nem condição para funcionamento dos equipamentos pedagógicos como computadores e projetores. Vejamos o que disse o entrevistado número 2, respondendo à pergunta de número 4:

Não é fácil, porque não tem muitos recursos. Na nossa comunidade, por exemplo, é uma comunidade muito distante e não tem acesso à internet, não tem uma biblioteca. (...) têm pouquíssimas coisas. Eu mesma como professora, é que tenho que estar buscando meu material, estar pesquisando⁷.

Na fala da entrevistada, nota-se que há uma enorme dificuldade para que os conteúdos possam ser reproduzidos e mesmo produzidos nas comunidades. Saliencia ainda a entrevistada que tal ausência não se deve ao descaso da universidade, mas da falta de corresponsabilidade das instituições outras e, principalmente do Estado. Por isso mesmo compreende-se o que a proposta do PPC em realizar parcerias e convênios, no dizer do próprio PPC:

Para que os docentes possam realizar o acompanhamento das atividades propostas deve-se considerar o deslocamento e o tempo de permanência nas aldeias. [...] Para executar esse importante momento do curso é exigido um aporte significativo de recursos humanos financeiros e humanos. Para tais encaminhamentos devem ser celebrados Termos de Cooperação Interinstitucionais. (PPC, 2015, p. 43).

Entende-se a necessidade desses termos de cooperação para garantir a realização e o acompanhamento das atividades propostas. Entretanto, faz-se necessário buscar a ampliação de tal cooperação para que se garanta não só as atividades, ou viagens, mas, para que melhore a infraestrutura nas escolas. O papel do Estado pode mesmo ser determinante para o sucesso ou para o fracasso entre o que se aprende na universidade e o que se aplica nas comunidades.

⁷ Entrevista concedida pelo o entrevistado 2, em 17 de maio de 2022.

No mesmo sentido de garantir espaços e meios adequados para o ensino aprendizagem para os povos e comunidade é que a Convenção 169 da OIT faz a seguinte recomendação: “medidas deverão ser tomadas para garantir que os membros dos povos interessados tenham a oportunidade de adquirir uma educação em todos os níveis pelo menos em condições de igualdade com a comunidade nacional” (CONVENÇÃO 169/OIT, 2011, p. 35). Lembremos que o Brasil é signatário da convenção 169 e, portanto, esta passa a ter força de lei, mais que mera recomendação.

Mesmo que medidas para garantir uma educação diferenciada e com iguais níveis de oportunidade, apresenta-se ainda outro grau de dificuldade que é em relação ao fato de estudarem com professores não indígenas e este é o centro da pergunta de número 5 (Você tem dificuldades ao estudar com professores não indígenas?) feita aos alunos. A esta pergunta, mais uma vez obtivemos respostas unânimes. Vejamos o que respondeu o entrevistado número 1:

Dificuldade, dificuldade não, mas a gente teria mais facilidade se a gente tivesse professores indígenas nossos, mesmo porque eu acho que teria uma troca melhor. Até mesmo a gente fica assim meio receoso quando tem um professor diferente, de outro lugar. Aí quando você se sente seguro com um professor de sua própria etnia, da sua região, eu acho que teria uma troca melhor entre aluno e professor⁸.

Nota-se que não há uma rejeição total em estudar com professores não indígenas, ou seja, há dificuldades, mas não são intransponíveis. Se de um lado, os professores não indígenas são bem aceitos e mesmo queridos, de outro os alunos entendem que estes professores, por mais interessados e competentes que sejam, vem de outra realidade e tem dificuldade em compreender o mundo cultural dos indígenas, ainda mais com tantas etnias diversas. Por essa razão fica claro que prefeririam que os professores fossem indígenas também. As dificuldades, no caso, são de ambas as partes.

O aluno entrevistado de número 7 também respondendo à pergunta 5 disse que:

Sim porque nós viemos de uma realidade diferente e quando nós chegamos aqui nós entramos assim, como posso dizer, aquele impacto, aquele choque porque os professores da universidade, antes de nos conhecer como povos indígenas, eles têm essa dificuldade também⁹.

⁸ Entrevista concedida pelo o entrevistado 1, em 17 de maio de 2022.

⁹ Entrevista concedida pelo o entrevistado 7, em 17 de maio de 2022.

Questão de número:5 Você tem dificuldades ao estudar com professores não indígenas?

Deixando claro que tanto professores quanto alunos têm dificuldade inicialmente e apontam que essas mesmas dificuldades, embora nasçam em função de realidades diferentes, a partir do diálogo intercultural e intracultural tendem a ser solucionadas. Também essa visão se faz notar no objetivo geral do PPC “criar um ambiente de produção, aprendizado e troca de conhecimento que propicie o enriquecimento tanto dos indígenas quanto da universidade neste processo [...]”. (PPC, 2015, p. 30). Claro que o horizonte ideal é o que afirma o professor Julio Kamer:

Esse é o momento e a oportunidade de nós mesmos administrarmos a gestão pedagógica, segundo a nossa visão de mundo e organização social, com autonomia, e afirmar que somos daquele jeito com a nossa cultura e continuar como sempre fomos, e compreender o mundo segundo nossos princípios para gerenciar com eficácia a nossa educação indígena Apinajé no âmbito da interculturalidade, para reconstruir e fortalecer a nossa organização social. Por isso estamos procurando meios de nos prevenir contra as fatalidades que acontecem dessa maneira. Como aniquilação da sabedoria indígena. A identificação do nosso conhecimento é fundamental para nossa vivência cultural (KAMER, 2015, comunicação oral).

Compreendemos esse dito horizonte perseguido como possibilidade de construção, portanto como processo e dentro desse processo encontra-se o Curso de Licenciatura Indígena da UFAC, Campus Floresta. O caminho é longo, mas, já se iniciou; resta seguir caminhando.

Como parte deste caminhar rumo ao horizonte possível, há que se amparar em estruturas, infraestruturas, métodos e muitas outras demandas que a nosso ver dependem muito da ação do poder público, ou seja, demandas de políticas públicas. Por isso mesmo a pergunta de número 6 foi proposta justamente no sentido de indagar sobre o que poderia ser feito enquanto políticas públicas para melhorar o Curso de Licenciatura Indígena. Respondendo a esta pergunta o entrevistado de número 2 diz o seguinte:

Não sei o que pode melhorar, mas assim, quando a gente chegou, a gente não tinha sala própria, a gente ficou sendo jogado de uma sala para outra, teve momento que tivemos que sair da sala porque o ar não funcionava [...] ficávamos andando pela universidade. Falta de sala de aula, né? Um lugar próprio nosso porque quando a gente chega no

*quarto período agente se divide em três áreas do conhecimento, aí a gente fica com mais dificuldade [...]*¹⁰.

Nas respostas, podemos notar que a compreensão de políticas públicas ficou muito restrita ao espaço da universidade, sem uma leitura mais ampla do que realmente seriam as políticas públicas no conjunto das demandas e atividades propostas pelo curso, mas também demandas oriundas das necessidades de se aplicar nas escolas das comunidades o que se aprendeu no curso.

Se por um lado, a demanda por políticas públicas tenha ficado circunstanciada ao espaço da universidade, por outro se reconhece que houve um avanço significativo no âmbito da própria universidade. “Ficávamos andando pela universidade.” Ficavam, porque não ficam mais, pois, depois de quase quatorze anos (implantação do curso) sem espaço próprio, a universidade finalmente ofertou em 2022 um bloco com espaço apropriado para o curso de Licenciatura Intercultural Indígena na direção do que propõe o próprio PPC de 2015.

A compreensão de que as políticas públicas tem um papel fundamental no processo de valorização das culturas aparece claramente no pensamento de Silva e Gomes: [...] “a garantia de um processo de valorização da cultura tradicional, através da construção de um currículo baseado na interlocução entre os saberes científicos e as necessidades daquelas comunidades” (SILVA; GOMES, 2020, p. 188). Por isso mesmo, entendemos no falar dos indígenas alunos, que a universidade tem essa compreensão e trabalha para aplicar as políticas necessárias, o que falta, no entanto, é a atuação concreta do Estado.

A ausência quase que total do Estado que é notada quase que exclusivamente a partir de uma leitura sobre a estrutura na universidade, diríamos que é a dificuldade em compreender de forma mais abrangente, tem muito a ver com a compreensão da aplicação de metodologias muitas vezes, também essas, menos reflexivas e mais de assimilação de conteúdo. Essa forma de compreender foi manifestada na fala do entrevistado de número 5 em relação à pergunta 7: (Como você avalia as metodologias empregadas em sala de aula?)

¹⁰ Entrevista concedida pelo o entrevistado 2, em 17 de maio de 2022.

As metodologias foram bem claras por todos os professores porque em todas as disciplinas eles faziam exemplos ou se não tinha exemplos eles buscavam exemplos com a nossa participação para que a gente pudesse entender melhor (grifo nosso)¹¹.

Grifamos para salientar que, embora haja clara intenção e mesmo convicção de que as pedagogias e metodologias dialogais não devem apenas ficar circunscritas à assimilação de conteúdo, conforme explicitado pelos proponentes do PPC 2015, notamos ainda uma clara ideia, no caso da resposta do entrevistado número 5, de que as metodologias e pedagogias tem a função apenas de ajuda-los a assimilar conteúdos, sem gerar efetivamente conhecimentos baseados na reflexão e na interculturalidade e epistemologias que se encontram em relação. Esta é uma formulação que seus dados não amparam.

É forçoso, porém, reconhecer que o Curso de Licenciatura Indígena também favorece a reflexão e a produção de conhecimentos e epistemologias baseados na interculturalidade, como podemos notar na fala do entrevistado número 1:

A metodologia usada pelo curso, eu acho que deve ser melhorada nesse sentido de ter mais profissionais voltados para conhecer a nossa realidade, mais profissionais capacitados que conheçam mais a estrutura das aldeias e assim eles vão tá preparando melhor nós para que quando a gente chegue lá a gente desenvolva um trabalho com a comunidade e com as nossas escolas¹².

Notamos na fala do entrevistado número 1, uma clara preocupação com o devir, com a possibilidade de relacionar o conhecimento e conteúdos obtidos na universidade com os saberes já existentes em sua comunidade e escola. Portanto, há um salto entre a mera assimilação de conteúdos e a perspectiva mais reflexiva e, conseqüentemente mais crítica. Há que se considerar que as possibilidades advindas dessas reflexões são inúmeras, tantas quantas culturas, epistemologias e pedagogias existirem e se relacionando entre si e uma com as demais em um imenso leque de combinações possíveis e ainda todas elas em relação à universidade e ao conteúdo proposto pelo curso previsto no PPC 2015. Santos já demonstra tal preocupação quando observa que:

¹¹ Entrevista concedida pelo o entrevistado 5, em 17 de maio de 2022.

¹² Entrevista concedida pelo o entrevistado 1, em 17 de maio de 2022.

Apesar dessas duas formas de conhecimentos estarem ambas escritas na matriz da modernidade eurocêntrica a verdade é que o conhecimento-regulação veio a dominar totalmente o conhecimento emancipação. Isto deveu-se ao modo como a ciência moderna se converteu em conhecimento hegemônico e se institucionalizou como tal. (SANTOS, p. 29, 2002).

Ora, as duas formas de conhecimento sobre as quais nos debruçamos neste trabalho e sobre as quais nos fala Santos, não são opostas entre si, mas, devem ser dialogais, não só enquanto método, mas enquanto forma de olhar o mundo sobre todos os aspectos e relações. Isso é o que chamamos de gerar conhecimento a partir de pedagogias e epistemologias reflexivas. Onde o conhecimento tem suas bases epistemológicas assentadas na interculturalidade ao passo que a interculturalidade e pedagogias mesmas têm suas bases fincadas no respeito, respeito entendido antes como metodologia para o diálogo entre os pensares e saberes diferentes.

No fundo estamos chamando a atenção para o fato de que a construção de saberes a partir das relações interculturais depende de diversos fatores como possibilidade de poder entrar em contato com estes saberes que não estão presentes genuinamente no local onde o sujeito vive e produz/reproduz seu conhecimento enquanto povo originário. Ou seja, assim como os professores dependem de financiamentos ou aportes econômicos e materiais para garantir as atividades intermediárias, assim também os alunos precisariam de aportes financeiros para melhor desempenharem seus papéis na produção de conhecimentos.

Perguntados sobre a existência de acesso gratuito a alguns serviços como xerox e bolsas de estudo, as respostas dos alunos foram semelhantes ao que constatamos na resposta do entrevistado número 1 à questão número 8 que tratou do tema:

*Quanto à xérox a gente não tem acesso grátis. Quando a gente está precisando desse material a gente tem que ter o nosso próprio dinheiro. Quanto à bolsa, a gente recebe uma bolsa conhecida como **bolsa permanência**, mas que nada tem a ver com a universidade. (grifo nosso)¹³.*

¹³ Entrevista concedida pelo o entrevistado 1, em 17 de maio de 2022.

Destacamos a informação referente à bolsa permanência porque em contato com a secretaria obtivemos a informação de que de fato há a bolsa permanência e que esta é resultante de um repasse feito pelo FNDE.

No tópico 15 do PPC aponta-se para a necessidade de uma “infraestrutura mínima necessária para atender às demandas do curso” (PPC, 2015 p. 97). E até mesmo para cumprir o objetivo específico de “colocar em relação a ciência ocidental e os saberes tradicionais, produzindo conhecimentos interculturais”. (PPC, 2015 p. 31). O aporte para infraestrutura mínima para o funcionamento do curso fica bastante claro na proposta, por exemplo, de realizar convênios com outras instituições inclusive governamentais.

A mera relação não seria em si elemento construtivo de saberes, uma vez que, dada a existência de relações conflituosas e até mesmo de ignorâncias históricas, podem nascer nessa relação uma série de preconceitos, opondo, portanto, conhecimentos e conceitos à preconceitos. Isso motivou a formulação da questão de número 9 que trata exatamente da existência ou não de relação respeitosa na universidade para com os indígenas. Vejamos como respondeu o entrevistado número 1 em relação à questão número 9:

Respeito, respeito eu acho que é uma palavra muito forte. Mas a gente busca nossos direitos. Pelo curso sim a gente é muito respeitado em relação a isso. A gente está sempre reivindicando e temos esse apoio dos professores. Referente aos alunos na universidade, eu acho que a gente tem assim, um pouco de dificuldade, uma rejeição perante eles. Logo quando a gente chegou a gente ouvia assim: nossa, vocês estudam aqui? Índio também faz graduação? Sim, nós fazemos graduação sim. A gente pode fazer o que quiser porque nós somos capazes de fazer o que a gente quer¹⁴.

Há na resposta uma intenção clara de separar os sujeitos de eventuais preconceitos quando diz que da parte dos professores não há, mas da parte dos alunos de outros cursos sim. Essa resposta dada ao serem questionados sobre o tema é quase única e demonstra que há um caminho a ser percorrido para que os demais cursos da universidade se atentem para este fato que tem sido recorrente na relação entre alunos. Os alunos dos demais cursos precisam entender como o entrevistado número 1: “a gente pode fazer o que quiser porque nós somos capazes de fazer o que a gente quer”¹⁵ para que possamos vir a ter uma

¹⁴ Entrevista concedida pelo o entrevistado 1, em 17 de maio de 2022.

¹⁵ Entrevista concedida pelo o entrevistado 2, em 17 de maio de 2022.

universidade, e não só o Curso de Licenciatura Indígena, com pedagogias realmente fincadas no respeito, respeito entendido antes como metodologia para o diálogo entre os pensares e saberes diferentes, como já dito anteriormente. Porque o respeito como tal não é o fim, mas deve ser um meio para que se possa chegar ao objetivo maior que pelo PPC é o de “criar um ambiente de produção, aprendizado e troca de conhecimento que propicie o enriquecimento tanto dos indígenas quanto da universidade neste processo” (PPC, 2015, p. 30). Vieira por sua vez entende que:

A interculturalidade não busca a hegemonia, mas o reconhecimento da diversidade, os conflitos permanecem inclusive em nome da democracia, mas devem existir em uma condição de igualdade, onde as diferenças não reflitam preconceitos e discriminações (VIEIRA, 2003, p.118).

Se tomarmos o respeito como base das relações interculturais, estaremos dizendo que mesmo a nossa condição de iguais se funda nas diferenças. Um lugar onde o conhecimento se constrói e se reconstrói por meio de teias que vão se entrelaçando a tal ponto que se chega a indivisibilidade de tal conhecimento, como se universal fosse, a exemplo de um indígena universitário que se vale seu próprio conhecimento e cultura e, na relação com outros conhecimentos de forma respeitosa, constrói algo novo, um conhecimento resultante da inter-relação entre diversos. Mesmo que tenha por base as epistemologias próprias dos povos originários ou indígenas, como são denominados comumente.

3.3 ANÁLISE E RESULTADOS DAS ENTREVISTAS COM PROFESSORES SOBRE O CURSO OFERTADO

Um elo muito importante entre os saberes, eu diria elo de ligação no caso da universidade, são os professores e, óbvio, toda a coordenação. Por esta razão vamos enriquecer este trabalho ouvindo também esses profissionais, totalizando 5 docentes. Afinal, estamos discutindo não só metodologias e conteúdo, mas pedagogias, epistemologias de forma crítica e reflexiva para superarmos o problema do método, tomado por nós como base a relação de respeito. Aliás, é justamente com base nesse ouvir respeitoso que iniciamos a entrevista, agora com os professores, justamente com a pergunta se existe, de certa forma, capacitação e orientação específica para lecionar na

licenciatura indígena e se o professor se sente adequadamente preparado para tanto, considerando também o nível de experiência com povos e etnias distintas, afinal, o curso pede que o professor tenha a capacidade de se relacionar respeitosamente com os indígenas para crescerem juntos nessa relação.

Mas, para o trabalho com indígenas eu não tive experiências e nenhuma formação para trabalhar com ensino diferenciado ou ensino indígena, mas acredito que as outras experiências em trabalhar com outros níveis de Ensino em várias regiões também acabaram despertando uma sensibilidade e também o interesse de pesquisar e compreender melhor sobre a causa indígena. Aqui estamos lutando por essa causa do ensino diferenciado e específico de qualidade na licenciatura indígena, mas infelizmente eu não tive uma experiência prévia que me auxiliasse nisso. Mas, com o tempo eu fui compreendendo melhor¹⁶.

Ao responder à questão de número 1, os professores, com uma exceção, afirmaram que não tiveram uma formação adequada para trabalhar com indígenas e nem mesmo tiveram experiências específicas com povos indígenas. Mas, é curioso que mesmo não tendo formação adequada, todos responderam que tiveram experiências com regiões diferentes e demonstraram uma grande abertura para se relacionar com o novo, o diferente. Essa abertura e capacidade de dialogar manifesta respeito e termina por proporcionar crescimento e até mudanças na forma de ver o outro: “com o tempo eu fui compreendendo melhor”. Vejamos o que diz o PPC de 2015:

O Parecer nº 14/99 CEB/CNE, aprovado pela Resolução 03/99, considera que a formação do professor indígena requer a participação de especialistas com formação adequada, não tanto em função de sua titulação acadêmica, mas por um conjunto de outras competências, tais como, experiência e sensibilidade para trabalhar aspectos próprios da educação indígena, para garantir a qualidade do ensino a ser oferecido, e por sua coerência com os princípios definidos na legislação referente à educação escolar indígena (PPC, 2015, p. 94).

A sensibilidade de que fala o PPC e se faz notar claramente na fala dos professores, é o que chamamos de origem do respeito e, portanto, base para a análise do discurso do método. Isso certamente não é o bastante, mas é um excelente começo. O curso também enfrenta problemas com número de professores (PPC. 2015, p. 94) “o

¹⁶ Entrevista concedida pelo o professor. 1, em 20 de maio de 2022.

número de docentes envolvidos diretamente com o curso está aquém das necessidades reais existentes”. O número insuficiente de profissionais para trabalhar no curso de Licenciatura Indígena chega a ser mais preocupante do que mesmo a falta de formação específica para aqueles que já atuam no curso. Afinal, os profissionais docentes que já atuam, pelo menos têm sensibilidade e abertura para seguir aprendendo junto com os alunos indígenas, cada um a partir de sua própria experiência.

E é com base nessa sensibilidade e abertura dos docentes, que nos propusemos perguntar-lhes sobre se consideram que os alunos saem com uma boa formação para atuarem em suas comunidades mediando os processos de escolarização e, ao mesmo tempo promovendo o resgate da cultura indígena. Os professores disseram que sim, os alunos saem com uma boa formação para atuarem nas escolas das comunidades, porém, destacamos uma observação de um dos professores quanto a formação dos docentes:

Até certo ponto sim, eles saem preparados para trabalhar na educação escolar indígena. Não tenho dúvidas da capacidade dos nossos alunos e como eles vão sair bons profissionais daqui da Universidade. Mas, por que eu disse até certo ponto? Porque isso é uma visão minha. Quando se aborda questões relacionadas à física, química, biologia e matemática é um pouquinho mais difícil nessas áreas de estudo. Por isso, precisa ainda de uma ênfase maior na formação de nossos docentes¹⁷.

É preciso dar uma ênfase maior na formação dos docentes, observa o professor entrevistado, porque nas áreas de física, matemática, química eles carecem de formação adequada para atuarem no ensino fundamental e médio. O estudo das ciências da natureza é obrigatório nos currículos dessas etapas. Ora, o curso prepara os alunos para exercerem a docência em suas escolas, incluindo nessas áreas, como isso será possível sem que tenham uma formação adequada na área das ciências da natureza? Daí a razão da formação continuada. Essa observação do professor encontra eco também no (PPC, 2015, p.35) onde temos: “deste modo, em se tratando de uma licenciatura, o egresso pode atuar em todas as dimensões do processo educacional, em escolas indígenas e não indígenas”. Portanto, seguindo as exigências curriculares.

Para que se tenha uma formação adequada e que cumpra com as exigências curriculares, os professores precisam ter minimamente garantidos os meios para

¹⁷ Entrevista concedida pelo o professor 2, em 20 de maio de 2022.

exercerem seu papel. Neste caso, uma pergunta foi feita no sentido de aferir se a universidade oferecia recursos permanentes e de expedientes para que pudessem desempenharem com maior eficiência seu trabalho. Falamos claramente de recursos como bibliotecas, salas de aula, laboratório e equipamentos. Todos os professores entrevistados apontam grandes dificuldades em relação a recursos permanentes, de expedientes e infraestrutura, mais no passado que no presente:

Em relação aos recursos permanentes e de expedientes, o campus Floresta é extremamente carente, por exemplo, a biblioteca do campus Floresta é extremamente deficitária. Quando é para os indígenas piora pois, há ausência de materiais didáticos específicos. Sem dúvida nenhuma a dificuldade é imensa, mas acreditamos que vai melhorar, uma vez que o curso passou a ser assumido pela própria universidade¹⁸.

O fato de a universidade mesma assumir o curso é tido como muito positivo por todos os professores, mas vale a pena destacar um imenso avanço já existente e também apontado por professores e alunos como muito importante, uma grande conquista que foi a construção de um bloco específico para o curso de licenciatura indígena. Por outro lado, muitas outras carências são notadas e destacamos o que diz o (PPC, 215, p. 90), por exemplo.

Os Laboratórios (225 horas) são espaços experimentais de pesquisa visando à produção e intercâmbio de conhecimentos entre os acadêmicos do curso e outros acadêmicos e docentes da UFAC e de outras universidades. Outros pesquisadores indígenas são convidados a participar no decorrer das atividades como colaboradores eventuais. Desse processo poderão resultar publicações, produções audiovisuais, eventos e projetos de intervenção artística ou de outra natureza. As atividades de pesquisa podem ocorrer na Universidade ou se estenderem a outros locais, como as aldeias, visando a participação dos indígenas de notório saber no conhecimento tradicional.

O que se espera é que com a universidade assumindo o curso, a implementação da disciplina de laboratório também seja possível. Afinal, a ideia que subjaz, é a de que se possa os alunos mesmos, juntamente com professores e outros pesquisadores, produzirem seus próprios materiais. Resolvendo-se em parte a carência de materiais

¹⁸ Entrevista concedida pelo o professor 3, em 20 de maio de 2022.

didáticos específicos. E ainda, que para a produção desses materiais específicos, se farão necessários recursos permanentes e de expediente respondendo assim, pelo menos em parte, as dificuldades apresentadas por Maria José Lima quando diz:

As dificuldades que vivemos para construir esta escola diferenciada é que não temos livros diferentes. Os que temos são iguais aos da cidade e não falam de nossos povos indígenas... Este problema pode ser superado através da produção de livros nossos... Em cursos de formação e capacitação. Maria José Lima, Professora Xucuru, PE (CINTA LARGA, 2021, p.77).

A proposta de os próprios alunos indígenas produzirem seus materiais, em cooperação com os professores, é uma das ideias dos Laboratórios. Desta forma, se aprende a fazer fazendo, na relação imprescindível entre alunos e professores e entre culturas e conhecimentos distintos na ideia de interculturalidade tendo o respeito como fundamento dessas relações.

Evidentemente existem outras dificuldades enfrentadas pelos professores que precisam ser sanadas e foi neste sentido que os professores procuraram responder à questão apresentada justamente sobre essas dificuldades. Vejamos o que disse um dos professores entrevistados:

Olhando para a história, o curso já existe há tanto tempo e somente agora formamos a segunda turma. Ainda assim, o curso funciona como um apêndice da universidade, não sendo ainda totalmente assumido pela universidade. Os indígenas ainda se constituem como pessoas estranhas aos espaços da Universidade. Isso precisa ser revisto com a máxima urgência porque esses alunos precisam definitivamente ser assumidos enquanto sujeitos que estão dentro de uma instituição, a qual tem as condições de assumi-los e deve fazê-lo¹⁹.

Duas observações feitas pelo professor são claras e refletem bem o nível de preocupação quanto a excelência do curso. De um lado, a necessidade de ampliar o acesso ao curso, uma vez que já fazem anos de existência e apenas duas turmas se formaram, de outro a imperiosa necessidade de os próprios alunos indígenas assumirem mais diretamente seu protagonismo como estudantes do curso de licenciatura intercultural indígena.

¹⁹ Entrevista concedida pelo o professor 4, em 20 de maio de 2022.

Um aspecto importante a ser notado, é que as intenções, por melhores que sejam, dependem de políticas para serem implementadas. Neste sentido uma questão apresentada aos professores foi sobre o que poderia ser proposto em termos de políticas públicas para melhorar a formação no curso de licenciatura. A propositura de políticas públicas pode decorrer de diversos setores da sociedade, mas sua formulação e implementação dependerá sempre da vontade política do gestor, como bem observa um dos professores:

Com certeza em termos de políticas públicas acho que falta sim mais comprometimento dos governantes [...] a única fonte que a gente tinha de recursos financeiros para manter o curso funcionando era o Proind [...], mas se a gente tivesse convênios com os estados e municípios e se houvesse apoio, e falo isso como política pública mesmo, previsto nos planos de governo. [...] O que falta é um olhar mais compromissado do tomador de decisões políticas de efetivamente elaborar políticas públicas permanentes no sentido de fazer acontecer²⁰.

O professor, em sua fala, deixa clara a disposição da própria universidade em sugerir políticas públicas, reconhece, claro, que essas são de responsabilidade dos gestores. Essa ideia deixa claro que a universidade se dispõe a ir em busca de recursos para melhor desempenhar seu papel. Inclusive ele aponta para a possibilidade de se fazer convênios, como já houve para permitir a presença dos professores nas comunidades durante a fase intermediária. Vejamos por exemplo, o que propõe o PPC como mecanismo para que se realize essa fase intermediária apontando para proposição de políticas públicas:

Para tais encaminhamentos devem ser celebrados Termos de Cooperação Interinstitucionais entre a UFAC e as instituições diretamente ligadas aos processos e à educação escolar indígena no estado, em âmbito federativo e municipal como Ministério da Educação, Fundação Nacional do Índio (FUNAI), Secretaria Especial de Saúde Indígena (SESAI), Secretaria de Estado de Educação (SEE), outras IES e instituições de pesquisa, bem como, as Secretarias Municipais de Educação e Saúde, quando pertinente. (PPC, 2015, p.43).

Ao mesmo tempo em que a universidade se dispõe a celebrar convênios, enfatiza a necessidade de maior comprometimento do poder público na elaboração de políticas permanentes. O que não se pode é deixar que a universidade sozinha arcasse com toda a

²⁰ Entrevista concedida pelo o professor 2, em 20 de maio de 2022.

responsabilidade em adquirir recursos para a efetivação do curso e aumentar o número de indígenas com acesso à formação superior nos moldes propostos pelo curso intercultural de licenciatura indígena.

O conhecimento intercultural a gente valoriza. Acho que todos nós que estamos nesse curso valorizamos muito a interculturalidade, mas, como eu disse, não tive uma formação específica para atuar nesta área, às vezes nos falta conhecimento. [...] Aprendi muito das várias etnias, mas vou estudar para melhorar mais ainda²¹.

Na fala do professor: “aprendi muito de várias etnias, mas vou estudar para melhorar mais ainda” nota-se muito interesse e dedicação para se fazer o melhor. Essa disposição e abertura para aprender faz com que muitas das dificuldades em trabalhar a interculturalidade sejam superadas. Isso, porém, não minimiza a necessidade de se promover momentos e espaços para uma formação mais adequada e abrangente. A proposta do Curso de Licenciatura Indígena também prevê a promoção desses espaços e momentos.

A metodologia proposta neste PPC privilegia espaços e momentos de criação, interação, trocas de conhecimentos, portanto atende ao princípio da interculturalidade. Paralelo à dimensão disciplinar típica do modelo de produção de conhecimento acadêmico, o curso propõe também dinâmicas de criação que permitam experimentar novos caminhos (PPC, 2015, p. 94).

Se a metodologia proposta prevê espaços e momentos de criação, troca de conhecimentos a partir do princípio da interculturalidade, e se a isso se soma a valorização deste tipo de conhecimento pelos professores, como já foi dito, logo, o caminho para uma educação realmente intercultural está traçado, restando aos professores e alunos porem-se a caminho rumo a este horizonte possível e desejável.

A interculturalidade está relacionada com essas variedades culturais e saberes tradicionais existentes em nossa região desde a colonização, em que os cidadãos de etnias diversificadas convivem no mesmo espaço social, o que lhes permite compartilhar os conhecimentos de seus ancestrais e aquisição de novos conhecimentos vindos de outros grupos ou classes sociais diferentes (NASCIMENTO, 2021, p. 8).

²¹ Entrevista concedida pelo o professor 3, em 20 de maio de 2022.

A interculturalidade segue sendo não só horizonte possível, mas caminho proposto para a aquisição de novos conhecimentos, desde os adquiridos por diversas etnias por meio sua ancestralidade, como no momento atual e em construção permanente, porque permanentes serão as relações interétnicas no Curso de Licenciatura Indígena. A interculturalidade obviamente se funda na relação entre culturas, porém há que se considerar que nas culturas há também os indivíduos que mesmo pertencentes a uma mesma cultura constroem outros conhecimentos mais específicos os quais podem ser de natureza diversa, incluindo conhecimentos científicos. Este é o sentido da pergunta sobre se há troca de saberes entre alunos, professores e coordenação.

A resposta é afirmativa e temos a sensibilidade de avaliar desde o plano de curso de cada docente em reuniões e temos liberdade entre os docentes para comentar e partilhar, dar dicas e sempre temos o cuidado em fazer comentários, dar dicas e sempre procurando promover a interlocução entre os saberes. Essa interlocução se dá não só entre os saberes tradicionais e científicos, mas também entre os saberes dos alunos. Sempre colocamos trabalhos na fase intermediária em que envolve a comunidade, não só o aluno. E com isso a gente resgata o conhecimento tradicional, valoriza e faz essa comunicação de um conhecimento com outro. [...] E aí também se expõe e discute outros conhecimentos científicos. [...] Sempre que eles vêm da comunidade após as fases intermediárias fazemos uma disciplina de laboratório em que todos expõem seus trabalhos em conjunto onde uma escuta o outro e há muito interesse em aprender com o outro²².

Notemos que mesmo a resposta sendo afirmativa, há uma preocupação na fala do professor em criar e promover momentos para que esta troca seja mais eficiente no sentido de promover a construção de novos conhecimentos advindos dessas relações de interculturalidade. A ideia de um laboratório para partilhas de experiências e conhecimentos manifestados nas apresentações dos trabalhos, além de gerar conhecimento e respeitar o conhecimento do outro, desperta muito interesse servindo assim como elemento motivador e distensionador de eventuais conflitos.

Constata-se que há efetivamente muita troca de saberes, contudo, essas trocas precisam ser promovidas e refletidas para que de fato gerem novos conhecimentos metodologicamente melhor organizados já previstos também como trocas de conhecimentos no plano (PPC, 2015, p. 94).

²² Entrevista concedida pelo o professor 1, em 20 de maio de 2022.

3.4 ANÁLISE E RESULTADOS OBSERVADOS NAS FALAS DA COORDENAÇÃO DO CURSO

Ouvidos professores, alunos, se fez necessário ouvir também a coordenação do curso. Tanto mais que é esta coordenação que tem maior proximidade com os elementos constitutivos do PPC como demandas que se apresentaram para a implementação do Curso de Licenciatura Indígena - UFAC.

O curso de licenciatura indígena surge das demandas postas pelo movimento indígena do Acre, apoiado por organizações não governamentais e a única instituição pública de Ensino Superior naquela ocasião (2008), a UFAC; dentre as demandas estavam evidentes os objetivos construídos por indígenas e indigenistas envolvidos nesse processo, dentre as quais destaco: necessidade de formação continuada para indígenas que haviam cursado o magistério indígena; melhoria na qualidade da educação oferecida nas escolas das aldeias do Acre; possibilidades mediante a formação de inserção de indígenas na educação, mas também em outras áreas do mercado de trabalho, inclusive para condução de projetos comunitários²³.

Ganha significativa importância para o Curso de Licenciatura Indígena, entre outras, a demanda de se construir objetivos com a participação de indígenas e indigenistas envolvidos no processo. Este envolver indígenas e indigenistas no processo exigiu, de certo modo uma representatividade de lideranças das diversas etnias existentes no Acre.

A definição do que seria o curso, como funcionaria, sua organização entre outros aspectos foram pautas discutidas coletivamente, contando inclusive com a presença de representações indígenas de variadas etnias do estado, sobretudo, por lideranças do movimento indígena, que tinham experiência na educação escolar indígena do Acre. Certamente que muitas discussões provocaram tensões quanto ao que se desejava construir, mas mesmo em meio aos debates inflamados foi possível chegar ao consenso de que o curso deveria começar seu funcionamento e que gradativamente, se alcançaria os ideais desejados sobre o mesmo. Vale destacar que o processo carecia de força política para apoiar o empreendimento²⁴.

²³ Entrevista concedida pelo o professor 5, em 20 de maio de 2022.

²⁴ Entrevista concedida pelo o professor 5, em 20 de maio de 2022.

Como se nota, a participação de indígenas e indigenistas na construção da proposta do curso não significou ausência de tensões, mas evidenciou a necessidade da participação desses diversos sujeitos. Então há que se perguntar: quais os critérios para a construção das ementas curriculares específicas?

Para produção do PPP do curso, foi mobilizado um grupo de Trabalho (GT) instituído e portariado pela Ufac que contava com a presença, para discussão e construção de tais elementos, de docentes de instituições superiores do país com experiência em formação indígena, docentes do curso de Pedagogia da Ufac, representantes da Opiac e da CPI, além de docentes que atuavam na educação escolar indígena pela Secretaria Estadual de Educação²⁵.

Com o grupo de trabalho criado e atuando na construção das ementas curriculares específicas, a questão que se coloca diz respeito ao fato de ser possível perceber se estas, quando colocadas em prática, estão em consonância com os anseios dos futuros professores indígenas.

Toda formação se apoia em um modelo ou proposta pensado por indivíduos que em geral nem sempre participam de sua construção. Daí que a avaliação sobre o curso em relação aos anseios dos futuros professores genericamente se faz de maneira bastante positiva, havendo uma aceitação e acolhimento das propostas de ementas, sobretudo, depois da reformulação do PPC em 2015. Antes dessa data as reclamações eram maiores por parte de alguns acadêmicos, que afirmavam haver um distanciamento pelo menos em parte entre o que a formação oferecia e o esperado para atuarem nas escolas das aldeias²⁶.

O PPC de 2015 procurou superar “um modelo ou proposta pensado por indivíduos que em geral nem sempre participam de sua construção” e ao fazê-lo, procura incidir diretamente na formação dos professores promovendo a cultura dos povos, aponta a coordenação.

Uma formação num curso de licenciatura indígena que torne invisíveis e silenciadas as culturas nele presentes, está fadado ao fracasso. O CLI está formatado de acordo com a dimensão intercultural, absorvendo e fazendo protagonistas todas as diferentes manifestações étnicas e isso, num esforço diário para que não prevaleçam os conhecimentos

²⁵ Entrevista concedida pelo o professor 5, em 20 de maio de 2022.

²⁶ Entrevista concedida pelo o professor 5, em 20 de maio de 2022.

ocidentais ditos “universais” sobre os saberes tradicionais. Mas precisa ficar claro, que os acadêmicos chegam à academia muito sedentos por ciências e, apossados delas, realizam o casamento entre mundos e culturas distintas para melhor se organizarem e promoverem o bem-viver por onde estão presentes²⁷.

Quando se propõe uma formação baseada na dimensão da interculturalidade, tornam-se “protagonistas todas as diferentes manifestações étnicas” e, com isso, busca-se novas proposituras no sentido de melhorar as práticas pedagógicas para a formação do indígena que atuará como professor nas aldeias.

Esse trabalho de aproximação do curso de modo a possibilitar a formação acadêmica para um efetivo trabalho nas escolas da aldeia vem sendo realizado de modo sistemático no curso. Porém, pode-se qualificá-lo ainda mais e sugere-se: a realização de projetos que trabalhem a docência dentro do curso, como o PIBID e o Programa Residência Pedagógica; a produção e distribuição de cartilhas a partir de componentes curriculares do curso que possam ser empregadas nas disciplinas de escolas indígenas e, por fim, o acompanhamento mais efetivo das atividades de estágio²⁸.

A consciência de que o curso formará professores para que possam atuar diretamente nas escolas em suas comunidades faz com que a compreensão e concepção do curso extrapole os limites da universidade e dá-lhe um dinamismo necessário e permanente, tanto mais por se tratar de uma proposta pautada no respeito aplicado metodologicamente a partir da interculturalidade e da reflexão necessária sobre este fenômeno.

²⁷ Entrevista concedida pelo o professor 5, em 20 de maio de 2022.

²⁸ Entrevista concedida pelo o professor 5, em 20 de maio de 2022.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Uma avaliação analítica quando se trata de um curso de licenciatura intercultural demanda capacidade de relacionar compreensões e entendimentos. A título de exemplo, a avaliação analítica propõe ou desperta questões que possam contribuir com a dinâmica do processo de planejamento, desenvolvimento e avaliações. Sem acentuar nenhum caráter do que deva ser permanente do ponto de vista de conteúdo, a avaliação não se propõe a afirmar que um determinado professor estaria certo ou errado, mas apenas apresentar-lhe outras possibilidades.

Nesse sentido, tomamos o lado dos povos indígenas porque, de imediato, foram inferiorizados, negados e silenciados pela arrogância e preconceitos, tanto quanto plasmados pela cultura colonial e eurocêntrica pelo Estado. Tomar um lado da história não basta, é preciso compreender como os processos históricos foram construídos. Como resposta à imposição do modelo colonial iniciado com a invasão dos territórios, os povos indígenas procuraram construir resistências inicialmente para garantir-lhes a vida. Somente a resistência não bastava, era preciso fazer enfrentamentos em diversos campos. Desses enfrentamentos nasceriam outras tantas formas de se organizarem, como por exemplo, a constituição de confederações de espaços onde se juntavam a partir de objetivos comuns, especificamente abrindo mão parcialmente de seus etnocentrismos.

Seguindo os processos de enfrentamentos organizacionais, os povos indígenas foram paulatinamente encontrando meios para pressionar e intervir mudanças ao longo do processo histórico. Com as pressões, as legislações específicas foram surgindo ou foram revogadas e alteradas. Dentre essas legislações, destacamos as referentes à educação que seguem longo percurso, de maneira a ser garantia na Constituição de 1988. A partir da Constituição de 1988 surgem no escopo, as legislações educacionais, a educação escolar indígena diferenciada e a educação superior indígena.

Em resposta as novas legislações, foram construídas políticas públicas que permitem a efetivação e o cumprimento das obrigações impostas por intermédio do Estado. A implementação de leis não demanda apenas que haja o caráter impositivo, é preciso que haja vontade política para diminuir os conflitos, embates e não haja negação de direitos consagrados.

Por outro lado, a epistemologia europeia, rígida, cartesiana, reguladora e universalizante apresenta limitações para assimilar outros conhecimentos. Em particular, a rigidez, a prepotência e a falta de diálogo com outras epistemologias existentes. É com essa carga de eurocentrismo epistemológico que os europeus aportam numa realidade que se impõe como diferente. Mesmo afetada por epistemologias diversas, a europeia se autoafirma como sendo a única capaz de responder às questões de forma científica, como sendo a única verdadeira. Essa presunção permanece em larga medida no meio acadêmico.

As diversas culturas dos povos originários geram conhecimentos, métodos, crenças, saberes, conhecimentos científicos e epistêmicos advindos da experiência vivida por cada um dos povos. As epistemologias não criam as culturas, mas as culturas criam as epistemologias. O fato de as culturas gerarem epistemologias distintas e variadas, nas culturas originárias faz ocorrer um movimento em direção oposta à epistemologia eurocêntrica, por se propor absoluta e unitária.

Conquanto, constatamos nos movimentos, dissonâncias e aproximações epistêmicas presentes no projeto pedagógico de formação docente do Curso de Licenciatura Indígena da UFAC, que as culturas geram epistemologias e não o contrário. E ainda, demonstra de forma óbvia que esses movimentos, dissonâncias e aproximações epistêmicas geram força nas relações interétnicas. Portanto, é possível a construção de um conhecimento a partir da realidade intercultural metodológica, respeitosa e com alteridade. Nessa lógica, a avaliação analítica realizada nesta parte do texto deve ter por base o mesmo pressuposto, isto é, de não definir os saberes como melhores ou piores, mas diferentes. Portanto, o diálogo entre saberes e entre saberes e ciência dará sentido à formação.

Na ótica da coordenação, de professores e dos alunos, os papéis no curso de Licenciatura indígena da UFAC, *Campus Floresta* e suas origens étnicas têm por base apresentar propostas que melhor dialoguem com a interculturalidade e as diversas epistemologias. É o mesmo que dizer que são justamente os alunos, professores e a coordenação que farão suas considerações, facilitarão a produção de novos conhecimentos e construirão caminhos coletivos.

REFERÊNCIAS

ALCÂNTARA, L. C. S. **Bem Viver: uma perspectiva (des)colonial das comunidades indígenas**. Rev. Rupturas 7(2), Costa Rica, Jul-Dic 2017. ISSN 2215-2466. 1-31. 2017. Disponível em <https://www.scielo.sa.cr/pdf/rup/v7n2/2215-2989-rup-7-02-1.pdf>. Acesso em 21 ago. 2021.

AMIN, S. **El Eurocentrismo. Crítica de Una Ideología**. México: Siglo XXI Editores, 1989.

ARROYO, M. G. **Outros sujeitos, outras pedagogias**. Petrópolis-RJ: Vozes, 2012.

BANIWA, G. (2019). **Educação escolar indígena no século XXI: encantos e desencantos**. Mórula, Laced.

BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. São Paulo: edições 70, 2011.

BERGAMASCHI, M. A. DOEBBER, M. B., BRITO, P. O. **Estudantes indígenas em universidades brasileiras: um estudo das políticas de acesso e permanência**. rev. bras. Estud. pedagog., Brasília, v. 99, n. 251, p.37-53, jan./abr. 2018. Acesso em 09 de outubro de 2022. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbeped/a/dx8gDkg34fWLQw7DvCbhzyz/?lang=pt&format=pdf>.

BERGAMASCHI, M. A.; MEDEIROS, J. S. **História, memória e tradição na educação escolar indígena: o caso de uma escola Kaingang**. Revista Brasileira de História. São Paulo, v. 30, nº 60, p. 55-75 – 2010. Disponível em <https://www.scielo.br/j/rbh/a/xwLfPnXVfss8xgqJScZQyps/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em 31 abr. 2022.

BERGAMASCHI, M. A.; LEITE, A. M. A. **Formação de professores indígenas: A universidade como território de resistência?** *Runa*, vol. 43, núm. 1, pp. 57-75, 2022. Instituto de Ciencias Antropológicas, Facultad de Filosofía y Letras, Universidad de Buenos Aires.

BOGDAN, R. C.; BIKLEN, S. K. **Investigação qualitativa em educação: uma introdução à teoria e aos métodos**. Trad. de Maria João Alvarez, Sara Bahia dos Santos e Telmo Mourinho Baptista. Porto: Porto Editora, 1994.

BRANDÃO, C. (1986). **Identidade e etnia: construção da pessoa e resistência cultural**. São Paulo: Ed. Brasiliense.

BRASIL (1988). **Constituição. República Federativa do Brasil**. Brasília: Senado Federal, Centro Gráfico.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Brasília, DF: palácio do Planalto, 1988. Disponível em http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm. Acesso em 19 dez. 2020.

BRASIL. Ministério da Educação. Parecer CNE/CEB n. 13/2012. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Indígena na Educação Básica.** Diário Oficial da União, Brasília, DF, 15 jun. 2012. Seção 1, p. 18.

BRASIL. Ministério da Educação. **Referenciais para a formação de professores indígenas.** Brasília: SEF/MEC, 2002.

BRASIL. **Resolução CNE/CEB 5/2012.** Diário Oficial da União, Brasília, 25 de junho de 2012.

CANDADO, R. A. R. **Referencial Curricular Nacional para Escolas Indígenas: Cultura e Conhecimento no Ensino de História.** Universidade Católica Dom Bosco, MS, 2006. Disponível em: <https://www.livrosgratis.com.br/ler-livro-online-47921/o-referencial-curricular-nacional-para-as-escolas-indigenas--cultura-e-conhecimento-no-ensino-de-historia>. Acesso em: 20 dez. 2021.

CANDAU, V. M. **Cotidiano escolar e cultura (s):** encontros e desencontros. In: CANDAU, V. M. Reinventar a escola. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002.

CIMI, Conselho Indigenista Missionário. **Com as próprias mãos. Professores indígenas construindo a autonomia de suas escolas.** Brasília, 1992.

CIMI. **“As escolas indígenas e projetos de futuro”.** CIMI e educação escolar indígena. 1998.

CINTA L. A. MARTINI, C. M. **Proposta de Material Didático Específico para as Aulas de Matemática nas Escolas do Povo Indígena Cinta Larga.** RELVA, Juara/MT/Brasil, v. 8, n. 1 jan./jun. 2021.

COHN, C. **Educação escolar indígena: para uma discussão de cultura, criança e cidadania ativa.** In: Revista Perspectiva, Florianópolis, 2005, v. 23, n.02, p.485-515, jul./dez.

CONCEIÇÃO, M. M. *et al.* **A esperança indígena através de políticas públicas brasileiras,** UNG, Revista Educação. v.15, n.2, 2020, Guarulhos, SP.

Convenção nº 169 sobre povos indígenas e tribais e Resolução referente à ação da OIT / Organização Internacional do Trabalho. - Brasília: OIT, 2011 1 v. disponível em: http://portal.iphan.gov.br/uploads/ckfinder/arquivos/Convencao_169_OIT.pdf. Acesso em: 21 ago. 2021.

D'ANGELIS, W. R. Periódicos Capes. gov.br/ **Contra a ditadura da escola.** Brasília, 1999.

D'ANGELIS, W.R. **Propostas para a Formação Professores Indígenas no Brasil.** In: GRUPIONI, L. D. B. (Org.). Experiências e desafios na formação de professores indígenas no Brasil. Em Aberto, v.20, nº 76, p. 34-43, fev. 2012/03.

DAMÁZIO, M. F. M, M P. S. (Dossiê: **Retratos da Educação Superior - Inclusão, Interculturalidade e Inovação Pedagógica**) APRESENTAÇÃO DOSSIÊ

TEMÁTICO. RIAEE – Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação, Araraquara, v. 13. n. esp. 2, p. 1226-1235, set., 2018.

DUSSEL, E. 1492: **O Encobrimento do Outro**. A Origem do Mito da Modernidade. Conferências de Frankfurt. Petrópolis: Vozes, 1993.

FLEURI, R. M. (2003). **Intercultura e educação**. Rev. Bras. Educ., (23), 16-35. <https://doi.org/10.1590/S1413-24782003000200003>.

FONSECA, J. J. S. **Metodologia da pesquisa científica**. Fortaleza: UEC, 2002. Apostila.

GRUPIONI, L. D. B. (2000). **Contextualizando o campo da formação de professores indígenas no Brasil**. In: GRUPIONI, Luiz Donizete Benzi. Brasília (org.). Formação de professores indígenas: repensando trajetórias. Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetizada e Diversidade.

GRUPIONI, L. D. B. (Org.) **Formação de professores indígenas: repensando a trajetória**. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2006, p. 39-68. Disponível em: https://www.academia.edu/400212/Forma%C3%A7%C3%A3o_De_Professores_Ind%C3%ADgenas_Repensando_Trajet%C3%B3rias. Acesso em: 31 mar. 2022.

HALL, S. **A identidade cultural na pós-modernidade**. 12ªed. Editora: Lamparina, Rio de Janeiro. 2015.

JUNIOR, F. A. e ATAÍDE, P. C. **EDUCAÇÃO ESCOLAR INDÍGENA: impasses e desafios**. Sexta Jornada Internacional de políticas Públicas, 2019. http://www.joinpp.ufma.br/jornadas/joinpp2019/images/trabalhos/trabalho_submissaoId_1029_10295cbcd8034dfe4.pdf. Acesso em 31 de março de 2022.

KAMÊR, J. Comunicação Oral. **Etapa de Estudos em Terra Indígena Apinajé. Núcleo Takinahaky de Formação Superior Indígena**. Universidade Federal de Goiás, 2015.

LAVILLE, C.; DIONNE, J. **A construção do Saber: manual de metodologia da pesquisa em ciências humanas**. Trad. de Heloísa Monteiro e Francisco Settineri. 1999.

LEITE, L. H. A. **Com um pé na aldeia e um pé no mundo: desafios na construção das escolas indígenas públicas e diferenciadas no Brasil**. Currículo sem fronteiras, 2010, v. 10, n. 1, pp. 195-212, Jan/jun.

LUCIANO, R. F. *et al.* **Políticas públicas para indígenas: da educação básica ao ensino superior**. Interfaces da Educ., Paranaíba, v.11, n.32, p. 571 - 605, 2020 ISSN 2177-7691 Recebido em 14 de outubro 2019 e aceito em 05 de agosto de 2020.

MAZZEO, L. T. B. **A política de formação docente no Brasil: fundamentos teóricos e epistemológicos**, UNESP, 2008. Disponível em: <https://www.anped.org.br/sites/default/files/gt05-5789-int.pdf>. Acesso em: 30 mar. 2021.

MEIRELES, J. M. R. **O contexto da educação escolar indígena brasileira.** Revista Brasileira de História & Ciências Sociais – RBHCS Vol. 12 Nº 24, julho - dezembro de 2020. Disponível em file:///C:/Users/IDALECIO/Downloads/11205-Texto%20do%20artigo-38705-1-10-20201210.pdf. Acesso em: 01 abr. 2022.

MELIÁ, B. **Educação indígena na escola.** Cadernos cedes, ano XIX, nº 49, dezembro/99. Disponível em <https://www.scielo.br/j/ccedes/a/LP3BV6QHbqSgTdPYXT9YZFG/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em 31 abr. 2022.

MORAES, J e RIGOLDI, V. **PROLIND - a identidade étnica como orientadora do processo educacional:** uma análise de sua efetivação no campus da UFMS em Aquidauana. Argumenta Journal Law, Jacarezinho – PR, Brasil, n. 30, 2019, p. 273-296.

MORIN, E. **A cabeça bem-feita:** repensar reforma, reformar o pensamento. 8. ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2003.

MOSONYI, E. E. **Família Indígena y Educacón Intercultural bilíngüe.** Comunicação apresentada no I congresso Latino americano de Educación Intercultural Bilingüe. Santa Cruz, Bolívia, Novembro 1996.

MUNDURUKU, D. **Educação Indígena:** do corpo, da mente e do espírito. Revista Múltiplas Leituras, v.2, n. 1, p. 21-29, jan./jun. 2009.

MUNDURUKU, D. **Histórias de Índio.** Companhia das Letrinhas. SP, 1996.

NASCIMENTO C. A. R. et al. **Educação Superior Indígena na perspectiva da Interculturalidade.** Research, Society and Development, v. 10, n. 2, e59110212979, 2021(CC BY 4.0) | ISSN 2525-3409 | DOI: <http://dx.doi.org/10.33448/rsd-v10i2.12979>.

NASCIMENTO C. A. R. et al. **Educação Superior Indígena na perspectiva da Interculturalidade.** Research, Society and Development, v. 10, n. 2, e59110212979, 2021.

OLABUENAGA, J.I. R.; ISPIZUA, M.A. **La descodificacion de la vida cotidiana: metodos de investigacion cualitativa.** Bilbao, Universidad de deusto, 1989.

OLIVEIRA, D. A. **Reformas educacionais na América Latina e os trabalhadores docentes.** Belo Horizonte: Autentica, 2003.

OLIVEIRA, L. F. CANDAU, V. M. F. **Pedagogia Decolonial e Educação Antirracista e Intercultural no Brasil.** Educação em Revista | Belo Horizonte | v.26 | n.01 | p.15-40 | abr. 2010.

ORGANIZATION OF AMERICAN STATES. **Declaração Americana sobre os Direitos dos Povos Indígenas,** 2016. Disponível em https://www.oas.org/en/sare/documents/DecAmIND_POR.pdf. Aces. 21 de agosto de 2021.

PAULA, E. D. e AMARANTE, E. A. R. **Escolas Indígenas e projetos de futuro**/CIMI-ANE, 1998.

QUIJANO, A. **Colonialidad del poder**: Eurocentrismo y América Latina. In: LANDER, Edgardo. *La Colonialidad del saber: Eurocentrismo y ciencias sociales: perspectivas latinoamericanas*. 1. ed. Buenos Aires: CLACSO, 2000. v. 1, p. 201-246. ISBN 950-9231-51-7.

SANTOS, B. S. **Epistemologia do Sul**: um pensamento alternativo de alternativas políticas. *Geografando*, vol.14, n.º 1, e032, junho de 2018. ISSN 2346-989X.

SANTOS, B. Boaventura de S. **Para uma Pedagogia do Conflito** In: SILVA, L. H. (Org.). *Reestruturação Curricular: novos mapas culturais, novas perspectivas educacionais*. Porto Alegre: Sulinas, 1996.

SANTOS, S. B. **Para um senso comum**: a ciência e a política na transição paradigmática. V-1. *A crítica da razão indolente: contra o desperdício da experiência* - 4. ed.- São Paulo: Cortez, 2002.

SANTOS, S.B; MENESES, P. M. **Epistemologias do Sul**. Editora Almedina- SA. Coimbra, 2009.

SILVA, E. C. de A. **Povos indígenas e o direito à terra na realidade brasileira**. *Serv. Soc. Soc.*, São Paulo, n. 133, p. 480-500, set./dez. 2018. Disponível em <https://www.scielo.br/j/ssoc/a/rX5FhPH8hjdLS5P3536xgxf/?lang=pt>. Acesso em 31 de março de 2022.

SILVA, J. A. C.; GOMES, A. S. **Formação superior para docentes indígenas no Acre**: Do sonho à realidade. **ABATIRÁ** - revista de ciências humanas e linguagens Universidade do Estado da Bahia - UNEB - Campus XVIII V1 n.2, dezembro. 2020.

SILVA, R. H. D. **A autonomia como valor e articulação de possibilidades**: O movimento dos professores indígenas do Amazonas, de Roraima e do Acre e a construção de uma política de educação escolar indígena. **Cadernos Cedes**, ano XIX, nº 49, dezembro, 1999. Disponível em <https://www.scielo.br/j/ccedes/a/XPGJT6YNcj8RKn3ZsVMbpGy/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 31 mar. 2022.

SOLANO-ALPÍZAR, J. **Decolonizing Education or Accepting the Challenge of Taking a Different Path**. *Revista Electrónica Educare*, v. 19, n. 1, p. 117-129, 1 jan. 2015.

STORCH, C. A. A; TAMBORIL, M.aria I.vonete Barbosa. **Políticas de Formação e Carreira Docente Indígena em Contexto Amazônico**. *Revista Psicologia: Ciência e Profissão* v. 41, 2021. Disponível em: www.scielo.br/pcp.

UFAC. **Projeto Pedagógico Curricular do Curso de Licenciatura indígena – PPC**-UFAC. Cruzeiro do Sul, Acre, 2015.

URQUIZA, A. (2017). **A Interculturalidade como ferramenta para descolonizar a educação – Reflexões a partir da ação ‘Saberes Indígenas na Escola**. *Articul. constr. saber.*, Goiânia, v.2.

VERGOLINO, E. B. **Desafios da Educação Escolar Indígena:** Epistemologias E Filosofias. Cadernos Cajuína, V. 4, N. 3, 2019, p. 186-194. ISSN: 2448-0916.

Disponível em:

https://www.researchgate.net/publication/335749449_DESAFIOS_DA_EDUCACAO_ESCOLAR_INDIGENA_EPISTEMOLOGIAS_E_FILOSOFIAS. Acesso em: 21 abr.

de 2022.

VIEIRA, R. S (2003). **Educação intercultural:** uma proposta de ação no mundo multicultural. In: Fleuri, R. M. (org.). *Intercultura: estudos emergentes*. (3a ed.), Ed. Unijuí.

APÊNDICES

Perguntas das entrevistas

Perguntas para os coordenadores (as)

- 1) Quais foram as demandas que se apresentaram para a implementação do curso de Licenciatura Indígena?
- 2) Houve representatividade de lideranças das etnias do Acre, no processo de definição do curso de LI?
- 3) Quais os critérios para a construção das ementas curriculares específicas para a formação dos professores indígenas?
- 4) Quando colocados em prática os conhecimentos teóricos das ementas por disciplinas é possível perceber que estes estão em consonância com os anseios dos futuros professores indígenas?
- 5) A formação dos professores indígenas na academia busca a preservação e a promoção da cultura desses povos? Como?
- 6) O que poderia ser proposto como práticas pedagógicas para melhorar a formação do indígena no curso de Licenciatura para que atue como professor nas aldeias?

Perguntas para os professores (as)

- 1) Existe formação, capacitação e orientação específica para dar aulas na Licenciatura indígena? Você se sente habilitado para isso? Qual sua formação e experiência?
- 2) Os acadêmicos indígenas, futuros professores licenciados, saem com uma boa formação para atuarem nas escolas das aldeias como professores capazes de mediar o processo de escolarização, com resgate da cultura indígena?
- 3) Existem recursos permanentes e de expedientes para o trabalho no curso de Licenciatura Indígena?
- 4) Dentro da faculdade, quais são as maiores dificuldades enfrentadas para se trabalhar no curso de Licenciatura Indígena?
- 5) O que poderia ser proposto como políticas públicas para melhorar a formação do indígena no curso de Licenciatura Indígena da UFAC?

6) Quais as dificuldades que você enfrenta ao trabalhar a interculturalidade no curso de Licenciatura Indígena?

7) Existem trocas de saberes entre alunos, professores e coordenadores?

Perguntas para os alunos (as)

1) O curso de Licenciatura indígena te deu boa formação para atuar como professor (a) que respeite e promova a cultura do seu povo?

2) Os conteúdos/assuntos trabalhados nas aulas estão de acordo com os anseios das escolas indígenas? De acordo com os seus anseios como professor ou futuro professor?

3) Existem trocas de saberes entre alunos, professores e coordenadores? De que forma?

4) O que se aprende na academia é fácil de aplicar na prática dentro das escolas indígenas?

5) Você tem dificuldades ao estudar com professores não indígenas?

6) O que poderia ser proposto como políticas públicas para melhorar a formação do indígena no curso de Licenciatura?

7) Como você avalia as metodologias empregadas em sala de aula?

8) Você tem acesso gratuito ao material de xerox dentro da universidade? Existem bolsas, auxílios e benefícios ofertados pela instituição?

9) Você se sente respeitado dentro da Universidade?

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TCLE) UTILIZADO PARA REALIZAÇÃO DAS ENTREVISTAS

Você está sendo convidado(a) para participar, como voluntário(a), em uma pesquisa científica. Caso você não queira participar, não há problema algum. Você tem todo o direito de não querer participar do estudo, basta selecionar a opção correspondente no final desta página.

Para confirmar sua participação você precisará ler este documento e depois selecionar a opção correspondente no final dele. Este documento se chama TCLE (Termo de Consentimento livre e esclarecido). Nele estão contidas as principais informações sobre o estudo, como tema e objetivo, dentre outras informações. Este TCLE se refere a

dissertação de mestrado do Programa de Pós-graduação em Ensino de Humanidades e Linguagens – PPEHL, intitulada: “Política de Educação Superior na Amazônia: uma análise da Licenciatura Intercultural da Universidade Federal do Acre – UFAC/Campus Floresta”, cujo objetivo geral é “Analisar a política de formação docente indígena em andamento no Curso de Licenciatura Intercultural da Universidade Federal do Acre – UFAC/Campus Floresta.”

Você também poderá solicitar aos pesquisadores do estudo uma versão deste documento a qualquer momento por um dos e-mails registrados no final deste termo.

A pesquisa será realizada por meio de uma enquete presencial, constituído por “no máximo 10 (dez) perguntas”.

Os pesquisadores garantem e se comprometem com o sigilo e a confidencialidade de todas as informações fornecidas por você para este estudo. Da mesma forma, o tratamento dos dados coletados seguirá as determinações da Lei Geral de Proteção de Dados (LGPD – Lei 13.709/18). Esta pesquisa já foi apresentada ao Colegiado do Curso de Licenciatura Indígena da Universidade Federal do Acre – Campus Floresta. Para contatar um dos pesquisadores da pesquisa, você poderá encaminhar um e-mail, ligar ou mandar mensagens pelo WhatsApp para eles:

Mestrando: Luiz Mario Padilha. Contato: (68) 999578703 - e-mail: lmariopadilha@gmail.com

Orientador: José Alessandro Cândido da Silva. Contato: (68) 999732925 - e-mail: alessandroczs@bol.com.br

CONSENTIMENTO DE PARTICIPAÇÃO

Eu, concordo em participar voluntariamente do presente estudo como participante. O pesquisador me informou sobre tudo o que vai acontecer na pesquisa. O pesquisador me garantiu que eu poderei sair da pesquisa a qualquer momento, sem dar nenhuma explicação.

Aceito participar ()

Não aceito participar ()

Cruzeiro do Sul, Acre _____, de _____ de 2022

Assinatura do participante