

Universidade Federal de Goiás
Faculdade de Ciências Sociais
Programa de Pós-Graduação em Antropologia Social

Dayane Renata Silva Pereira

“Temos que juntar o conhecimento”: Professores Indígenas e
Interculturalidade

Goiânia-GO
2015

TERMO DE CIÊNCIA E DE AUTORIZAÇÃO PARA DISPONIBILIZAR AS TESES E DISSERTAÇÕES ELETRÔNICAS (TEDE) NA BIBLIOTECA DIGITAL DA UFG

Na qualidade de titular dos direitos de autor, autorizo a Universidade Federal de Goiás (UFG) a disponibilizar, gratuitamente, por meio da Biblioteca Digital de Teses e Dissertações (BDTD/UFG), sem ressarcimento dos direitos autorais, de acordo com a Lei nº 9610/98, o documento conforme permissões assinaladas abaixo, para fins de leitura, impressão e/ou *download*, a título de divulgação da produção científica brasileira, a partir desta data.

1. Identificação do material bibliográfico: ☒ **Dissertação** ☐ **Tese**

2. Identificação da Tese ou Dissertação

Autor(a):	Dayane Renata Silva Pereira		
E-mail:	Dayane_ecg@yahoo.com.br		
Seu e-mail pode ser disponibilizado na página? ☒ Sim ☐ Não			
Vínculo empregatício do autor			
Agência de fomento:	CAPES	Sigla:	
País:	Brasil	UF:	BR CNPJ:
Título:	"Temos que ajuntar o conhecimento": Professores Indígenas e Interculturalidade		
Palavras-chave: Interculturalidade, Políticas Públicas, Professores Indígenas			
Título em outra língua:	"We have to gather knowledge":		
Indigenous Teachers and Interculturalism			
Palavras-chave em outra língua:	Interculturality, public politic,		
Indigenous teachers			
Área de concentração:	Antropologia Social		
Data defesa: (dd/mm/aaaa)	08/01/2016		
Programa de Pós-Graduação:	Programa de Pós-Graduação em Antropologia Social		
Orientador (a):	Alexandre Ferraz Herbetta		
E-mail:	alexandre_herbetta@yahoo.com.br		
Co-orientador (a):*			
E-mail:			

*Necessita do CPF quando não constar no SisPG

3. Informações de acesso ao documento:

Concorda com a liberação total do documento ☒ SIM ☐ NÃO¹

Havendo concordância com a disponibilização eletrônica, torna-se imprescindível o envio do(s) arquivo(s) em formato digital PDF ou DOC da tese ou dissertação.

O sistema da Biblioteca Digital de Teses e Dissertações garante aos autores, que os arquivos contendo eletronicamente as teses e ou dissertações, antes de sua disponibilização, receberão procedimentos de segurança, criptografia (para não permitir cópia e extração de conteúdo, permitindo apenas impressão fraca) usando o padrão do Acrobat.

Dayane Renata Silva Pereira
Assinatura do (a) autor (a)

Data: 18/03/2016

¹ Neste caso o documento será embargado por até um ano a partir da data de defesa. A extensão deste prazo suscita justificativa junto à coordenação do curso. Os dados do documento não serão disponibilizados durante o período de embargo.

DAYANE RENATA SILVA PEREIRA

**“TEMOS QUE AJUNTAR O CONHECIMENTO”:
PROFESSORES INDÍGENAS E INTERCULTURALIDADE**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Antropologia Social, da Universidade Federal de Goiás, como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre em Antropologia Social.

Orientador:

Prof. Dr. Alexandre Ferraz Herbetta

Goiânia, GO - Brasil

2015

Ficha catalográfica elaborada automaticamente
com os dados fornecidos pelo(a) autor(a), sob orientação do Sibi/UFG.

Pereira, Dayane Renata Silva
"Temos que ajuntar o conhecimento": Professores indígenas e
Interculturalidade [manuscrito] / Dayane Renata Silva Pereira. - 2015.
123 f.

Orientador: Prof. Dr. Alexandre Ferraz Herbetta.
Dissertação (Mestrado) - Universidade Federal de Goiás, Faculdade
de Ciências Sociais (FCS) , Programa de Pós-Graduação em
Antropologia Social, Goiânia, 2015.
Bibliografia. Anexos.
Inclui siglas, fotografias.

1. Interculturalidade. 2. Políticas Públicas. 3. Professores Indígenas.
4. Núcleo Takinahaky. I. Herbetta, Alexandre Ferraz, orient. II. Título.



UNIVERSIDADE FEDERAL DE GOIÁS
• FACULDADE DE CIÊNCIAS SOCIAIS
• **PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ANTROPOLOGIA
SOCIAL**

ATA DA SESSÃO DE JULGAMENTO DA DISSERTAÇÃO DE
MESTRADO DE
DAYANE RENATA SILVA PEREIRA

Aos 8 dias do mês de janeiro de 2016, às 9 horas, no Núcleo Takinahaky de Formação Superior Indígena da Universidade Federal de Goiás, realizou-se a sessão de julgamento da Dissertação de Mestrado da mestranda **DAYANE RENATA SILVA PEREIRA**, intitulada *"Temos que ajuntar o conhecimento": professores indígenas e interculturalidade*. A Banca Examinadora foi composta pelos seguintes Professores Doutores: Alexandre Ferraz Herbetta (UFG/presidente), Maria do Socorro Pimentel da Silva (FCS-UFG/membro), Joana Aparecida Fernandes Silva (Iesa-UFG/membro) e Gabriel Omar Alvarez (UFG/suplente). A candidata apresentou o trabalho, os examinadores a arguíram e ela respondeu às arguições. Às 11:30 horas, a Banca Examinadora passou a julgamento em sessão reservada, pela qual foram atribuídos à mestranda os seguintes resultados:

☒ **Aprovado** ☐ **Reprovado**

Dr.

Alexandre

Ferraz

Herbetta

☒ **Aprovado** ☐ **Reprovado**

Dr.^a

Maria

do

Socorro

Pimentel

da

Silva

☒ **Aprovado** ☐ **Reprovado**

Dr.^a

Joana

Aparecida

Fernandes

Silva

Resultado

Final

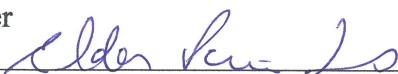
APROVADO Com SUGESTÃO DE PUBLICAÇÃO

Reaberta a sessão pública, o presidente da Banca Examinadora proclamou os resultados e encerrou a sessão, da qual foi lavrada a presente ata, que vai assinada por mim, Elder Pereira Dias, secretário do Programa de Pós-Graduação em Antropologia Social, e pelos membros da Banca Examinadora.

Elder

Pereira

Dias



Na Região Centro Oeste
Na capital de Goiás surgiu
A ideia de criar um curso
Para formar a nossa gênese do Brasil.
UFG de tu vens a força
Para homens e mulheres estudar.
Nossa educação intercultural
É satisfação... é referência Nacional.

Nossos povos sentem alegria
De ver nossas tradições continuar
A natureza é nossa dádiva,
Meu Criador
Me ensinou a preservar.

UFG de tu vens a força
Para homes e mulheres estudar
Nossa educação intercultural
É satisfação... é referência Nacional.

Música produzida por Daniel Pastana Yudja Juruna aluno do NTFSI

O índio hoje

No meio de uma sociedade, em que todos são brasileiros.

No olhar do não-indígena falta sensibilidade porque eles pensam que não tem mais índios.

Devido alguns saírem da aldeia e morar na cidade, ou porque tem celular, usa computadores.

É claro que por isso não deixam de ser índios ou terem identidade.

O índio hoje corre atrás de seu direito, recupera seu território para a sustentabilidade.

No nosso modo de pensar falta respeito à diferença com rigor.

À responsabilidade e sem mais nada que falar, deixamos aqui que a interculturalidade é a forma de ser índio hoje.

Autores: Sinvaldo Karajá, Maurehi Karajá, Weura Karajá
Alunos do Núcleo Takinahakỹ de Formação Superior Indígena

Para André Roure

AGRADECIMENTOS

Agradeço primeiramente à Deus.

Agradeço à minha mãe e meu pai, pelo carinho e amor, e por conseguirem se manter sempre presentes apesar da longa distância; e à meus irmãos e sobrinhos, pelo carinho, força e amor incondicional.

Agradeço os meus sogros e cunhados, que em meio a muito trabalho me trouxeram alegria.

Agradeço ao meu marido André, a quem dedico esta dissertação, pelo companheirismo, paciência e carinho de todos os dias; e ainda pelas conversas e leituras que se mostraram fundamentais no desenvolvimento do texto.

Agradeço ao Programa de Pós-Graduação em Antropologia Social (PPGAS) da Universidade Federal de Goiás pelo suporte intelectual, acadêmico e material; e a CAPES pelo suporte financeiro.

Agradeço ao professor Alexandre Herbetta que me ajudou no processo de formação como antropóloga e pela orientação atenta e compreensão.

Agradeço a todas as pessoas que fizeram parte da pesquisa de campo. Em especial aos professores indígenas pela receptividade à minha pesquisa e principalmente pela amizade e auxílio durante meu processo de aprendizagem. Quero agradecer ainda ao Núcleo Takinahakỹ pelo apoio ao meu trabalho.

Muito Obrigada!

SUMÁRIO

LISTA DE ABREVIATURAS.....	08
LISTA DE FIGURAS.....	09
RESUMO.....	10
ABSTRACT.....	11
INTRODUÇÃO.....	12
1 CAPÍTULO: INTERCULTURALIDADE.....	17
1.1 AS (IN) DEFINIÇÕES SOBRE O CONCEITO: INTERCULTURAL.....	17
1.2 E O QUE PENSAM OS PROFESSORES INDÍGENAS?.....	26
2 CAPÍTULO: POLÍTICAS PÚBLICAS INTERCULTURAIS.....	35
2.1 BREVE HISTÓRICO DA LEGISLAÇÃO ESCOLAR INDÍGENA.....	35
2.1.1 Políticas públicas para formação de professores indígenas.....	42
2.2 ALGUNS DESAFIOS.....	51
3 CAPÍTULO: ETNOGRAFIA DO NÚCLEO.....	56
3.1 NÚCLEO TAKINAHAKY.....	56
3.1.1 Encontros na Universidade Federal de Goiás.....	64
3.1.2 Encontros em terras indígenas.....	80
3.2 FORMATURA.....	87
4 CAPÍTULO: REFLEXÕES DE CAMPO.....	90
4.1 ARTICULAÇÕES: PROFESSORES INTERCULTURAIS.....	90
4.2 TRANSIÇÕES: “A EDUCAÇÃO TEM QUE SER DO ÍNDIO E NÃO PARA O ÍNDIO”.....	95
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	110
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....	113
ANEXOS.....	119

LISTA DE ABREVIATURAS

BID: Banco Interamericano de Desenvolvimento
CAPES: Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CEPAE: Centro de Ensino e Pesquisa Aplicada à Educação
CF: Constituição Federal
CGAEI/SEIF: Coordenação-Geral de Apoio às Escolas Indígenas/ Secretaria de Educação Fundamental
CNE/CEB: Conselho Nacional de Educação/ Câmara de Educação Básica
CIMI: Conselho Indigenista Missionário
CONSUNI: Conselho Universitário
EJA: Educação de Jovens e Adultos.
EMATER/GO: Agência Goiana de Assistência Técnica, Extensão Rural e Pesquisa Agropecuária.
FNDE: Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação.
FUNAI: Fundação Nacional do Índio
LDB: Lei de Diretrizes e Bases
LI: Licenciatura Indígena
NTFSI: Núcleo Takinahakỹ de Formação Superior Indígenas
MEC: Ministério da Educação ou Ministério da Educação e Cultura
OGPTB: Organização Geral dos Professores Ticuna Bilíngües.
ONG: Organizações Não-Governamentais
PCC: Prática como Componente Curricular
P.E.: Projetos Extraescolares
PDU: Programa Diversidade na Universidade
PIC-PI: Projetos Inovadores de Curso/ professores indígenas
PROLIND: Programa de Apoio à Formação Superior e Licenciaturas Interculturais
PROUNI: Programa Universidade para Todos
PPP: Projeto Político Pedagógico
PPGAS: Programa de Pós Graduação em Antropologia Social
RCNEI: Referencial Curricular Nacional para as Escolas Indígenas
SECAD: Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão
SEDUC: Secretaria de Educação
SESU: Secretaria de Educação Superior
SIL: Summer Institute of Linguistics.
TI: Terra Indígena.
UFG: Universidade Federal de Goiás
UNESCO: United Nations Educational, Scientific and Cultural
UNEMAT: Universidade do Estado de Mato Grosso

LISTA DE FIGURAS

Figura 1.	Espaço físico do Núcleo Takinahakỹ (ao lado do estacionamento).....	57
Figura 2.	Espaço físico do Núcleo Takinahakỹ (ao lado da mata).....	57
Figura 3.	Povos indígenas desta região (a); e Região Araguaia-Tocantins (b).....	59
Figura 4.	Pedagogia da contextualização (Pimentel da Silva, 2014, p. 72).....	69
Figura 5.	Apresentação Krahô sobre grafismo.....	73
Figura 6.	(à esquerda) produção de artesanatos e (à direita) pintura corporal.....	74
Figura 7.	Turma 2010 em visita ao IPHAN na cidade de Goiás.....	75
Figura 8.	Exemplos de Projetos Extraescolares.....	79
Figura 9.	Apresentação de música/dança da etnia da palestrante.....	80
Figura 10.	Alunos indígenas palestrantes.....	81
Figura 11.	Auditório da Faculdade de Letras no sábado.....	81
Figura 12.	Escola Cacique José Borges (T.I. Carretão).....	84
Figura 13.	Comitê Tapuia na apresentação dos P.E.....	86
Figura 14.	Escola Indígena Panrã (Aldeia Nova/Krahô).....	87
Figura 15.	Apresentação de P. E. na Aldeia Nova (fonte: Creuza Krahô).....	88
Figura 16.	Formatura da turma 2010 (foto UFG).....	90

RESUMO

PEREIRA, D. R. S. **“Temos que ajuntar o conhecimento”: professores indígenas e interculturalidade.** 2015. 122 f. Dissertação (Mestrado em Antropologia Social) – Faculdade de Ciências Sociais, Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2015.¹

As Licenciaturas Indígenas no Brasil tem proporcionado à formação de muitos professores indígenas nos últimos anos. Na Universidade Federal de Goiás temos o Núcleo Takinahaky de Formação de Professores Indígenas que desde 2007 vem trabalhando junto aos povos da Região Araguaia-Tocantins e desenvolve-se sobre os princípios da interculturalidade e da transdisciplinaridade. Tais princípios são pontuados nas publicações de leis e na oferta de políticas públicas que passam a valorizar as práticas sócio-culturais e a língua materna de cada comunidade indígena. Nesse sentido, este trabalho analisa a concepção de educação intercultural do ponto de vista dos professores indígenas e quais são os caminhos que estão sendo construídos para sua prática. Trata-se de um estudo antropológico de uma Licenciatura Indígena que se dá através das perspectivas de professores e professoras indígenas e das suas relações com a universidade, a escola e a comunidade. A etnografia se constitui em entrevistas abertas e a observação participante na Licenciatura Indígena da Universidade Federal de Goiás, onde o trabalho de campo está concentrado nos professores indígenas que são aqui compreendidos como atores-chaves para o desenvolvimento da escola indígena e os principais articuladores entre escola, comunidade, poder público e sociedade.

Palavras-Chave: Interculturalidade, políticas públicas e professores indígenas.

¹ Orientador: Prof. Dr. Alexandre Ferraz Herbetta. FCS-UFG.

ABSTRACT

PEREIRA, D. R. S. **"We have to gather knowledge": indigenous teachers and interculturality.** 2015. 122 f. Dissertation (Master in Antropology) – Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2015.²

Indigenous graduation in Brazil has provided training to many indigenous teachers in recent years. The Federal University of Goiás have the Takinahaky Nucleus for Training of Indigenous Teachers who since 2007 is working with the people of the Araguaia-Tocantins region and develops on the principles of interculturality and transdisciplinarity. These principles are scored in the publications of laws and the provision of public policies that value the socio-cultural practices and the native language of each indigenous community. Thus, this work analyzes the concept of intercultural education from the point of view of indigenous teachers and what are the ways that are being built for your practice. This is an anthropological study of Indigenous Graduation through the perspectives of indigenous teachers and their relations with the university, the school and the community. This ethnography is constituted in open interviews and observations within the Indigenous Graduation of the Federal University of Goiás, where the field work is concentrated in the indigenous teachers who are here understood as key actors for the development of indigenous schools and the main articulator of school, community, government and society.

Key words: Interculturality; public politic; indigenous teachers.

²Adviser: Prof. Dr. Alexandre Ferraz Herbetta. FCS-UFG

INTRODUÇÃO

Nasci e cresci no norte, estado do Pará, e embora, esta região possua o maior contingente de indígenas do Brasil, desconhecia por completo a realidade destes povos tanto na minha região como fora dela. Lembro-me que na graduação tive interesse em pesquisar as línguas indígenas, mas parecia uma tarefa difícil, visto a falta de professores envolvidos com estes grupos no campus que eu estudava.

Quando me mudei para Goiânia, após o término da graduação, meu interesse se intensificou ao saber que havia uma licenciatura para povos indígenas na Universidade Federal de Goiás. Assim, entrei em contato com os grupos participantes do Núcleo Takinahakỹ de Formação de Professores Indígenas através da monitoria e atualmente exerço a função de professora formadora na Especialização Indígena da UFG como bolsista do FNDE.

No início do meu percurso, a monitoria no NTFSI ajudou-me a descobrir o meu apreço pelos estudos antropológicos e pela educação indígena. E como sempre tive interesse em trabalhar com os povos indígenas, me inscrevi como aluna especial no Programa de Pós Graduação em Antropologia Social e cursei a disciplina de etnologia indígena ministrada pelo Prof. Dr. Alexandre Ferraz Herbetta, que viria a se tornar meu orientador após a aprovação no mestrado em Antropologia. As leituras e as discussões na disciplina me ajudaram a “tatear” o campo dos estudos etnológicos e a descobrir o meu real interesse em desenvolver uma pesquisa com os povos indígenas. Desta forma, comecei a frequentar mais ativamente o núcleo e procurei conhecer o curso e os indígenas.

O Núcleo Takinahakỹ de Formação Superior de Professores Indígenas da Universidade Federal de Goiás está sob a direção da Faculdade de Letras e foi criado por meio da Resolução n. 0011/2006/CONSUNI. Iniciou seus trabalhos em 16 de janeiro de 2007 e atualmente é coordenado pelo profº. Dr. André Marques do Nascimento. O curso possui espaço físico próprio e está localizado no Campus Samambaia, Goiânia, Goiás.

Atualmente o curso conta com a participação de 18 povos indígenas diferentes: Karajá, Tapuia, Xerente, Apinajé, Javaé, Krahô, Karajá-Xambioá, Guarani, Gavião, Krikati, Canela, Guajajara, Tapirapé, Xavante, Kamaiurá, Kuikuro, Juruna, Waura. O curso possui em seu quadro 11 professores efetivos e 9 professores colaboradores. A maioria dos discentes indígenas já são professores em suas aldeias.

O Núcleo Takinahakỹ está inserido em uma política pública, que visa à

formação intercultural de professores e professoras indígenas em nível superior, para habilitá-los à docência no Ensino Fundamental e Médio. A adoção de políticas públicas inclusivas nas Universidades tem criado um cenário de complexa interação, em que os povos indígenas estão cada vez mais inseridos. Nesse sentido, a academia se tornou *lócus* produtivo de enunciados culturais, que não se restringe a um único discurso, mas muitos discursos, que se adaptam e são moldados de modo próprio a cada contexto particular de interlocução.

Nesse sentido, creio que o NTFSI tem oferecido aos seus participantes experiências enriquecedoras, que têm permitido uma reflexão cuidadosa sobre suas formas de inserção no mundo, de reconhecimento de suas alteridades e valorização de suas identidades. Em diferentes momentos observei a apropriação dos professores indígenas de termos como interculturalidade e transdisciplinaridade em suas discussões, bem como utilização de procedimentos de pesquisa e sistematização com o olhar direcionado ao seu contexto particular de vida, elaborando e ampliando o conhecimento e entendimento sobre suas próprias tradições culturais.

O interesse pela educação intercultural surgiu ao acompanhar o cotidiano dos indígenas na Universidade Federal de Goiás e de deparar-me com vários debates em torno da educação escolar indígena e suas tentativas de transformar tais conceitos e direitos em práticas pedagógicas. Ao longo de minha pesquisa, percebi que com a formação dos professores indígenas no ensino superior a educação indígena vem, nos últimos anos, tentando se afirmar e (re)afirmar nas comunidades indígenas, entretanto tem-se apresentado dificuldades no campo prático. Percebe-se que após décadas de discussões e tentativas de implementação de tais princípios no âmbito das escolas indígenas pouco se tem avançado. É importante entender que a educação diferenciada vai muito além da inclusão de alguns conteúdos indígenas e não indígenas. É preciso uma análise reflexiva deste processo e a desconstrução de concepções já consolidadas que permita processos interculturais dialógicos no campo das relações intersocietárias.

A partir desta compreensão, procurei uma bibliografia que discutisse sobre políticas públicas, licenciaturas interculturais, professores indígenas e áreas afins, tanto nas disciplinas do PPGAS, quanto em seminários e congressos que discutiam sobre política indigenista e educação indígena. Nesse sentido, os trabalhos antropológicos e a convivência com os alunos indígenas me ajudaram a refletir e a levantar algumas questões, como: Qual é a proposta das políticas públicas educacionais para a educação intercultural?

Como a interculturalidade é compreendida e trabalhada no Núcleo Takinahakỹ? A que concepções de interculturalidade os professores indígenas têm acesso e estão dialogando? Que discurso sobre interculturalidade os índios produzem nesses contextos e em suas políticas de relacionamento? Esses e outros questionamentos me levaram a perceber que a questão da interculturalidade está ganhando relevância nos atuais processos de escolarização dos grupos indígenas no Brasil.

Deste modo, pretendo trazer nesta pesquisa uma análise dos impactos locais de uma política pública nacional e a concepção indígena de uma discussão global que aponta para a educação intercultural nas escolas indígenas. Gostaria, portanto, de pôr em destaque *a concepção de interculturalidade produzida pelos professores indígenas e suas experiências no contexto de uma licenciatura intercultural*, mais precisamente no Núcleo Takinahakỹ de Formação de Professores Indígenas da UFG. Pormenorizando os objetivos deste trabalho pretendo: I) Verificar a execução das políticas públicas educacionais para povos indígenas; II) Evidenciar a dinâmica de um curso de Licenciatura Intercultural de Formação de Professores Indígenas; III) Apresentar a perspectivas dos professores indígenas acerca da interculturalidade e como a praticam; IV) Compreender os diversos sentidos que se referem a categoria interculturalidade.

A pesquisa se iniciou com um levantamento bibliográfico sobre o histórico do movimento indígena; o movimento dos professores indígenas; políticas públicas educacionais; e a formação das licenciaturas indígenas no Brasil. Depois fiz um levantamento de pesquisas e trabalhos acerca do termo intercultural; produção dos professores não indígenas do NTFSI; e produção dos indígenas do NTFSI (projeto extraescolar, relatório de estágio e outros).

Após o levantamento bibliográfico, realizei entrevistas que são frutos de minha experiência com os docentes do NTFSI e com os alunos indígenas que fazem (ou fizeram) parte deste curso realizado na Universidade Federal de Goiás. Para compreender a dinâmica da Licenciatura, o trabalho de campo concentrou-se nas experiências dos professores e professoras indígenas do curso.

As primeiras experiências com o curso e com os professores indígenas aconteceram um ano antes de minha entrada no mestrado. Antes do mestrado, não sabia o que era uma pesquisa de campo e não fazia ideia de como desenvolver uma pesquisa etnográfica. Com a minha inserção no mestrado em Antropologia Social pude compreender mais o método etnográfico e o trabalho antropológico. A minha recepção no curso foi

tranquila, pois meus interlocutores já me conheciam por causa da monitoria que prestei antes aos professores e na venda de artesanatos. Hoje compreendo que as duas experiências foram importante na minha aproximação e na aquisição de confiança dos professores indígenas.

Estes professores são aqui compreendidos como sujeitos centrais de uma política pública nacional, assim como protagonistas nas escolas indígenas, ou seja, são atores-chave desta política pública inaugurada em 2005. A pesquisa de campo se desenvolveu entre Janeiro de 2013 e Janeiro de 2015 e contou com visitas ao Núcleo Takinahakỹ, participação nas aulas e seminários dos professores indígenas, entrevistas abertas com professores indígenas e não indígenas e demais envolvidos no curso. Contou também com a observação direta nos espaços de encontros dos professores indígenas e se concentrou nos estudantes do último ano do curso, assim como os egressos do curso. A escolha por esta população deve-se ao fato destes professores/alunos terem passado por muitas experiências no curso, assim como apreendido conceitos e participado de discussões acerca da educação intercultural. Deste modo compreendem e estão aptos a dialogar sobre concepções de interculturalidade.

Na intenção de analisar as particularidades e as produções discursivas da Literatura apresento no primeiro capítulo algumas produções e considerações acerca da educação intercultural para povos indígenas, enquanto política nacional e internacional. Como fio condutor desta discussão trago o conceito de interculturalidade enquanto instrumento político e como princípio da escola diferenciada. A intenção é apresentar diferentes conceitos de interculturalidade propostos por diversos autores, assim como as origens e as derivações que tem tomado no contexto da educação indígena. Ao final do capítulo, discute-se como a proposta de educação intercultural ganhou espaço no Brasil e como está ligada ao desenvolvimento da autonomia indígena, sendo apresentados discursos dos próprios professores indígenas que evidenciam esse fato.

No segundo capítulo traço um breve histórico das mobilizações dos professores indígenas e das legislações no campo da educação. Neste histórico temos um panorama das leis que promovem uma educação indígena diferenciada, assim como o impacto dessas políticas públicas na sociedade, enfatizando o incentivo a criação de Licenciaturas Indígenas e a formação de professores indígenas para a autonomia e “libertação” da escola colonial. Dessa maneira serão abordados os principais cursos de Magistérios Indígenas e como estes foram importantes e deram prosseguimento a formação de professores

indígenas no Ensino Superior, destacando a figura do docente como primordial para o desenvolvimento da escola. No final do capítulo aponto os investimentos governamentais para a formação superior e como foram criados os cursos específicos denominados “Licenciaturas Interculturais” enquanto política pública educacional brasileira direcionada à formação diferenciada de docentes indígenas. Ainda aponto para os principais desafios, bem como contraste as experiências de campo com as metas desta política pública.

No terceiro capítulo descrevo a minha entrada ao campo de pesquisa e minhas primeiras aproximações com os professores indígenas. Início o capítulo apresentando a criação e a organização do curso através de seu Projeto Político Pedagógico, atividades e objetivo, no intuito de evidenciar como se compreende, produz (e reproduz) a ideia de educação intercultural. Através das entrevistas abertas, da observação direta e no acompanhamento das atividades do Núcleo Takinahakỹ, construí relatos etnográficos que estão dispostos no decorrer do capítulo. Ainda neste capítulo descrevo duas experiências etnográficas: uma é a observação direta nas etapas do Núcleo e a segunda é a minha participação em algumas etapas em Terras Indígenas, na qual tive a oportunidade de observar as relações entre professores indígenas, escola e comunidade. Por fim descrevo a cerimônia de formatura tão esperada pelos alunos.

No quarto Capítulo apresento minha análise, a partir das noções indígenas, busca utilizá-los para compreender a educação intercultural e as transformações decorrentes da relação dos professores com o curso.

Nesse sentido, o conceito de interculturalidade presente nos diversos projetos de educação escolar indígena tornou-se um dos princípios básicos para sua realização e será, portanto, a partir desse aspecto que o tema será desenvolvido. Pretendo trazer as categorias nativas, analisar e provocar reflexões acerca do tema, assim como compreender como está se desenvolvendo a educação intercultural para os professores e suas comunidades indígenas. Essa e outras questões em relação à escola indígena vêm sendo discutidas no Brasil e se coloca hoje como uma das principais discussões quando se pretende transformar a escola colonial em uma escola indígena específica, diferenciada e bilíngue/multilíngue.

1 CAPÍTULO: INTERCULTURALIDADE

1.1 AS (IN)DEFINIÇÕES SOBRE O CONCEITO INTERCULTURAL

A interculturalidade é um dos princípios básicos que norteiam muitas políticas públicas que se referem a populações tradicionais, dentre essas políticas está à oferta de educação escolar indígena. Este capítulo problematizará a construção do conceito de interculturalidade, a partir de alguns autores, que são referenciais no campo de estudos. Em seguida, apresentarei como o princípio intercultural vem sendo compreendido pelos professores indígenas da Universidade Federal de Goiás.

Para discutir melhor este termo que abriga um leque variado de posições teóricas e políticas, vale a pena considerar quando foi pensado pela primeira vez. Conforme Collet (2006) no início do séc. XX após a divulgação do Relatório Merian³, o governo americano passou a tomar providências tendo em vista a defesa da manutenção do modo de vida indígena. Deste modo, segundo Collet, “iniciou-se, então, um projeto educativo “intercultural”, que tinha como princípios a valorização da cultura “nativa” e o desenvolvimento das populações indígenas. No lugar dos internatos, onde viviam crianças retiradas do convívio comunitário, começaram a surgir escolas diurnas integradas à comunidade, onde os alunos podiam estudar sem deixar seu grupo” (2006, p.117).

Para a diminuição da precariedade educacional, o governo americano formulou um projeto educativo ‘intercultural’ que propunha a valorização da cultura nativa e o seu desenvolvimento, que conforme Collet (2006) “para essa nova política, a escola deveria ser o centro da comunidade, promoveria antes de tudo, o espírito comunitário” (p. 117).

Com isto, foi formulado um novo currículo para as escolas que pautava-se no ensino bilíngue e na valorização da cultura indígena. Este princípio intercultural foi pensado inicialmente, como uma valorização do modo de vida indígena e de suas línguas

³ O Relatório Merian foi uma pesquisa realizada em 1928 sobre o estado dos grupos indígenas nos Estados Unidos da América. Este relatório trouxe a público a vida precária em que se encontravam os índios, principalmente no que diz respeito à saúde e à educação. Quanto a esta última, foi criticado fortemente o modelo de internato. Em sua conclusão, o relatório pedia providências para que esse quadro fosse alterado, sobretudo tendo em vista a defesa da manutenção do modo de vida indígena.

maternas, entretanto não há indícios de quando o termo foi usado pela primeira vez e a que fazia referência.

Com essa nova proposta o órgão indigenista norte-americano enfrentou dificuldades, devido à novidade da proposta e consequentemente, ao despreparo dos profissionais para sua realização.

“Os professores não eram índios e, portanto, desconheciam completamente a língua falada por seus alunos. Além disso, a língua indígena sempre foi vista como inferior, bem como um obstáculo à integração desses povos à nação anglófona. Tampouco havia material adequado ao bilinguismo, tal como cartilhas e livros. Com a justificativa de solucionar tal situação, foram promovidos treinamentos voltados para os professores, com apoio de linguistas e antropólogos. Os cursos tiveram como princípio a interculturalidade, baseando-se na retórica da troca de conhecimento entre índios e não índios. O curso de 1936, por exemplo, contava com as seguintes disciplinas: filosofia da educação indígena, sociologia rural, administração da escola indígena, corte e costura, psicologia racial, agricultura, língua Sioux e Navaho, antropologia, saúde e higiene mental” (COLLET, 2006, p.118).

De 1945 a 1965, conforme Collet (2006), o projeto americano de movimento intercultural não foi adiante. O que havia avançado retrocedeu. Apenas em 1969, com o relatório Kennedy e a reatualização do Relatório Merian, o ‘novo projeto’ foi consolidado, a partir de mudanças políticas no contexto social dos EUA, sendo que setores do Congresso americano e da Academia passaram a apoiar a causa indígena, falando em conquista e autodeterminação (COLLET, 2006, p.118).

“No que diz respeito à educação, o governo passou a implementar projetos visando a valorização da cultura indígena e à participação desses povos nas políticas públicas de seu interesse. As escolas, segundo esse programa, seriam financiadas pelo governo, mas controladas pelos nativos. Estes poderiam construir a escola que mais conviesse à sua realidade e interesse, no tocante tanto à língua utilizada pelo professor em aula, quanto ao currículo e ao calendário, entre outras adequações à especificidade de cada povo” (COLLET, 2006, p.119).

Então, a partir da década de 70, com as mudanças políticas no contexto mundial e também nas relações internas à sociedade americana, o quadro relativo ao ensino oferecido aos povos indígenas foi-se modificando, apesar das muitas resistências encontradas entre políticos e parcelas da população (COLLET, 2003). A partir daí a educação para a diversidade étnica e cultural ganhou destaque em vários países europeus, assim como nos países da América Latina a partir da década de 1970. Nos países europeus essa política voltou-se principalmente aos imigrantes.

“Na década de 1980, organizações, como o Conselho da Europa e a Comunidade Econômica Europeia, passaram a se preocupar com o aumento da imigração e propuseram medidas que objetivavam melhorar a relação desses grupos com as sociedades que os receberam. Assim, em 1983, na Conferência Permanente dos Ministros da Educação, em Dublin, capital da Irlanda, foi formulada uma Recomendação, no sentido de serem desenvolvidos programas visando à formação de professores, com ênfase na interculturalidade” (PALADINO E ALMEIDA, 2012, p.16).

Na América Latina, Moya (2007, p. 247) destaca que a noção de interculturalidade emerge nos anos de 1970 e se desenvolve com novas nuances a partir dos anos 1980. Conforme a autora, a noção de interculturalidade surge ligada ao desenvolvimento da educação indígena. E aos poucos, o movimento indígena se apropriou dessa noção e a ampliou para outros direitos como o de saúde, meio ambiente, à proteção e desenvolvimento de seus conhecimentos entre outros.

Assim, devido à amplitude conceitual do termo interculturalidade é necessário fazer uma distinção entre as diferentes formas de se conceituar diversidade cultural e as práticas a ela relacionadas nas sociedades em geral. Nesse sentido, Catherine Walsh (2005, p.5) destaca que o primeiro passo para que se compreenda o significado da interculturalidade é distingui-lo de outros conceitos, como multiculturalidade e pluriculturalidade que, segundo a autora, são muitas vezes usados, equivocadamente como sinônimos.

Conforme apresenta Walsh (2005), a multiculturalidade é um termo principalmente descritivo e que se refere, normalmente, à multiplicidade de culturas existentes em um determinado espaço, seja local, regional, nacional ou internacional, sem que haja, necessariamente, relações entre essas culturas (p. 5); já pluriculturalidade “indica una convivencia de culturas en el mismo espacio territorial, aunque sin una profunda interrelación equitativa.” (p.6); e a noção de *interculturalidade* se distingue dos termos anteriores não só pela forma como concebe a diversidade cultural como também ao estabelecer uma forma de nela atuar. A autora enfatiza que a interculturalidade busca se constituir como uma forma de relação e articulação social entre pessoas e grupos culturais diferentes.

Articulação essa que não deve supervalorizar ou/e nem erradicar as diferenças culturais, nem criar necessariamente identidades mescladas ou mestiças, mas propiciar uma interação dialógica entre pertencimento e diferença, passado e presente, inclusão e

exclusão, e controle e resistência, pois nestes encontros entre pessoas e culturas, as assimetrias sociais, econômicas e políticas não desaparecem (WALSH, 2005, p. 8-9).

“A interculturalidade representa processos (não produtos ou fins) dinâmicos e de dupla ou múltipla direção, repletos de criação e de tensão e sempre em construção; processos enraizados nas brechas culturais reais e atuais, brechas caracterizadas por assuntos de poder e pelas grandes desigualdades sociais, políticas e econômicas que não nos permitem nos relacionar equitativamente, e processos que pretendem desenvolver solidariedades e responsabilidades compartilhadas. E este é o maior desafio da interculturalidade: não ocultar as desigualdades, contradições e os conflitos da sociedade ou dos saberes e conhecimentos (algo que o manejo político muitas vezes trata de fazer), mas trabalhar com eles e neles intervir” (WALSH, 2005, p. 9-10)⁴.

Tubino (2004) ressalta que o conceito de interculturalidade pode ser formado por duas perspectivas diferentes definidas como funcional ou crítica.

“As diferenças entre o interculturalismo funcional e o interculturalismo crítico são substanciais. O ponto de partida e a intencionalidade do interculturalismo crítico é radicalmente diferente. Enquanto o interculturalismo neoliberal busca promover o diálogo sem tocar nas causas da assimetria cultural, o interculturalismo crítico busca suprimi-las. [...] Para tornar o diálogo real, há que se começar por visibilizar as causas do não diálogo. Em outras palavras, há que se começar por identificar e tomar consciência das causas contextuais de sua inoperância. Há que se começar por recuperar a memória dos excluídos, por visibilizar os conflitos interculturais do presente como expressão de uma violência estrutural mais profunda, gestada ao longo de uma história de desencontros e postergações injustas” (TUBINO, 2004, p. 6-7, tradução minha)⁵.

O interculturalismo funcional é reforçado por Catherine Walsh (2009), que evidencia sua utilização através de medidas políticas adotadas em muitos países da

⁴ No original: La interculturalidad no puede ser reducida a una simple mezcla, fusión o combinación híbrida de elementos, tradiciones, características o prácticas culturalmente distintas. Más bien, la interculturalidad representa procesos (no productos o fines) dinámicos y de doble o múltiple dirección, repletos de creación y de tensión y siempre en construcción; procesos enraizados en las brechas culturales reales y actuales, brechas caracterizadas por asuntos de poder y por las grandes desigualdades sociales, políticas y económicas que no nos permiten relacionarnos equitativamente, y procesos que pretenden desarrollar solidariedades y responsabilidades compartidas. Y ése es el reto más grande de la interculturalidad: no ocultar las desigualdades, contradicciones y los conflictos de la sociedad o de los saberes y conocimientos (algo que el manejo político muchas veces trata de hacer), sino trabajar con, e intervenir en ellos.

⁵ No original: Las diferencias entre el interculturalismo funcional y el interculturalismo crítico son sustantivas. El punto de partida y la intencionalidad del interculturalismo crítico es radicalmente diferente. Mientras que el interculturalismo neoliberal busca promover el diálogo sin tocar las causas de la asimetría cultural, el interculturalismo crítico busca suprimirlas. [...] Para hacer real el diálogo hay que empezar por visibilizar las causas del no-diálogo. En otras palabras, hay que empezar por identificar y tomar conciencia de las causas contextuales de su inoperancia. Hay que empezar por recuperar la memoria de los excluidos, por visibilizar los conflictos interculturales del presente como expresión de una violencia estructural más profunda, gestada a lo largo de una historia de desencuentros y postergaciones injustas. (TUBINO, 2004, p.6-7).

América Latina, como no Brasil, tanto no passado quanto ainda hoje. O Estado vale-se do princípio intercultural como outra forma de tratar a diversidade sem, no entanto, alterar as relações históricas de desigualdade e de dominação. Trata-se de uma tentativa de conciliação que funciona muito mais como apaziguamento dos conflitos entre os grupos e o Estado, do que uma busca por soluções reais para estes grupos.

Para Luciano (2011) apesar das mudanças, “os processos de colonização, catequização e escolarização se confundem e se complementam, desde o início até os dias de hoje” (p.137), pois nem sempre o início de uma nova fase significa o término da anterior. Na mesma direção, para Catherine Walsh (2009), a interculturalidade funcional pode ser interpretada como discurso político da promoção da diversidade utilizado de forma estratégica para manipular e ofuscar o sistema colonial e as diferenças étnicas. Esta estratégia política objetivaria, apenas, administrar a diversidade com uma forma sutil de negar a agência étnica e as transformações sociais.

Por isso, Tubino (2004) ressalta que o conceito de interculturalidade deve ser tomado por uma perspectiva crítica, especialmente num contexto de luta por direitos historicamente negados, como é o caso nas relações estabelecidas entre os diversos povos indígenas brasileiros com a sociedade não-indígena.

Moya (2012) reforça, entretanto, que o diálogo parece, às vezes, ser inviável,

“O diálogo não só parece, mas, de fato, em determinados momentos não “é” viável. No diálogo só se negocia o que se pode negociar e o que se pode negociar são elementos muito mais conjunturais do que estruturais. Em outras palavras, a [...] reflexão crítica sobre o diálogo não contesta a natureza intrínseca deste recurso, mas a natureza das relações sociais, econômicas, culturais, implicadas na negociação; o diálogo só ocorre ou, o que é o mesmo, só pode ter os efeitos esperados, quando se criam e se consolidam os dispositivos sociais, culturais, institucionais que minimizam a polaridade e a desigualdade [...] (NASCIMENTO apud MOYA, 2007, p. 241).

Collet (2006) corrobora as definições de Diaz e Alonso (1998) que chamam essa política de apropriação neoliberal da diversidade cultural e ressaltam o fato de que a educação que parece voltada para a tolerância e o respeito visaria, na verdade, encobrir profundos conflitos e as estruturas de poder” (COLLET apud DIAZ e ALONSO, 2006, p.123). A construção de um “diálogo intercultural” está além do “entre culturas”, como explica Walsh (2005),

“Como conceito e prática, a interculturalidade significa "entre culturas", mas não basta entrar em contato entre culturas, mas sim uma troca estabelecida em condições de igualdade. Além de ser uma meta a alcançar, a interculturalidade deve ser entendida

como um processo contínuo de relacionamento, comunicação e aprendizado entre os indivíduos, os grupos, os conhecimentos, valores e tradições, destinadas a criar, construir e promover o respeito mútuo, e pleno desenvolvimento as capacidades dos indivíduos, além de suas diferenças culturais e sociais” (WALSH, 2005, p.4).⁶

Conforme Fornet-Betancourt (2007) para que, de fato, haja algum diálogo, primeiro é preciso desconstruir as imagens dogmáticas das culturas, ou seja, tirar os estereótipos enrijecidos do imaginário social. Para o autor “el diálogo intercultural exige una conciencia, un aprecio, una autoestima de *ló mejor de nosotros mismos* como miembros de una cultura.” (FORNET-BETANCOURT, 2007, p.82). No caso dos indígenas brasileiros, deve-se retirar-lhes a imagem dogmática de silvícolas ‘parados no tempo’, “deve-se desconstruir o estereótipo de ‘primitivo’ no sentido de ‘simples’, ‘pobre’ e ‘grosseiro’” (SOUZA LIMA, 2012, p.122).

Só no momento em que houver, de fato, apontamentos, soluções e diálogos “reais”, começaremos a nos aproximar de uma política intercultural crítica, ou seja, uma interculturalidade que funcionaria como uma concepção pedagógica que questiona continuamente a subalternização, inferiorização e seus padrões de poder.

“Esta política visibiliza maneiras diferentes de ser, viver e saber, e busca o desenvolvimento e criação de compreensões e condições que não só articulam e fazem dialogar as diferenças num marco de legitimidade, dignidade, igualdade, equidade e respeito, mas que – ao mesmo tempo – alentam a criação de modos “outros”– de pensar, ser, estar, aprender, ensinar, sonhar e viver que cruzam fronteiras”. (WALSH, 2009, p.25)

Esta interculturalidade crítica para Mignolo (2007), estabelece um deslocamento do *lócus* de enunciação, do primeiro para o terceiro Mundo. Para isto, é necessário primeiro, a descolonização epistemológica, para dar um passo a uma nova comunicação intercultural. Em suas palavras “El giro decolonial es la apertura y la libertad del pensamiento y de formas de vida-otras (economías-otras, teorías políticas-otras); la limpieza de la colonialidad del ser y del saber; el desprendimiento de la retórica de la modernidad y de su imaginario imperial articulado en la retórica de la democracia.”

⁶ No original: “Como concepto y práctica, la interculturalidad significa “*entre culturas*”, pero no simplemente un contacto entre culturas, sino un intercambio que se establece en términos equitativos, en condiciones de igualdad. Además de ser una meta por alcanzar, la interculturalidad debería ser entendida como un proceso permanente de relación, comunicación y aprendizaje entre personas, grupos, conocimientos, valores y tradiciones distintas, orientada a generar, construir y propiciar un respeto mutuo, y a un desarrollo pleno de las capacidades de los individuos, por encima de sus diferencias culturales y sociales. (WALSH, 2005, p.4)

(MIGNOLO, 2007 : 29-30).

De algum modo, aceitar a ideia de interculturalidade ou promovê-la gera um processo de mudança nas estruturas sociais e políticas do país, mesmo que em maior grau nas comunidades étnicas. Conforme Paladino e Almeida (2012) “Isto gera uma ação diferenciada frente às políticas assimilacionistas de antes, pois há uma reclamação maior das minorias pelo modelo intercultural, uma vez que este propõe um tratamento igualitário da diversidade, sem sobreposição da cultura dominante sobre outra subordinada.” (PALADINO E ALMEIDA, 2012, p. 16).

Nota-se que o indígena tem se transformado através da história e, constantemente, constrói e elabora a sua cultura de acordo com diferentes estratégias, necessidades e circunstâncias, caracterizando a diversidade e a dinâmica dos processos culturais e a desconstrução dos estereótipos. Em entrevista, o professor/aluno indígena Xerente descreve seus momentos de transformação, a partir de uma iniciativa própria de aprendizado intercultural.

“Desde minha fase de crescimento meu pai sempre falava pra eu estudar, porque na época do meu pai não tinha escola, então meu pai e minha mãe eram analfabetos, mas eles sempre tiveram uma visão para eu estudar e conhecer. Estudar para me sustentar, porque muitas coisas estavam mudando, segundo meu pai. [...] Quando terminei o ensino médio em 2006, a comunidade me chamou para dar aula para as crianças na escola Salto Kripe e até hoje eu estou atuando. Depois da experiência eu fui fazer magistério que é a formação de professores indígenas. [...] No concurso do estado em 2009 eu era diplomado e tudo pelo magistério, aí eu fiz e passei e estou trabalhando desde 2009, e em 2010 eu passei para o curso de licenciatura. E hoje, graças a Deus, eu estou com muita aprendizagem, capturei muita aprendizagem e gostei desse curso, é muito bom a interculturalidade. Eu não sabia o que era interculturalidade nem transdisciplinaridade, então eu aprendi. E com isso, eu melhorei muito a minha aula, a maneira de dar aula, de fazer a lição, de correr atrás de materiais, de livro didático. [...] Eu tenho outra visão para minha escola, porque a escola indígena é a interculturalidade” (Afonso Tiikwa Xerente)

De acordo com Collet (2006), o primeiro país onde a proposta educacional fundada na interculturalidade e no bilinguismo ganhou status de política oficial foi no México, alcançando depois vários países da América Latina.

No Brasil a educação foi, de certo modo, reivindicada pelos indígenas desde a redemocratização do país após o golpe militar, o que culminou na criação das organizações indígenas não governamentais e mais tarde na formação do Movimento Indígena que focavam a luta pela saúde, pela escola e na defesa do território indígena. Este movimento buscava mudanças na estrutura política educacional e o reconhecimento de seu direito à

manutenção de suas formas específicas de viver, de seus modos próprios de produção, reelaboração e transmissão de conhecimentos (SILVA, 2001), assim como a gerência e a demarcação de suas terras e o desenvolvimento sustentável de suas comunidades.

Essas iniciativas de cidadania étnica correspondem ao que Carneiro da Cunha (1986) denominou como relação de etnicidade. Destaca-se que para a autora a etnicidade abrange a linguagem e a forma de organização política (1986, p. 101). A linguagem pode ser entendida como algo constantemente reinventado, recomposto, investido de novos significados; enquanto a forma de organização política, não se difere de outras formas de definição de grupos do ponto de vista organizatório. O que a distingue é de ordem da retórica empregada para se demarcar enquanto grupo, invocando uma origem e uma cultura comuns.

Nos movimentos indígenas, de acordo com Turner (1991), era surpreendente a articulação de ações e falas indígenas nas situações interétnicas, demonstrando uma habilidade notável destes grupos em adquirir e dominar aspectos da cultura nacional. Bruce Albert (2002) refere-se a esta articulação dos povos indígena como uma espécie de “resistência mimética” que, segundo Eni Orlandi (1990), define-se como uma noção “das regras pragmáticas, não só do uso da própria língua, mas também no uso da língua do Branco. Eles sabem quem deve falar, em que situação, em que lugar”. (p.211). Esta habilidade para apropriação de códigos linguísticos e não linguísticos era de fundamental importância para afirmar a diferença e lutar pelos interesses, não mais de um único povo, mas de todos os povos indígenas brasileiros (MUNDURUKU, 2012).

De acordo com Ferreira (2001), o Movimento indígena e a respectiva articulação com entidades pró-índio da sociedade civil permitiram conquistas significativas na Constituição, promulgada em outubro de 1988. Na área da educação fortaleceu-se a ideia de interculturalidade e a partir dos movimentos sociais e dos direitos sancionados, Oliveira (2006) afirma que “os índios passaram a assumir sua condição étnica com foros de uma cidadania que até então lhes era praticamente negada.” (p.42).

Diante dessas movimentações indígenas por mais respeito, cidadania e por uma educação diferenciada, a escola indígena do Summer (SIL), instituição missionária norte americana foi desconsiderada pelos indígenas, e a ideia de interculturalidade passou a ser uma espécie de ponto forte do discurso educacional para as populações indígenas dessa parte do mundo. (COLLET, 2006). Ainda segundo a autora a escola do SIL desenvolvia-se como método de ‘integração’ dos povos indígenas – primeiro no México, depois na

América Latina – uma educação com “os princípios do bilingüismo e da interculturalidade” (COLLET, 2006).

“A escola bilíngue do S.I.L. é responsável pelo surgimento de um personagem essencialmente problemático e ambíguo, o monitor-bilíngue, que não é outra coisa senão um professor indígena domesticado e subalterno. O monitor bilíngue foi inventado para ajudar os missionários/professores não índios na tarefa de alfabetizar na língua indígena. Muitas vezes esse monitor indígena servia também de informante sobre sua língua para os missionários na tarefa de tradução da bíblia, objetivo principal do S.I.L.” (SILVA & AZEVEDO, 1995, p.151)

Muitos professores indígenas que atuam nas escolas, hoje em dia, passaram por esses cursos bilíngues do Summer, como conta em entrevista a professora/aluna Cíntia Maria Silva:

“Eu fui convidada para trabalhar quando eu já tinha 18 anos. O cacique me convidou para lecionar e alfabetizar as crianças, ele achava que eu dava conta quando olhou o meu perfil, assim eu fiz um cursinho pela Funai de alfabetização. Depois fiz um curso para monitores bilíngues indígenas que era dado pelo Summer dos americanos, eles que deram esse curso para nós, mas foi a Funai que coordenou, e aí ofereceram materiais para nós, que eram aquelas cartilhas. A minha primeira experiência foi trabalhar com a língua materna na aldeia Juçaral depois o cacique me apresentou para a prefeitura para eu dar continuidade nesse trabalho de alfabetização e séries iniciais e nisso a educação ainda era por conta da Funai, era ela que tratava da educação escolar indígena”.

Percebe-se que a formação dos monitores bilíngues contribuiu para grandes mudanças que estariam por vir nas escolas indígenas. Refiro-me, sobretudo, aos indígenas que começaram a assumir as escolas e produzir projetos voltados para a educação escolar indígena que se valem do bilinguismo e a interculturalidade como princípios da autonomia indígena.

Nesse sentido, busco neste trabalho entender como estão sendo compreendidos estes projetos interculturais para a educação escolar indígena. Assim, procurei adentrar numa licenciatura indígena que discute essas questões e entender quais as reflexões que estão sendo apresentadas aos professores indígenas e como estes estão processando essas noções, pois atenta-se que, atualmente, os povos indígenas estão cada vez mais inseridos nas universidades, isso auxilia em seus modos de pensar, conhecer e transformar suas realidades a partir de outras experiências.

Inserida nesse *lócus*, levei aos professores indígenas questões essenciais à compreensão das noções que permeiam a formação de docentes no Núcleo, tais quais:

como entendem a interculturalidade? Existem escolas interculturais? Como estas funcionam? De certa maneira, essas e outras questões nortearam a exposição que farei a seguir sobre o que pensam os professores indígenas.

1.2 E O QUE PENSAM OS PROFESSORES INDÍGENAS?

Os professores indígenas que aqui apresentarei, são alunos do curso de Licenciatura Indígena da Universidade Federal de Goiás e professores em suas comunidades. Esta Licenciatura está em funcionamento desde 2007 em Goiânia, e vem fazendo um trabalho com diversos povos indígenas da região Araguaia-Tocantins. Pretendo apresentar o curso com mais detalhes no terceiro capítulo deste trabalho, assim como trazer sua organização, funcionamento e sua proposta de educação intercultural.

O foco desta pesquisa são os professores indígenas, diante disso procurei entrevistá-los e acompanhá-los em suas atividades e debates diários, mais precisamente os professores/alunos indígenas concluintes⁷ do curso, para então ter acesso ao que eles estão entendendo sobre o assunto.

De acordo com as entrevistas e observações de campo percebi que alguns dos meus interlocutores ouviram falar pela primeira vez sobre “interculturalidade” já no curso. A narrativa do aluno/professor indígena Werehatxiari Javaé demonstra esse desconhecimento inicial: “eu não sabia o que era interculturalidade ou como acontecia lá na aldeia, depois que eu vim pra cá que eu entendi, mas a escola indígena ainda precisa melhorar, ainda não mudou muita coisa, precisa melhorar”.

Outros alunos/professores demonstraram o mesmo desconhecimento, mas mostravam que ao mesmo tempo em que aprenderam sobre o que era interculturalidade essa noção também os ajudou a pensar em novas maneiras de lidar com a escola, como conta o professor/aluno indígena Afonso Tiikwa: “Em 2010 eu passei pra cá. Eu não sabia o que era interculturalidade nem transdisciplinaridade, então eu aprendi. E com isso, eu melhorei muito a minha aula, a maneira de dar aula, assim como de correr atrás de materiais e do livro didático. Então, eu estou tendo outra visão pra minha escola”.

Depois de conhecer sobre o assunto, a aluna/professora Marina C. Guajajara também despertou para novas ideias: “Foi a partir dos temas que eram totalmente

⁷ A escolha dos alunos indígenas graduandos e graduados se deu por conta destes estarem a mais tempo envolvidos com o curso, assim como estão mais acostumados a tais discussões da Licenciatura Indígena.

diferentes do que eu tinha estudado antes e do que eu pensava que veio despertar meu interesse pela educação intercultural como uma maneira, uma ideia nova de como estar trabalhando na comunidade, na escola indígena”. Continuei com as entrevistas e sempre acompanhava os professores indígenas que estavam expondo as suas opiniões ou por proximidade e amizade. As conversas informais eram mais fáceis do que as entrevistas gravadas, quando pedia para entrevista-los e que para isso haveria uma gravação, só a concediam se confiassem em mim, por isso a escolha daqueles com quais mantinha algum grau de amizade mostrou-se mais pertinente.

O professor/aluno Gilberto P. Apinajé, o qual considerava um importante interlocutor, sempre foi um ávido expositor de suas opiniões, assim depois de uma longa conversa me respondeu no primeiro momento o que pensava sobre interculturalidade: “A questão da interculturalidade acontece muito na escola e na comunidade, não acontece só com o povo não indígena, mas também com os povos indígenas de outros estados, como no Maranhão como o povo Krikati e o Krahô. Lá na terra indígena tem diversos povos juntos com os Apinajé, e lá eles se relacionam, constrói famílias e suas famílias tem que se envolver com o povo”. Após algumas pausas continuou:

“E na sala de aula a gente trabalha com várias culturas, a cultura indígena, a cultura não indígena e a cultura de outros povos também. Mostramos que existem diferenças das culturas indígenas para o povo não indígena e através dessas diferenças culturais a gente percebe e quer aprender mais porque sabemos que o povo não indígena está ao redor da reserva indígena”.

Quando estávamos chegando ao final da nossa conversa, concluiu dizendo: “Pra mim, interculturalidade é um conjunto de formação e busca de saberes. Porque dentro dessa interculturalidade, como a profa. Socorro sempre fala, a gente aprende, ensina e pratica ao mesmo tempo”. A fala do professor atenta a três aspectos da interculturalidade, a primeira como relação e envolvimento entre diversos povos indígenas e não indígenas, a segunda como uma diferente prática pedagógica e a terceira como uma “formação e busca de saberes”.

A aluna Cíntia Maria Silva foi uma das primeiras mulheres indígenas que conheci, e é uma mulher envolvida na política indigenista e hoje em dia faz parte da Comissão Nacional de Educação Indígena, enquanto conversávamos, perguntei a ela sobre o projeto de educação intercultural e assim me respondeu: “Eu acho que nós temos exemplos de mudança aqui, por exemplo, a escola Krikati já está fazendo a escola do jeito

que eles querem, a maioria são professores indígenas, então já é um avanço. Com a vinda dos professores pra cá, eles já vão tendo uma nova visão, essa que nós temos”. Para ela:

“A interculturalidade nos dá uma visão de mundo diferente, onde eu posso continuar ser o que sou dentro da minha realidade, onde eu posso ter os conhecimentos do meu povo e da minha cultura, como também, eu posso respeitar e valorizar a cultura dos outros povos. Dá importância a todas as culturas, eu posso conhecer a cultura dos não indígenas, mas sem desvalorizar aquilo que é meu”.

Foi possível perceber que o ponto de vista da professora está ligado as mudanças na escola, como o maior número de professores indígenas, e com esse maior número é possível fazer “a escola do jeito que eles querem” com bases identitárias, ou seja, com a valorização e reconhecimento da identidade pessoal e coletiva de seu grupo. Para ela a formação dos professores auxilia na mudança dessa visão. Quando a professora Guajajara me falou das mudanças nas escolas indígenas, procurei perguntar mais a respeito desse fato para os seus colegas de curso.

Em entrevista com Antônio Samuru Xerente perguntei sobre essa mudança nas escolas indígenas e ele respondeu: “Eu sou muito realista nas coisas que fazemos, porque nós discutimos muito aqui e realmente a escola indígena diferenciada que muitos falam, só existe no papel, mas felizmente nós temos “jogo de cintura” para dar aula, porque nós não temos um livro didático que deveria, então, no meu caso, eu não vejo só o livro didático que vem do Estado. Se hoje eu tenho alguma coisa pra ensinar aqui, eu respeito a nossa identidade, eu vou ter que ter esse jogo, eu vou ter que pesquisar pra que exista o material”. E falava-me da responsabilidade do professor:

“Eu acho que cada professor tem sua forma de agir e atuar na sala de aula. Eu acho que o curso está dando outra mentalidade, porque aqui nós discutimos muito esse eixo de ter o ensino dos dois lados, e eu acho que a gente não deve ensinar só o que é nosso, porque como eu falei no início, o mundo tem essa ligação, o intercambio. Se eu tenho internet na minha aldeia, se eu tenho TV na minha casa, isso não quer dizer que eu vou deixar tudo agora, então se eu estou em um espaço, este ambiente vai me oferecer algo a mais, um novo conhecimento, uma nova meta pra eu buscar, eu acho que escola indígena é isso”.

Tirar a escola do “papel” será uma conquista para muitos professores, pois a realidade é que são os professores que tem que ter esse “jogo de cintura” no repasse dos conhecimentos das várias culturas. Eles lembram que a priorização deve ser dos conhecimentos indígenas, assim como a fabricação dos materiais didáticos. Ainda para

Antônio Samuru Xerente, não há necessidade de “deixar tudo agora”, mas criar possibilidades de aprender com os novos espaços interculturais.

Em entrevista com outro professor Xerente, perguntei a ele como era seu trabalho na sala de aula, ao passo que falou-me: “Hoje em dia, eu dou aula pras crianças na língua materna, por exemplo, eu explico na língua materna e depois a leitura é em português. Com os adultos na EJA eu tenho mais facilidade, porque os alunos compreendem mais o português, por exemplo, a explicação pode ser tanto em português como em Akwe e somente a leitura é no português. A leitura que eles fazem é do material cedido pela SEDUC”. Outra observação que ele fez sobre a interculturalidade:

“Eu acho que a interculturalidade acontece na escola indígena, a minha escola recebe muita visita, então essa é uma interculturalidade de conhecimento, é uma troca de conhecimento, é um intercâmbio que a gente faz. Então a minha escola recebe muita visita e a gente tem troca de conhecimento, porque os visitantes trazem o conhecimento e levam o nosso também. E hoje em dia a escola tá aberta para receber qualquer visitante indígena e não indígena. Então eu acho importante isso, porque os alunos se envolvem mais, chama atenção”. (Afonso Tiikwa Xerente).

Depreende-se da visão de Afonso Tiikwa Xerente que a interculturalidade seria um espaço de intercâmbio, ou seja, a escola abre as portas para uma troca mais presencial, uma troca entre os sujeitos índios e brancos, estimulando de alguma forma “o envolvimento dos alunos”. Mas por outro lado, o seu trabalho como professor de língua materna sem material específico ainda está condicionado às cartilhas da Seduc, onde seu trabalho se resume à tradução para sua língua, bem parecido com as dificuldades apresentadas por Antônio Samuru Xerente, onde o professor tem que ter “jogo de cintura”.

O projeto de interculturalidade conforme percebi através dos professores indígenas é de um projeto que dê sustentabilidade às suas culturas e identidades étnicas, que reforce o conhecimento e os saberes indígenas dos ancestrais. Compreendi com os professores que o importante é respeitar e valorizar sua cultura, por isso procuram “mergulhar” na cultura, como observei nesta experiência da professora Sílvia Krikati: “Na minha aldeia, nós começamos um projeto para alfabetizar os docentes, mas alfabetizar em termo de quê? Já que o professor já sabe ler e escrever. Não digo alfabetizar desse jeito, mas alfabetizar na nossa cultura, muitos não sabiam sobre a própria cultura e estão aprendendo agora”.

Essa visão da professora está de acordo com a perspectiva de Walsh (2005, p.32) quando a autora coloca que o reconhecimento do que é próprio e à auto estima são

critérios fundamentais para o desenvolvimento da pedagogia intercultural, e é isso que a professora indígena está buscando quando realiza ao “alfabetizar os docentes”, ela compromete-se em incentivar a autoestima de todos e valorizar suas várias identidades culturais e sociais. Para a autora, a interculturalidade deveria partir de bases identitárias seguras, ou seja, partir da identidade pessoal e coletiva, e incorporando-se a esta dimensão experiências vivenciais, organização familiar, descendências e parentesco, território e comunidade, individualidade e coletividade, as formas de comunicação verbais e não-verbais, as relações sociais, econômicas, religiosas e as relações particulares com a natureza.

Além dessa busca pela auto estima e pelo reconhecimento de suas identidades, os professores indígenas assumem uma grande responsabilidade como “mediadores”, pois sempre procuram articular por uma escola diferenciada com a comunidade e com setores governamentais, pois nada “mudará” tão facilmente, visto a dificuldade da burocracia estatal e da aceitação das mudanças por parte do governo. Ainda há também as dificuldades que enfrentam com a comunidade ou com o cacique. Conforme Ladeira (2004) a "educação indígena diferenciada" é compreendido por muitos povos indígenas como uma discriminação, uma restrição de que tenham acesso aos mesmos conhecimentos e informações das escolas da sociedade nacional, aliada como justificativa da má qualidade de ensino oferecido. Ainda segundo a autora, as autoridades indígenas têm denunciado a redução do "diferenciado" na prática escolar à má qualidade do ensino, e por outro lado no aparato da política pública o discurso da especificidade da questão indígena vem sendo reduzido a uma questão técnica, relativa aos encaminhamentos técnicos-administrativos ou em relação a questões técnico-pedagógicas. (LADEIRA, 2004, p.145).

Para o professor não indígena do curso D1⁸, às vezes, a evolução do trabalho dos professores indígenas depende muito de quem tá na liderança. “Tem cacique que está cobrando muito mais dos nossos alunos”, mas pode haver outros que não. “Então, de certo modo, se o cacique estiver preocupado e interagindo, para o professor, é ele que vai fazer o elo entre os professores indígenas e a comunidade. Ele se torna uma pessoa facilitadora do trabalho pra comunidade”. Para D2 professor não indígena do NTFSI uma outra questão é que “há escolas que essa prática pedagógica por temas contextuais ou o projeto extraescolar entram e tem um impacto muito interessante, mas há também resistências”.

⁸ Os professores do NTFSI entrevistados não serão identificados, conforme consta no Termo de Consentimento Livre e Esclarecido, para que possam ser resguardadas as suas identidades.

Percebi que para não haver tantos conflitos os professores indígenas procuram “mediar” as necessidades da escola que repasse tanto o conhecimento não indígena como o conhecimento indígena, como dizia-me o professor/aluno indígena Gilberto Apinajé: “Eu debato muito com meu povo e com as lideranças que as disciplinas são importantes também, para os indígenas competir com os não indígenas, tanto para o lado profissional como na hora de fazer vestibular”. Essa inter-relação do conhecimento é para Catherine Walsh (2005) um aspecto importante da interculturalidade porque condiz com a exploração do desconhecido para poder inter-relacionar, comparar, contrastar, combinar, associar e integrar de maneira concreta diversos conhecimentos, práticas e formas de pensar e atuar. Neste sentido, este critério busca,

“Desenvolver em primeiro lugar, um conhecimento sobre outras culturas e regiões do país, permitindo um reconhecimento da diversidade cultural e nacional e o intercâmbio de conhecimentos e práticas específicas e distintas de várias comunidades, grupos e regiões [...], buscando, assim, romper estereótipos, percepções negativas e desinformação sobre o não conhecido. [...] A partir dos conflitos que têm existido entre os conhecimentos e os saberes locais e os outros, especialmente o “conhecimento ocidental”, este critério pretende estabelecer um diálogo de saberes que permite a coexistência de uma diversidade de concepções de mundo. Neste sentido, o critério busca um processo de tradução mútua entre conhecimentos locais e os sistemas ocidentais de conhecimento, ou seja, mecanismos que permitem ver e estudar os conhecimentos que vêm do mundo urbanizado e ‘desenvolvido’ desde a ótica do conhecimento local, e passar do conhecimento ocidental aos termos usuais das comunidades, oferecendo, assim, uma maneira de expandir o sentido comum a um universo mais amplo (WALSH, 2000, p.31, tradução minha).⁹

A questão da interculturalidade, apesar de estar pautada na valorização do ser indígena também pretende que haja uma troca estabelecida em condições de igualdade, tanto do conhecimento indígena como do conhecimento não indígena. Assim as licenciaturas indígenas têm auxiliado nessa prática intercultural, pois ainda cabe ao

⁹ No original: Este criterio busca desarrollar, primero, un conocimiento sobre otras culturas regiones del país, permitiendo un reconocimiento de la diversidad cultural y nacional y el intercambio de conocimientos y prácticas específicas y distintas de varias comunidades, grupos y regiones incluyendo lo andino y lo amazónico, intentando así romper estereotipos, percepciones negativas y desinformación sobre lo no-conocido. Esta exploración permite ver las semejanzas y las diferencias como también la presencia muchas veces inconsciente en lo “propio” de conocimientos y prácticas de “otros”. Segundo, intenta introducir conocimientos y prácticas de otros países vecinos y de otras partes del mundo siempre con el objetivo de interrelacionar lo ajeno con lo propio. A partir de los conflictos que han existido entre los conocimientos y saberes locales y los de los otros, especialmente el “conocimiento occidental”, este criterio pretende establecer un diálogo de saberes que permite la coexistencia de una diversidad de concepciones del mundo. En este sentido, el criterio busca un proceso de traducción mutua entre conocimientos locales y los sistemas occidentales de conocimiento, es decir, mecanismos que permiten ver y estudiar los conocimientos que vienen del mundo urbanizado y “ desarrollado ” desde la óptica del conocimiento local, y de pasar del conocimiento occidental a los términos usuales de las comunidades, ofreciendo así una manera de expandir el sentido común a un universo más vasto (WALSH, 2005, p.31).

professor indígena saber manejar esse novo processo escolar, mas que também deveria ser responsabilidade das comunidades e do Estado auxiliar nessa “nova escola”.

Apesar das dificuldades, o professor indígena demonstrou que interculturalidade está na sua maneira de lidar com a escola, seja no modo como leciona, no intercâmbio e nas mudanças decorrentes do contato, enfim, suas observações apontam para uma atividade que ainda lhes parece difícil, mas que estão aprendendo a lidar. Para eles, projeto intercultural é uma atitude, uma prática, uma maneira de fazer educação.

Neste processo de compreensão do que pensam os professores indígenas do curso da UFG, também busquei ler e entrevistar alguns professores não indígenas do curso. Conforme Pimentel da Silva (2010, p.9) nas discussões que são realizadas no curso, “tem-se buscado caminhos para a construção de propostas de educação bilíngue intercultural que considerem os projetos que acompanham o movimento dos povos indígenas e as relações com a sociedade não indígena”. Já para Fernandes (2013) “o processo que envolve os alunos e professores no Curso de Educação Intercultural vem sendo um processo de pensar a educação e os saberes indígenas sob uma perspectiva crítica e com uma intenção de permitir possibilidades de dessubalternização e de descolonização” (2013, p.110).

Em entrevista, a profa. não indígena D4 pontua: “Então, um dos objetivos do curso é contribuir para as escolas terem seu próprio projeto político pedagógico, e que este contemple a realidade desses povos, as necessidades, os interesses e as preocupações. Também é objetivo do curso, contribuir para que essas escolas possam ter seus próprios materiais didáticos, ou seja, que os próprios professores possam fazer seus materiais didáticos e paradidáticos”.

No livro Educação Intercultural (2013), produzido pelo NTFISI, em sua apresentação Pimentel da Silva expõe como o curso percebe as transformações dos alunos com o tempo,

“Os alunos indígenas que até então desconfiavam do curso, que não se organiza por disciplina, mas se fundamenta nos princípios da transdisciplinaridade e interculturalidade, entenderam que eles também são autores das práticas pedagógicas em construção. Perceberam, assim, que a proposta de educação intercultural implica uma mudança de paradigmas que envolva a revisão de concepções de educação, ensino e de mundo, no sentido de incorporar e articular diferentes maneiras de pensar, sentir e agir em contextos complexos que produzem significados múltiplos, específicos, que nos obrigam a reconhecer outras leituras de mundo, outros modos de ensinar, outros modos de viver, outras formas de colocar a escola em funcionamento. Quando os alunos, professores e professoras indígenas em suas comunidades, compreenderam o processo de subalternização da educação escolar, e de como eles

reproduzam essa subalternização do ensino na escola, ficaram motivados para construir propostas pedagógicas contextualizadas e voltadas para a qualificação do ensino nas salas de aula” (Pimentel da Silva, 2013, p. 6).

As discussões em sala de aula, segundo D3, professor não indígena do curso são importantes e é onde mais se percebe a diversidade de posições e perspectivas de cada professor indígena, segundo ele: “Trabalhar com a interculturalidade é uma coisa importante, porque quando você entra nesse mundo, percebe que os alunos têm suas particularidades. Então, eu acho muito legal, por exemplo, as discussões na sala de aula são com oito, dez às vezes doze etnias, com isso você tem várias perspectivas sobre determinado assunto em discussão, você tem várias opiniões”.

Para D1 a interculturalidade é percebida quando começamos a entender as diferenças: “Eu vejo que funciona a interculturalidade quando percebem e entendem realmente que cada povo tem a sua cultura, suas ideias, a sua maneira de perceber o ambiente. Então os temas que eu ministro da Ciência da Natureza é legal, porque a natureza para eles está no dia a dia, desde criança. Então eles percebem que tem muitas coisas que são parecidas e percebem que algumas coisas têm suas diferenças”.

Para Fernandes (2013) “por intercultural também pode ser entendido um reconhecimento do direito dos povos indígenas a um ensino de qualidade e voltado para eles, promovendo uma ponte entre epistemologias de uma forma que o conhecimento de cada um deles seja reconhecido e não negado” (2013, p.96). Para D4 professora não indígena do curso os índios sempre conviveram com a interculturalidade. Segundo ela “A interculturalidade está presente no curso de várias maneiras, porque eles vivem isso no dia a dia. Eles convivem com duas línguas, convivem com duas culturas, convivem com colegas de outros grupos e de diferentes lugares, em síntese, eles convivem com a diferença o tempo todo”.

Conforme lia e entrevistava os professores não indígenas do curso, percebia que eles acreditam que há uma diversidade de epistemologias entre os professores indígenas presentes no curso, e é nesse sentido que para Joana Fernandes (2013) a interculturalidade está em consonância com a ideia de interepistemologias, “O exercício de reflexão e de escritura nas aulas, de projetos de pesquisa, do estágio docente, podem indicar o início de um exercício interepistemológico que está sendo realizado pelos alunos da Educação Intercultural” (2013, p.96). Segundo os professores entrevistados do NTSFI os alunos são levados a refletir sobre as questões culturais, políticas e linguísticas de suas

comunidades, assim como a perceberem a diversidade de conhecimento que estão em suas terras.

As posições dos professores não indígenas do curso vêm a confirmar esse processo de reconhecimento das culturas, línguas, cosmologias e identidades indígenas que o curso se propõe. Os professores indígenas acreditam também que o projeto intercultural para suas escolas possibilitem um processo de autonomia, tanto de suas escolas como de suas comunidades. Como veremos na legislação brasileira que diz que a escola diferenciada, bilíngue e intercultural em conjunto com a formação de professores é um direito dos povos indígenas e pauta-se no desenvolvimento e autonomia de suas comunidades.

Pretendo no decorrer do trabalho transparecer esta diversidade de sujeitos envolvidos nas discussões acerca da interculturalidade, além de parecer interessante refletir sobre a relação entre a concepção indígena e a concepção acadêmica sobre o termo¹⁰. Ainda temos um longo caminho a percorrer, e apesar do termo intercultural ser usado continuamente, ainda é uma ideia em constante definição, que toma uma conotação ampla em diversos movimentos e áreas e representa uma variedade de posições, tanto individual como coletiva, oficiais ou alternativas. E mais atualmente as produções dos intelectuais e professores indígenas passam a colaborar com as discussões.

Após traçar um percurso do conceito nacional, internacional e local acerca das concepções de interculturalidade no contexto educacional e político, trarei como este processo intercultural adentrou nas leis e programas de incentivo a formação de professores indígenas, apresentarei no próximo capítulo um breve histórico da legislação brasileira para escolas indígenas e professores indígenas, assim veremos como o princípio intercultural foi sendo incorporado nas políticas públicas de formação de professores indígenas e de como os cursos interculturais foram criados para atender as demandas da comunidade indígena por uma escola bilíngue, intercultural e diferenciada.

¹⁰ As concepções dos professores indígenas serão trazidas ao longo da dissertação, ou seja, no decorrer dos capítulos serão apresentadas ou reapresentadas os discursos indígenas para que possamos entender as relações e as transformações nas comunidades que participam de uma licenciatura indígena.

2 **CAPÍTULO: POLÍTICAS PÚBLICAS INTERCULTURAIS**

2.1 **BREVE HISTÓRICO DA LEGISLAÇÃO ESCOLAR INDÍGENA**

O contexto da educação indígena intercultural não aponta simplesmente para o diálogo entre conhecimentos, mas procura trazer à tona a discussão de poder e da desigualdade no país. Neste capítulo, interessa-me pôr em evidência as políticas públicas, leis e normas que balizam o direito a uma educação escolar diferenciada para os povos indígenas, buscando compreender e evidenciar como foi sendo incorporado a noção de interculturalidade e como esses diferentes documentos legais e normativos possibilitaram a criação dos cursos de formação de professores indígenas.

No caso da educação escolar indígena, como afirma Santos (2009), não se pode dizer que as transformações se deram em virtude da legislação, mas bem o contrário, as mudanças na legislação brasileira a respeito dos direitos indígenas é que são frutos de um grande movimento social que aglutinou lideranças indígenas de todo o país, com o apoio de intelectuais e religiosos, ao longo dos anos 1980 (TASSINARI & GOBBI apud SANTOS, 2009, p.96). Nesse sentido, um importante desdobramento da organização do movimento indígena no Brasil, foi a articulação de professores índios em torno da elaboração de filosofias e diretrizes básicas para a questão da educação escolar dos índios. Conforme Ferreira (2001):

“Os Encontros de Professores Indígenas são um indicador claro de que professores e comunidades, apoiados por diferentes organizações não governamentais, têm procurado criar alternativas de ação para o processo escolar. Diferentes temas vêm sendo discutidos durante esses eventos. Em geral, inicia-se pela crítica à inadequação das escolas implantadas em áreas indígenas, justificando a reunião de professores para encontrar soluções para as necessidades e expectativas das comunidades. Desse debate emergem novas concepções de educação, baseadas nos processos tradicionais de socialização das sociedades indígenas e na reinterpretação e criação de novas alternativas de ação” (FERREIRA, 2001, p.102).

O Encontro Nacional de Educação Indígena realizado no Rio de Janeiro pela Fundação Nacional Pró-Memória do Ministério da Cultura, e pelo Museu do Índio do Rio

de Janeiro com representantes de 27 entidades elaborou em 1987, na véspera da convocação da Assembleia Nacional Constituinte, um documento dirigido às autoridades educacionais, reclamando a criação, nos Ministérios da Educação e da Cultura, de ‘organismos próprios de educação indígena para executar, acompanhar e avaliar a implementação de uma política de educação indígena, nova e qualitativamente diferente, formulada com a participação dos povos indígenas, dos educadores e instituições nacionais realmente comprometidos com o destino desses povos (FERREIRA, 2001, p.90).

Como sabemos nos anos de 1987-1988 é realizada a Assembleia Constituinte e a Carta Magna da República Federativa do Brasil de 1988 que reconhece, conforme o parágrafo 2º do Artigo 210 da CF/88, “O ensino fundamental regular que será ministrado em língua portuguesa assegurada às comunidades indígenas também a utilização de suas línguas maternas e processos próprios de aprendizagem”. (C.F., 1988, Art. 210, §2). Adicionalmente no capítulo dos “índios” afirma-se o artigo 231 “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”. (C.F., 1988, Art. 231)¹¹. De certo modo, a C.F. propiciou mudanças às concepções jurídicas há muito tempo estabelecidas, fazendo com que a velha prática da assimilação cedesse lugar à proposição da afirmação da convivência e respeito na diferença.

De acordo com Grupioni (2008) com os direitos inscritos na C.F., os grupos indígenas no país foram, então, alçados a um novo patamar jurídico: o de serem reconhecidos como coletividades portadoras de modos de organização social próprios, que têm direito a manterem suas línguas, tradições e práticas culturais, em terras tradicionalmente ocupadas para uso permanente, onde possam reproduzir-se física e culturalmente. Em desdobramento da Assembleia Constituinte, “reunidos em organizações representativas, fóruns de discussões e mobilização e instâncias consultivas do governo brasileiro, representantes indígenas de várias regiões do país, com maior expressão na região norte e nordeste, passaram a ter um desempenho político importante ao longo dos últimos anos no âmbito das políticas públicas de saúde e educação escolar indígena”

¹¹ A nova Constituição trouxe, ainda, outras inovações importantes: estabeleceu que cabe à União a incumbência de legislar sobre as populações indígenas, no intuito de protegê-las (Artigo 22,) que cabe à Justiça Federal a competência para julgar as disputas sobre direitos indígenas (Artigo 109) e ao Ministério Público Federal a função de defender judicialmente os direitos e interesses indígenas (Artigo 129), garantindo a eles, suas comunidades e organizações, capacidade processual para entrarem na justiça em defesa de seus direitos e interesses (Artigo 232).

(GRUPIONI, 2008, p.76).

O movimento dos professores indígenas aconteceu com maior expressão, inicialmente, na Região Norte, como afirma Silva & Azevedo (1995), o Movimento dos Professores do Amazonas, Roraima e Acre, desempenhou um indiscutível papel de vanguarda, assim como os professores indígenas Tikuna talvez tenham sido os primeiros a se organizar e, de certa forma, inspiraram todos os outros. Os primeiros encontros buscavam a transformação da escola indígena e as pautas eram por uma escola bilíngue voltada à cultura de cada povo, professores índios, currículos necessariamente elaborados com a comunidade; material didático elaborado de forma bilíngue, calendário escolar, currículos diferenciados, defesa dos direitos indígenas, avaliada pela própria comunidade e regulamentada em nível federal. (FERREIRA 2001; SILVA & AZEVEDO, 1995).

Em 1991, os professores indígenas da região Norte reunidos firmaram uma declaração com quinze pontos que foi, no ano de 1994, rediscutida e novamente firmada, com pequenas modificações, contendo os princípios que norteiam este movimento e sendo o pontapé inicial para a escola diferenciada (SILVA & AZEVEDO, 1995, p.155).

“Os professores indígenas do Amazonas, Roraima e Acre, dos povos Apurinã, Baniwa, Baré, Desano, Jaminawa, Kaxinawa, Kambeba, Kampa, Kocama, Kulina, Macuxi, Mayoruna, Marubo, Miranha, Munduruku, Mura, Pira-Tapuia, Shanenawa, Sateré-Maué, Tariano, Taurepang, Tikuna, Tukano, Wanano, Wapixana, Yanomami, reunidos em Manaus (AM), nos dias 16 a 20 de outubro de 1994, preocupados com a situação atual e futura das escolas indígenas reafirmam os seguintes princípios:

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 a 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 consultivas e deliberativas de órgãos governamentais responsáveis pela educação escolar indígena.
5. É garantida aos professores indígenas uma formação específica, atividades de atualização e capacitação periódica para seu aprimoramento profissional.
6. É garantida a 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 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 formas 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. Os Municípios, os Estados e a União devem garantir a educação escolar específica às comunidades indígenas, reconhecendo oficialmente suas escolas indígenas de acordo com a Constituição Federal.
15. A União deverá garantir uma “Coordenação Nacional de Educação Escolar”

Esta Declaração de Princípios surge como um importante documento que reflete as demandas indígenas desde os anos 90 pela criação de uma educação intercultural, bilíngue e diferenciada. Em decorrência das novas posturas indígenas, ainda em 1991, foi retirada da Fundação Nacional do Índio e atribuída ao Ministério da Educação (MEC) a responsabilidade de garantir o ensino escolar em território indígena e, também, estabelecer que as ações de educação sejam desenvolvidas pelas secretarias estaduais de educação em possível cooperação com os municípios e em consonância com as Secretarias Nacionais de Educação do MEC. Conforme Paladino e Almeida (2012) a instância diretamente responsável por acompanhar, coordenar e apoiar as ações da educação escolar indígena no país é a Coordenação Geral de Educação Escolar Indígena.

Sob a responsabilidade do Ministério da Educação, novas diretrizes e referenciais começaram a ser publicadas apontando para uma educação diferenciada, bilíngue, intercultural e que esse processo de escolarização deveria passar pela formação de professores indígenas. Em 1993 foram publicadas as Diretrizes para a Política Nacional de Educação Escolar indígena que passa a reconhecer o direito à diferença e a proteger as organizações sociais, os costumes, as línguas, as crenças e as tradições próprias das populações indígenas.

Em 20 de dezembro de 1996, foi promulgada a Lei nº 9394 que estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB).

Art. 78º. O Sistema de Ensino da União, com a colaboração das agências federais de fomento à cultura e de assistência aos índios, desenvolverá programas integrados de ensino e pesquisa, para oferta de educação escolar bilíngue e intercultural aos povos indígenas, com os seguintes objetivos:

- I - 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;
- II- Garantir aos índios, suas comunidades e povos, o acesso às informações, conhecimentos técnicos e científicos da sociedade nacional e demais sociedades

indígenas e não-índias.

Art. 79º. A União apoiará técnica e financeiramente os sistemas de ensino no provimento da educação intercultural às comunidades indígenas, desenvolvendo programas integrados de ensino e pesquisa.

§ 1º. Os programas serão planejados com audiência das comunidades indígenas.

§ 2º. Os programas a que se refere este artigo, incluídos nos Planos Nacionais de Educação, terão os seguintes objetivos:

I - Fortalecer as práticas sócio-culturais e a língua materna de cada comunidade indígena;

II - Manter programas de formação de pessoal especializado, destinado à educação escolar nas comunidades indígenas;

III - Desenvolver currículos e programas específicos, neles incluindo os conteúdos culturais correspondentes às respectivas comunidades;

IV - Elaborar e publicar sistematicamente material didático específico e diferenciado. (BRASIL, 1996)

Outro documento importante no processo de construir definições conceituais e propor modelos do que se pretendia alcançar com a proposta da escola indígena diferenciada foi o Referencial Curricular Nacional para as Escolas Indígenas – RCNEI, documento publicado em 1998, que integra a série Parâmetros Curriculares Nacionais, produzido para apoiar a formação de professores indígenas e a construção de currículos das escolas indígenas em todo território nacional. Em 1999, é publicado o Parecer CNE/CEB nº 14, que trata das Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Escolar, onde consta os seguinte artigos:

Art. 6º - A formação de professores das escolas indígenas será específica, orientar-se-á pelas Diretrizes Curriculares Nacionais e será desenvolvida no âmbito das instituições formadoras de professores Parágrafo único. Será garantida aos professores indígenas a sua formação em serviço e, quando for o caso, concomitantemente com a sua própria escolarização.

Art. 7º - Os cursos de formação de professores indígenas darão ênfase à constituição de competências referenciadas em conhecimentos, valores, habilidades e atitudes, na elaboração, no desenvolvimento e na avaliação de currículos e programas próprios, na produção de material didático e na utilização de metodologias adequadas de ensino e pesquisa.

Art. 8º - A atividade docente na escola indígena será exercida prioritariamente por professores indígenas oriundos da respectiva etnia.

Art. 9º - São definidas, no plano institucional, administrativo e organizacional, as seguintes esferas de competência, em regime de colaboração:

I □ à União caberá legislar, em âmbito nacional, sobre as diretrizes e bases da educação nacional e, em especial:

a) legislar privativamente sobre a Educação Escolar Indígena;

b) definir diretrizes e políticas nacionais para a Educação Escolar Indígena;

c) apoiar técnica e financeiramente os sistemas de ensino no provimento dos programas de educação intercultural das comunidades indígenas, no desenvolvimento de programas integrados de ensino e pesquisa, com a participação dessas comunidades para o acompanhamento e a avaliação dos respectivos programas;

- d) apoiar técnica e financeiramente os sistemas de ensino na formação de professores indígenas e do pessoal técnico especializado;
- e) criar ou redefinir programas de auxílio ao desenvolvimento da educação, de modo que atenda às necessidades escolares indígenas;
- f) orientar, acompanhar e avaliar o desenvolvimento de ações na área da formação inicial e continuada de professores indígenas;
- g) elaborar e publicar, sistematicamente, material didático específico e diferenciado, destinado às escolas indígenas.

II ☐ aos Estados competirá:

- a) responsabilizar-se pela oferta e pela execução da Educação Escolar Indígena, diretamente ou por meio de regime de colaboração com seus municípios;
- b) regulamentar administrativamente as escolas indígenas, nos respectivos estados, integrando-as como unidades próprias, autônomas e específicas no sistema estadual;
- c) prover as escolas indígenas de recursos humanos, materiais e financeiros para o seu pleno funcionamento;
- d) instituir e regulamentar a profissionalização e o reconhecimento público do magistério indígena, a ser admitido mediante concurso público específico;
- e) promover a formação inicial e continuada de professores indígenas;
- f) elaborar e publicar sistematicamente material didático, específico e diferenciado, para uso nas escolas indígenas.

III ☐ aos Conselhos Estaduais de Educação competirá:

- a) estabelecer critérios específicos para criação e regularização das escolas indígenas e dos cursos de formação de professores indígenas;
- b) autorizar o funcionamento das escolas indígenas, bem como reconhecê-las;
- c) regularizar a vida escolar dos alunos indígenas, quando for o caso.

§ 1º Os municípios poderão oferecer Educação Escolar Indígena, em regime de colaboração com os respectivos estados, desde que se tenham constituído em sistemas de educação próprios, disponham de condições técnicas e financeiras adequadas e contem com a anuência das comunidades indígenas interessadas.

§ 2º As escolas indígenas, atualmente mantidas por municípios que não satisfaçam as exigências do parágrafo anterior, passarão, no prazo máximo de três anos, à responsabilidade dos estados, ouvidas as comunidades interessadas.

Art.10. O planejamento da Educação Escolar Indígena, em cada sistema de ensino, deve contar com a participação de representantes de professores indígenas, de organizações indígenas e de apoio aos índios, de universidades e órgãos governamentais (BRASIL, 1999).

Em 9 de janeiro de 2001, foi promulgado o Plano Nacional de Educação (PNE), a Lei 10.172, incluindo capítulo sobre Educação Escolar Indígena, que enuncia:

“A educação bilíngue, adequada às peculiaridades culturais dos diferentes grupos, é melhor atendida através de professores índios. É preciso reconhecer que a formação inicial e continuada dos próprios índios, enquanto professores de suas comunidades, deve ocorrer em serviço e concomitantemente à sua própria escolarização. A formação que se contempla deve capacitar os professores para a elaboração de currículos e programas específicos para as escolas indígenas; o ensino bilíngue, no que se refere à metodologia e ensino de segundas línguas e ao estabelecimento e uso de um sistema ortográfico das línguas maternas; a condução de pesquisas de caráter antropológico visando à sistematização e incorporação dos conhecimentos e saberes tradicionais das sociedades indígenas e à elaboração de materiais didático-pedagógicos, bilíngues ou não, para uso nas escolas instaladas em suas comunidades” (BRASIL, 2001).

Traça também os seguintes Objetivos e Metas em relação à formação de professores e professoras indígenas:

“15. Instituir e regulamentar, nos sistemas estaduais de ensino, a profissionalização e reconhecimento público do magistério indígena, com a criação da categoria de professores indígenas como carreira específica do magistério, com concurso de provas e títulos adequados às particularidades linguísticas e culturais das sociedades indígenas, garantindo a esses professores os mesmos direitos atribuídos aos demais do mesmo sistema de ensino, com níveis de remuneração correspondentes ao seu nível de qualificação profissional.

16. Estabelecer e assegurar a qualidade de programas contínuos de formação sistemática do professorado indígena, especialmente no que diz respeito aos conhecimentos relativos aos processos escolares de ensino-aprendizagem, à alfabetização, à construção coletiva de conhecimentos na escola e à valorização do patrimônio cultural da população atendida.

17. Formular, em dois anos, um plano para a implementação de programas especiais para a formação de professores indígenas em nível superior, através da colaboração das universidades e de instituições de nível equivalente” (BRASIL, 2001).

Em 15 de março de 2002, por meio do Decreto Presidencial, foi criada uma vaga para um representante indígena no Conselho Nacional de Educação em decorrência dos compromissos assumidos pelo Brasil na Conferência Mundial contra o Racismo, a Discriminação Racial, a Xenofobia e a Intolerância Correlata, realizada em Durban, África do Sul, em 2001. E ainda em 2002, é publicado os Referenciais Curriculares para a Formação de Professores Indígenas, o objetivo foi apresentar orientações que pudessem nortear a tarefa de implantação permanente de programas de formação inicial e continuada de professores indígenas pelos sistemas de ensino estadual, de modo a atender às exigências legais de titulação do professorado indígena.

Conforme Grupioni (2008) a elaboração de documentos referenciais, de diretrizes e de subsídios, ao longo de mais de uma década, constitui uma faceta importante da política implementada pelo MEC no sentido de demarcar seu campo de atuação e de procurar organizar a forma de atendimento às escolas indígenas por parte dos sistemas de ensino, ou seja, esse aparato legal deu sustentabilidade aos projetos educacionais indígenas, assim como subsidia a formação de professores indígenas. Atenta-se deste processo legal um respaldo maior as questões indígenas, mas ainda, atualmente, são tímidos os investimentos e o desenvolvimento destas medidas. Entretanto, foram as iniciativas indígenas e os respaldos legais que fomentaram políticas públicas e ações afirmativas que apontarei a seguir.

2.1.1. Políticas Públicas para Formação de Professores Indígenas

Antes da criação das Licenciaturas Interculturais, eram os magistérios que formavam os professores indígenas. Aqui apontarei para os primeiros programas de formação de professores que surgiram de forma autônoma, mas logo após as legislações passaram a ser financiados pelo MEC e influenciaram no surgimento das licenciaturas indígenas. Como destaca Grupioni (2008) a intenção do Ministério inicialmente era apoiar financeiramente somente experiências em andamento de formação de professores indígenas, conduzidas por ONG's. Em seguida, o financiamento foi aberto também para universidades e passou a contemplar novos projetos de formação de professores indígenas.

Os primeiros cursos de magistério indígena que aconteceram com maior expressão na região norte foram primordiais para a disseminação desses cursos em todo o país, mas conforme Matos & Monte (2006), a formação de professores indígenas em nível médio aconteceu de maneira pioneira através da Comissão Pró-Índio do Acre (CPI/Acre) que promoveu desde 1983 cursos de formação de professores índios,

“[...] foi uma das instituições pioneiras na formação inicial de docentes indígenas a nível médio, dentro dos princípios hoje vigentes, desenvolvendo durante 22 anos seu trabalho com as características de um programa que abarcou grande parte da Amazônia Ocidental brasileira: a entidade implementou, a partir de 1983, um curso de formação de professores indígenas abrangendo uma diversidade de 10 sociedades da região com a colaboração de órgãos do Estado e agências internacionais e o engajamento pessoal de docentes de uma dezena de universidades. Os principais resultados do trabalho foram reconhecidamente inovadores no tocante às metodologias de uso e fortalecimento das línguas indígenas a partir da escola; produção de material escrito em línguas indígenas e no português para registro e divulgação dos conhecimentos tradicionais; metodologias para acompanhamento e assessoramento aos professores indígenas a serviço nas escolas; em especial a produção de “diários de classe” de professores e dos “projetos políticos pedagógicos” para a construção de currículos específicos e diferenciados” (MATOS & MONTES, 2006, p. 83)

Outro destaque também na região norte foi o programa da OGPTB que é contemporâneo ao projeto da CPI/Acre, desenvolveu-se na região do Alto Solimões. A formação de professores Ticunas, protagonizado inicialmente pela organização não governamental Centro Maguta e mais recentemente pela Organização Geral dos Professores Ticuna Bilíngues (OGPTB). O destaque deste projeto é o espaço que as artes, especialmente o desenho e a pintura, tomaram na formação dos professores. (MATOS &

MONTES, 2006, p. 83). Outra entidade não governamental que desenvolveu esforços pioneiros desde os anos 80 foi o Centro de Trabalho Indigenista (CTI) que atua entre os Guarani no sul do país, os Terena no estado do Mato Grosso do Sul e sociedades Timbira em Tocantins e Maranhão. Seu trabalho pauta-se na educação escolar, nas estratégias de gestão territorial e nos projetos de etnodesenvolvimento dos territórios indígenas. (MATOS & MONTES, 2006, p.83-84)

Segundo Ferreira (2001) desde 1973, é desenvolvido um trabalho entre os Tapirapé da Aldeia Santa Terezinha, no estado de Mato Grosso, primeiro a cargo da Missão Irmãzinhas de Jesus e posteriormente de missionários leigos ligados ao Conselho Indigenista Missionário (CIMI). Atualmente o processo de escolarização vem sendo paulatinamente assumido pela comunidade Tapirapé que se responsabilizou pela elaboração do currículo da escola e pelo seu regimento escolar (2001, p.92). Outros projetos surgiram no país, sobretudo a partir dos anos 90 como há alguns casos de execução firme da política de educação pelos estados, sobretudo quando instauradas parcerias e cooperações com universidades, movimentos indígenas, organizações não governamentais. No estado do Mato Grosso desenvolveu-se, entre 1995 e 2001, o Projeto Tucum, responsável pela formação de mais de três centenas de professores indígenas de quase vinte povos.

No estado de Minas Gerais, a Secretaria de Educação criou em 1996, em parceria com a Universidade Federal de Minas Gerais, e outras instituições, um curso de magistério indígena com currículo diferenciado, que foi sendo construído e modificado em diálogo com os professores indígenas. Em Santa Catarina também se desenvolveu um programa consistente que possibilitou a formação de 80 professores dos povos Kaingang e Xokleng inspirado nas experiências de ensino realizadas por organizações não governamentais como a CPI/Acre. (MATOS & MONTES, 2006, p. 86)

Nesse sentido vimos a difusão de diversos Programas de Formação de Professores Indígenas, conhecidos como Magistério Indígena, os quais visavam à formação de professores no Ensino Médio, para atuarem nas primeiras séries do Ensino Fundamental, e muitos alcançaram resultados importantes como um intenso processo de politização e mobilização durante os cursos de formação de professores. Como conta a aluna/professora Guajajara da LI:

“O magistério foi bom, tivemos bons professores como a Maria do Socorro. Toda a

vida ela falava pra gente que o texto é uma coisa e o contexto é outra coisa, então ela já provocava para ter esse entendimento que nós temos hoje. A minha preocupação com a língua materna surgiu das aulas que eu assistia com a professora Socorro e com o professor Valdir Cabral e vários professores de outros estados que já haviam trabalhado com outros povos indígenas. E toda a vida o professor Valdir dizia que a gente tinha que mudar, pensar numa educação voltada pra nossa realidade”. (Cíntia Maria Silva)

Mas ainda havia algumas dificuldades após o término do Magistério Indígena. Para ela: “Nós professores levávamos a escola como estava na lei, mas não havia supervisão, não teve acompanhamento. Muitos de nós terminamos o magistério indígena, mas não teve aquele acompanhamento pra ver se a gente ia praticar aquilo que aprendeu durante o magistério indígena”. A professora falou-me também de seu trabalho de conclusão de curso: “Na monografia cada um de nós escolheu um tema e naquela época eu escolhi os nomes indígenas, fiquei curiosa porque os Guajajara deixaram de usar os nomes indígenas nos filhos, e eu descobri que a influência da sociedade envolvente e o cartório não sabia escrever direito os nomes indígenas porque era na língua, e pra mim foi uma libertação a gente poder recuperar os nomes”.

Pode-se perceber que o magistério já impulsionava a valorização dos aspectos culturais indígenas, e até contava com a participação de professores que hoje atuam nas licenciaturas indígenas, como é o caso da professora Dra. Maria do Socorro Pimentel da Silva que foi fundamental para a criação Núcleo Takinahakỹ da UFG que iniciou sob sua coordenação. A Universidade Federal de Goiás teve participação em programas voltados para a educação escolar indígena, conforme Nascimento (2012), trabalhou com ênfase na preparação de professores indígenas atuantes nas escolas Karajá, Xerente, Krahô e Apinajé. Segundo o autor,

“a atuação da UFG, em parceria com a Universidade Federal Fluminense e com a FUNAI, nesses programas, deu-se em função da política de atendimento à educação escolar para os povos indígenas definida em 1987, pela FUNAI, e elaborada e implementada na região pela Administração Regional de Goiânia. De maneira geral, nestes programas, buscou-se a participação efetiva dos professores indígenas, em consonância com os interesses de suas comunidades, no que se refere à educação escolar”. (NASCIMENTO, 2012, p.47)

Os cursos de magistérios indígenas continuam em andamento em todo o país e foi quem impulsionou o processo em que os professores em formação passam a ser os divulgadores do novo modelo de educação diferenciada. A partir desta formação a comunidade indígena começou a acreditar mais na escola, e começou a cobrar formação

superior qualificada e participação nos processos políticos. De modo que decorrente deste processo de formação a comunidade acaba “atribuindo ao professor índio um papel de liderança importante em sua comunidade, servindo, frequentemente, como um dos mediadores nas relações interétnicas estabelecidas com a sociedade nacional” (GRUPIONI, 2006, p.81).

Com a crescente procura dos professores indígenas, era necessário um curso superior e com caráter diferenciado. Desse modo, a formação de professores indígenas passou a fazer parte das demandas indígenas e das políticas educacionais públicas brasileiras, sendo necessária a formação de professores e professoras em nível superior, visando habilitá-los para a docência nas séries finais do Ensino Fundamental e no Ensino Médio. Como se sabe a constituição de uma política pública não se resolve, obviamente, somente com a proposição de documentos orientadores; estes precisam vir acompanhados de programas de investimento de recursos públicos. Apoiar programas de formação de professores indígenas tornou-se, assim, estratégico para o sucesso da nova política. (GRUPIONI, 2008)

A primeira discussão acerca de políticas públicas para as minorias étnicas e afrodescendentes no Brasil, segundo Paladino e Almeida (2012), aconteceu ligada a debates no plano internacional, especialmente em relação à Conferência de Durban, onde o Brasil procurava estabelecer um novo cenário político, assim como buscar apoio financeiro para desenvolver seus projetos. No Brasil, a fase preparatória para a Conferência trouxe uma série de discussões à respeito de adoção de políticas públicas no país, realizou-se uma série de pré-conferências regionais, que culminaram na Conferência Nacional contra o Racismo e a Intolerância, realizada de 6 a 8 de julho de 2001 nas dependências da Universidade do Estado do Rio de Janeiro. A Conferência contou com a participação de lideranças de ONG's e governos, parlamentares, acadêmicos, intelectuais e representantes de movimentos sociais.

“A Conferência Nacional foi organizada a partir do estabelecimento de Grupos Temáticos, cada um deles criando recomendações específicas. Em comum, os grupos condenaram todas as formas de discriminação que marcam a sociedade brasileira, reconheceram a existência do racismo como um fenômeno com origem histórica e destacaram o papel fundamental do sistema de ensino em todos os seus níveis e da mídia, enquanto formadores de opinião pública, nas manifestações de racismo presentes em nossa sociedade. Além disso, os grupos convergiram em relação a necessidade da adoção de políticas afirmativas que possibilitassem a superação de práticas e políticas socialmente discriminatórias” (PALADINO E ALMEIDA, 2012, p.30).

Deste encontro resultou a *Carta do Rio – Plano Nacional de Combate ao Racismo e à Intolerância*, o documento brasileiro que seria encaminhado a Conferência de Durban. A III Conferência Internacional contra o Racismo, a Xenofobia e a Intolerância Correlata foi realizada em Durban, na África do Sul, em setembro de 2001. Conforme Almeida (2013) “esta conferência foi um marco no desenvolvimento dos debates sobre a adoção de políticas de ação afirmativa para populações etnicamente diferenciadas, tendo em vista que a Declaração e o Plano de Ação resultantes do evento incluíam recomendações aos países para que desenvolvessem este tipo de política.” (2013, p.164). Ainda para a autora em muitos dos debates que vinham se travando, inclusive no interior da Conferência Nacional preparatória para Durban os povos indígenas pareciam constituir mais uma espécie de adendo ao debate mais amplo que vinha se desenvolvendo em relação a situação dos afrodescendentes. O mesmo se repetiu em relação à proposição de cotas para o acesso ao ensino superior ou em concursos no setor público: comumente as questões específicas dos povos indígenas e de sua situação escolar – incluindo seu direito, garantido por lei, a uma educação diferenciada, intercultural e bilíngue – são desconsideradas. (ALMEIDA, 2013, p.166)

As primeiras medidas formalmente voltadas à promoção de igualdades de oportunidades no país surgiram, no final do mandato do presidente Fernando Henrique Cardoso, entre os anos de 2001 e 2002 foi criado o Programa de Diversidade na Universidade (PDU), voltado ao acesso de grupos socialmente desfavorecidos ao ensino superior. (BARROSO, 2013, p. 82). De acordo com Almeida (2013), o então ministro da Educação anunciou o Programa Diversidade na Universidade, como uma tentativa de solucionar o problema do acesso ao ensino superior com um programa que daria suporte financeiro a entidades que tivessem experiência na organização de cursos pré-vestibulares. Para isto, buscou apoio do Banco Interamericano de Desenvolvimento. “No entanto, o Ministro da Educação, em vez de cotas para o acesso ao ensino superior, ele cria um programa que iria incidir principalmente sobre o ensino médio” (ALMEIDA, 2013, p.169).

A inclusão dos povos indígenas no PDU não poderia ser diferente das anteriores, com muitas dificuldades. O programa não havia considerado as especificidades desses povos, como por exemplo, o acesso ao ensino médio ainda incipiente (PALADINO E ALMEIDA, 2012). Assim como destaca Almeida (2013) nos documentos relativos ao PDU fica claro que à própria seleção das unidades de federação que seriam contempladas

pelo PDU só se voltaram para os dados estatísticos que apresentavam o percentual da presença de jovens negros que tivessem concluído ou cursando o último ano do ensino médio. Estados com forte presença indígena, inclusive em suas capitais, foram descartados (ALMEIDA, 2013, p.187). Apesar destas dificuldades duas universidades trabalharam com PDU exclusivamente com povos indígenas – a Universidade Estadual do Mato Grosso do Sul e o Centro Universitário da Grande Dourados – ambas no Mato Grosso do Sul.

Em 2003, com a entrada do governo Lula, o imperativo da formação de professores indígenas gerou a composição de um grupo de trabalho ao nível da Secretaria de Educação Superior, e houve um convite a Nelson Maculan para a SESU que propiciou uma maior sensibilidade às questões indígenas, com a contratação como consultora via UNESCO de Renata Gérard Bondim, que estruturou um programa de ações para a educação superior de indígenas, enfocando em especial, mas não só, a meta governamental de formar professores indígenas. (SOUZA LIMA, 2007)

“No governo Lula, as políticas ligadas à temática racial iniciadas nos dois governos de Fernando Henrique tiveram continuidade com a criação da Secretaria Especial de Políticas de Promoção da Igualdade Racial (Seppir), em 2003, e as ações afirmativas voltadas ao ensino superior passaram a se afinar com os programas estabelecidos sob a égide da “inclusão social”. Além de dar continuidade ao programa PDU, seu governo encaminhou ao Congresso, em 2004, o projeto de Lei n.3627 autorizando as universidades públicas a adotarem cotas. No mesmo ano, foi lançado o Programa Universidade Para Todos (Prouni), deslocando os debates sobre as políticas de inclusão social no ensino superior da esfera pública para a privada, pois previa o aproveitamento de vagas ociosas dentro da rede privativa de universidades por meio de concessão de bolsas de estudos a estudantes carentes ou pertencentes a minorias étnicas, em troca da concessão de isenções fiscais para aqueles estabelecimentos” (BARROSO, 2013, p.83).

As cotas e o Prouni foram programas que facilitaram o acesso a diversos cursos do ensino superior nas universidades públicas e privadas, mas ainda era necessário uma formação diferenciada que desse continuidade aos magistérios indígenas, e em torno do debate sobre a formação de professores indígenas, o governo acordou a realização de duas experiências-piloto de cursos de formação de professores indígenas, os chamados Projetos Inovadores de Cursos – Professores Indígenas (PIC-PI), a serem realizadas no ano de 2004. “Este pleito partiu da CGAEI/Seif que apresentou ao BID o fato de que o grande gargalo da educação escolar indígena estava no ensino médio, sendo necessário, para superá-lo, investir prioritariamente na formação de professores indígenas que pudessem atuar em escolas de ensino médio”. (ALMEIDA, 2013, p.188). Ainda de acordo com a autora,

“Se o PDU foi, em alguma medida, precursor das políticas de valorização da diversidade étnico-racial no interior do MEC, ao longo dos anos ele foi perdendo seu espaço. Mas foi apenas com a entrada de Tarso Genro na gestão da pasta que de fato houve um encaminhamento mais orgânico e preciso e foi se delineando mais claramente a opção pelas políticas de cotas para o acesso de negros e indígenas ao ensino superior” (ALMEIDA, 2013, p.193).

Logo com a reestruturação do MEC, houve a criação da Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade (SECAD), que reestruturou a *Comissão Nacional de Professores Indígenas* enquanto *Comissão Nacional de Educação Escolar Indígena*, ampliando seu escopo e esfera de ação. (SOUZA LIMA, 2007).

Os recursos do “Diversidade” conjugaram-se a recursos orçamentários da SESU para permitir uma ação conjunta SESU-SECAD: o lançamento do primeiro edital de apoio a iniciativas de formação de indígenas no nível superior. O *Programa de Formação Superior e Licenciaturas Indígenas – PROLIND*, fortemente marcado pela necessidade de formar e titular professores indígenas no terceiro grau, mas com uma abertura para pensar na formação de profissionais indígenas em outros cursos. (SOUZA LIMA, 2007, p.14)

Desde 2005, foram abertos editais para a promoção dos cursos de educação superior indígena específica e seus objetivos estão sobre: Mobilizar e sensibilizar as instituições de ensino superior, com vistas à implantação de políticas de formação superior indígena e de Cursos de Licenciaturas específicas e à implantação de políticas de permanência de estudantes indígenas como formadores nos cursos de licenciaturas específicas (SOUZA LIMA E BARROSO-HOFFMANN, 2007, p. 14). Vale destacar que antes do edital de apoio a criação das licenciaturas indígenas, a Universidade Estadual do Mato Grosso – UNEMAT foi à primeira universidade a criar de forma autônoma a licenciatura Indígena no ano de 2001 antes da divulgação dos editais de apoio às Licenciaturas Indígenas. Elias Januário apresenta como se deu o contexto da formação do 3º grau indígena na UNEMAT:

“Nasceu no contexto dos projetos de formação de professores leigos, como o Inajá, o homem- Natureza e geração, em meados da década 80, até tomar corpo, em 1996, na forma de cursos de Magistério específico e Diferenciado, como o Projeto Tucum e o Urucum/Pedra Brilhante. Das reflexões advindas das etapas do Projeto Tucum, floresceram as discussões acerca da formação de professores indígenas em nível superior. Um trabalho árduo e ousado de mais de quatro anos, realizado pela Comissão Interinstitucional e Paritária, que tinha a participação efetiva de representantes indígenas. A partir desse esforço coletivo, surgiram as três primeiras Licenciaturas Específicas e Diferenciadas para a Formação de Professores Indígenas

do país, através do Projeto 3º Grau Indígena, uma proposta implementada pela SEDUC, UNEMAT e FUNAI no estado de Mato Grosso, que atende 200 professores indígenas de 36 etnias e 13 estados da Federação” (JANUÁRIO, 2002, p.15-16).

Desde a inauguração desta política pública, as universidades públicas vêm desenvolvendo e criando mais Licenciaturas Indígenas em vários estados brasileiros¹². Segundo pesquisa realizada por Paladino e Almeida (2012) no final de 2010, estavam em andamento no país 24 licenciaturas indígenas, localizadas em 17 estados, número este que atualmente deve ter aumentado. As universidades federais coordenam dezessete licenciaturas e as universidades estaduais apenas sete, ofertando um total de 2.781 vagas.¹³

Conforme se percebe nos projetos de outros programas de licenciaturas indígenas há semelhanças em alguns objetivos, mas esses cursos são extremamente heterogêneos, não só em termos do tipo de formação oferecida, mas também por propiciarem contextos muito particulares em que a reflexão sobre pertencimento étnico e diferença cultural se tornam possíveis. (GRUPIONI, 2008, p.201). O auxílio para dar apoio e fornecer subsídios para a entrada e permanência das populações indígenas se dá através de programas de bolsas para os estudantes indígenas, como:

“A criação da Rede de Educação para a Diversidade, associada à Universidade Aberta do Brasil/Secretaria de Educação à distância/MEC. Outra importante iniciativa da Secad, em articulação com a Capes e o Inep, criou o Observatório da Educação Escolar Indígena, onde as universidades vão formar grupos de pesquisa para subsidiar a implementação dos Territórios Etnoeducacionais. Outra articulação importante foi à criação do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (Pibid) para a formação de professores indígenas, criando uma política de formação docente ancorada nas especificidades dos povos indígenas e na consulta às suas perspectivas políticas e culturais” (GUIMARÃES, 2013, p.205).

¹² Destacando-se entre as principais: Licenciatura Intercultural para Educadores Indígenas, da Universidade Federal de Minas Gerais; o Curso de Licenciatura Indígena no Contexto dos Guarani e Kaiowá (Projeto *Teko Arandu*), da Universidade Federal da Grande Dourados, Mato Grosso do Sul; o Curso de Licenciatura Específica para Professores Indígenas do Alto Solimões, da Universidade do Estado do Amazonas, articulada com a Organização Geral dos Professores Ticunas Bilíngues; o Curso de Licenciatura em Educação Escolar Indígena da Universidade Federal do Amapá e o Curso de Magistério Superior da Universidade de São Paulo, dentre várias outras experiências em andamento ou em fase de implantação.

¹³ “Universidade Federal de Roraima; Universidade Federal de Minas Gerais; Universidade Federal de Grande Dourados; Universidade Federal do Mato Grosso do Sul; Universidade Federal de Goiás; Universidade Federal de Pernambuco; Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia da Bahia; Universidade Federal do Amapá; Universidade Federal do Ceará; Universidade Federal do Amazonas; Instituto Federal do Amazonas; Universidade Federal do Acre; Universidade Federal de Rondônia; Universidade Federal de Campina Grande; Universidade Federal de Santa Catarina; Universidade Federal do Espírito Santo; Universidade Estadual do Mato Grosso; Universidade Estadual do Amazonas; Universidade Estadual da Bahia; Universidade de São Paulo; Universidade Estadual de Alagoas; e Universidade Estadual do Ceará” (PALADINO E ALMEIDA, 2012, p.116).

A licenciatura indígena da Universidade Federal de Goiás é resultado desta política pública para povos indígenas e conforme se lê no PPP (2006, p.13) a formação superior de professores indígenas em diferentes áreas do saber é condição básica para a melhoria da qualidade da educação escolar nas comunidades indígenas. Uma vez capacitados, poderão ajudar suas comunidades e a se libertar da política de dominação cultural. Em conversas com os alunos indígenas, é possível perceber como a licenciatura da UFG tem ajudado a pensar mais na cultura. O professor indígena Afonso Tiikwa Xerente dizia: “o curso tá ensinando muita coisa que a gente não sabia, assim, por exemplo, a nossa língua tá ameaçada, o curso ensina a praticar a nossa língua, então esse curso é voltado para cultura e pra língua, porque eu não sabia que a língua tava ameaçada”. Já o outro professor Xerente acrescentou falando:

Então, a licenciatura tá abrindo assim o caminho né, tá abrindo a nossa mentalidade da gente buscar mais, valorizar mais a nossa educação. Hoje através desse curso de licenciatura a gente tem conquistado de volta o que estava sendo esquecido, como o conhecimento, tradição, dança, comida. E esses conhecimentos a gente não pode perder, porque o conhecimento que vem de fora não se encaixa com a nossa realidade (Armando S. Xerente.)

Para as professoras indígenas é um sentimento de voltar os olhos para dentro, como falava-me a jovem Guajajara: “É uma formação adequada porque traz de volta para a realidade a gente passa a conhecer mais, porque nós estamos ali dentro, mas não vemos o que está ao redor, o conhecimento que tá na tradição, na cultura, na língua e em tudo”. Ela continua: “Então eu acho que a licenciatura hoje tem contribuído bastante no desenvolvimento do meu conhecimento sobre o meu povo e sobre saber classificar o conhecimento indígena e o conhecimento não indígena”. (Marina Guajajara.). A professora Apinajé corrobora com esta afirmação e dizia-me: “Antes eu não me interessava pela minha cultura, eu não sabia as histórias tradicionais, mas como esse curso tá ligado com a nossa realidade, me fez bem, me fez me interessar mais, eu quero sair daqui e pesquisar mais sobre meu povo e sobre minha cultura e os pais não contam mais”. (Maria dos Reis Apinajé)

Outros dois professores perceberam que a consciência cultural está presente não apenas em si, mas nos colegas também: “Eu vi que os outros alunos, não é só eu. Eu vejo muito os outros colegas falando, falando na palestra de sábado, mudou a preocupação

pelo povo, que hoje em dia os índios estão deixando a cultura, mas quando a pessoa vem aqui pra esse curso aí já pensa no povo, e quer resgatar o que tá quase acabando” (Samuel Saburua Javaé). Para seu colega Apinajé: “A licenciatura, no meu ponto de vista e nos relatos de outros colegas, está sendo importante na vida de cada professor que está aqui, porque através dessa licenciatura eles estão buscando dentro da sua cultura o que já perdeu e o que tá se perdendo” (Gilberto Apinajé.).

Desta forma, percebe-se que a universidade configura-se como um lugar estratégico para discutir as questões de identidade e pertencimento étnico, assim como obter conhecimentos fundamentais do “mundo ocidental” que revertam para a defesa dos direitos, a gestão do território e para a concretização da autonomia (SOUZA LIMA E BARROSO-HOFFMAN, 2007, p.42). Foram as conversas com os alunos e minha aproximação com o trabalho do curso que possibilitaram experiências fundamentais para a minha pesquisa. Nesse sentido, no próximo capítulo apresentarei as minhas primeiras experiências de campo com meus interlocutores, assim como será descrito o funcionamento do curso de licenciatura indígena da Universidade Federal de Goiás.

2.2 ALGUNS DESAFIOS

O projeto da Secad/MEC foi inovador quando propôs as licenciaturas interculturais como um curso voltado para os povos indígenas e que trabalhasse a afirmação das identidades étnicas, a recuperação da memória histórica e a valorização das línguas e conhecimentos, marcou assim o protagonismo dos indígenas no processo de construção desta política pública.

Entretanto no decorrer dos anos, estes ideais tem se chocado com os entraves burocráticos do aparelho estatal, dificuldades de diálogo por conta da alta rotatividade na coordenação do Ministério da Educação e nas Secretarias Educacionais também marcam desafios nesta política. Nota-se que apesar desta política pública favorecer a autonomia e a valorização dos povos indígenas, ainda entra em choque com a estrutura dos governos, como, por exemplo, no caso de práticas pedagógicas e ppps diferenciados que entram em conflito com a gestão da educação da Seduc. Para o aluno Armando S. Xerente: “por enquanto ainda não estamos conseguindo dizer ao pessoal que é responsável, que cuida da educação indígena, porque lá dentro tem hierarquia né, alguém tá em cima ainda. Então eles tem que entender que a educação indígena tem que ser do indígena e não para o

indígena”. Outro aluno do NTFSI revelam também suas dificuldades em sala de aula, “É difícil a gente trabalhar com tema contextual. Sabe por quê?. Porque a gente é mandado pela SEDUC ainda, a gente não está fazendo a nossa escola do jeito que a gente quer, mas a gente vai fazer, porque a lei garante”. (Afonso Tiikwa Xerente)

Outra questão é a invisibilidade dos cursos e dos participantes do curso, apesar dos cursos de licenciaturas indígenas se fortalecerem cada vez mais dentro das universidades, a maior parte da academia ainda desconhece esses cursos, assim como pouco participam de seus eventos. Durante a realização desta pesquisa foi comum encontrar pessoas que não tinham conhecimento do curso ou de qualquer licenciatura indígena, assim como desconheciam a participação de indígenas na Universidade Federal de Goiás, mesmo estudando na mesma instituição e a poucos metros de onde acontece o curso. Entretanto, segundo o prof. D1, o Núcleo vem procurando buscar soluções para o maior envolvimento dos alunos no campus, assim como a própria UFG vêm trabalhando com esta ideia.

Quando eu entrei no curso, eu vi como se o curso de educação intercultural fosse um paralelo dentro da universidade, a partir de 2013 isso mudou bastante. Com a turma de 2013, nós adotamos os três dias iniciais como uma recepção para os alunos, nós explicamos como o curso funcionava, questões de bolsa, alojamento e apresentamos a universidade. Então demos uma volta pelo campus e mostrávamos como era a biblioteca, como fazia carteirinha, mostramos os laboratórios, os institutos, o R.U., a reitoria, isso tudo pra mostrar que eles estavam fazendo parte da universidade e todo esse espaço era espaço deles. E percebemos uma diferença mesmo, a gente começou a ir pra biblioteca e encontrar aluno nosso, começamos a encontrar aluno nosso usando realmente a universidade. Conforme eles começaram a se espalhar e a usar a universidade, nós percebemos que a comunidade acadêmica começa a vê-los como alunos. No final das contas a universidade começou a entender que eles faziam parte de um curso, da comunidade e dos alunos, começaram a perceber que são colegas e fazem um curso de graduação, claro, alguns preconceitos continuam, mas a grande maioria se abre e está entendendo realmente essa inclusão. (D1)

Ainda conforme o professor não indígena D1 “a universidade agora tem um espaço no Centro de Convivência que é direcionado às ações afirmativas, e essa equipe tem se preocupado com moradia, com as bolsas permanência e as dificuldades”. Segundo o professor são oferecidos alguns núcleos livres, entre eles há um núcleo livre de língua portuguesa, núcleo livre de cálculo e um núcleo livre chamado Cidadania na Universidade, que busca exatamente mostrar a diversidade na universidade e como as culturas estão integradas. Observei que algumas aulas do Núcleo Livre de língua portuguesa foram ministradas no prédio do Núcleo Takinahakỹ e nesta turma tinha um ex-aluno rikati do

Núcleo que optou pelo curso de Ciências Biológicas.

Este aluno Krikati, pelo que me contou D1, “no final de 2014, ele tinha feito o Enem e queria fazer biologia de qualquer maneira. Ele viu que tinha a possibilidade de entrar pela UFG Inluc e no sistema de cotas, mostrou a nota, passou e entrou no curso”. A desinformação e a não criação de outros cursos específicos além das L.I. restringe as opções e limitam as escolhas dos indígenas no ensino superior, nas conversas com os alunos e professores do NTFSI, os jovens indígenas ainda possuem muitas dúvidas. Como contava-me o professor:

Nessa última etapa nós fizemos um seminário com os alunos do Ensino Médio. Eu levei um professor de cursinho do estado de São Paulo de colégio não indígena de segundo grau. Os nossos alunos participaram explicando a experiência de como era entrar na universidade e qual era o caminho e eu mostrei quais as opções pra eles. Hoje inclusive tem o sistema de cotas e esse professor falou da experiência dele, de como funciona a escola não indígena, nós explicamos como funciona o Enem, o Sisu e etc. Fizemos isso porque os jovens começaram a ver o nosso curso de educação intercultural como canal de saída de aprender coisas, mas nem todos os alunos ali tem o perfil de ser professor e nem todos querem ser professor, eles só estavam vendo como caminho pra melhorar e voltar pra aldeia, vendo isso como se fosse a única opção. Na etapa passada, por exemplo, tinha quatro alunos de segundo grau que tinham feito técnico agrícola e eles fizeram uma horta na aldeia, então eles cuidam, eles vendem as coisas pra escola, vendem as coisas pra comunidade, e a horta está bonita e bem cuidada. Mas eles queriam entrar no curso de educação intercultural porque é a única saída que eles acharam, e eu mostrei pra eles que não, tem engenharia florestal, tem uma agronomia, tem outras opções que vão ser dentro da área que eles queriam. (D1)

Essa experiência é interessante quando pensamos que deveriam haver mais esclarecimentos das políticas de acesso ao ensino superior para os jovens indígenas, assim como facilitar mais o acesso ao espaço universitário, como Segundo Souza Lima (2007), é, sobretudo, importante pensar numa política de interiorização das universidades.

O deslocamento de estudantes indígenas pode significar mudanças não só dentro de perímetros urbanos ou de periferias para zonas centrais de cidades; podem significar, por exemplo, cruzar distâncias de suas áreas até centros urbanos onde estão unidades universitárias equivalentes a toda extensão do estado do Rio de Janeiro. A mudança pode significar ainda, que o aluno não se deslocará sozinho, mas irá junto com sua família, pois mesmo sendo um jovem de idade próxima à dos que entram para universidades em grandes centros, pode estar casado, dados os costumes de seus povos. Nesses termos, mais que criar *cotas* é muito importante que exista uma política de interiorização das universidades orientada para perceber e dialogar com a realidade dos povos indígenas, que a partir dela surjam *campi* universitários dotados, por exemplo, de alojamentos, bibliotecas, acesso à internet etc; e docentes equipados com treinamento intelectual – e formação cultural – capazes de reverter os preconceitos que

em geral avultam em regiões interioranas. É preciso que surjam, também, outros modelos de cursos específicos em outras áreas do saber. (SOUZA LIMA, 2007, p.26)

Ainda segundo o autor deveríamos levar a sério a presença de alunos indígenas dentro das universidades, isso implicaria em criar interfaces para o diálogo, por exemplo, incorporando cursos sobre Direito indígena nos *currículos* das universidades, ou oferecer cursos de línguas indígenas, mas ministrados por indígenas que não necessariamente precisariam ser portadores de graus universitários, ou contar com xamãs dentro de faculdades da área de saúde, reconhecendo a autoridade intelectual dos portadores de conhecimentos tradicionais. (SOUZA LIMA, 2007, p.27). Ou seja, que de fato, estabeleçamos um diálogo com os povos indígenas, que a interculturalidade tantas vezes dita e repetida, e aqui tratada, seja praticada nas universidades e, também, fora dela.

Assim como a proposta da interculturalidade seja que as escolas não indígenas possam dialogar mais com as escolas indígenas e os materiais produzidos por elas estejam ao alcance da sociedade nacional e seja material de leitura e conhecimento sobre os povos indígenas. Como propõe a lei nº 11.645 de 2008 tornando-se obrigatório o estudo da história e cultura afro-brasileira e indígena. Conforme Collet et. al.(2014) são poucos os textos utilizados no âmbito escolar que mencionam lutas e demandas atuais dos povos indígenas, seus projetos de futuro e a importância e a contribuição de seus conhecimentos e práticas para o Brasil de hoje. Nesse sentido a autora e demais antropólogos elaboraram um livro¹⁴ que serve para sugerir pistas para que o professor crie e recrie atividades e projetos com seus alunos sobre a temática dos povos indígenas brasileiros.

A questão da interculturalidade deveria compreender não apenas o princípio da escola indígena e o falatório das políticas públicas, mas uma prática de vida.

“Antes de cobrar da escola indígenas práticas pedagógicas interculturais ou multiculturais, é necessário que as sociedades como um todo, inclusive os povos indígenas, assumam essa responsabilidade e adotem como modo de vida. Tanto as sociedades não indígenas quanto as não indígenas precisam levar a sério e a fundo esta possibilidade de construção de sociedades multiculturais e interculturais. (...) Entre as sociedades não indígenas é necessário superar a visão de que essa questão da e para as minorias ou majorias dominadas. Pouco adianta que apenas as comunidades e as escolas indígenas se tornem interculturais ou multiculturais se as sociedades nacionais ou regionais e as escolas não indígenas também não forem”. (LUCIANO, 2011, p.341)

¹⁴ Collet, Célia. Paladino, Mariana. Russo, Kelly. Quebrando preconceitos: subsídios para o ensino das culturas e histórias dos povos indígenas. Rio de Janeiro: Contra Capa Livraria; Laced, 2014.

A prática intercultural deveria abranger toda a sociedade e não estar ligada somente a um termo. Deve ir além do reconhecimento à pluralidade dos povos indígenas, é preciso transformações históricas, onde todos assumam com responsabilidade e compromisso uma ação dirigida à transformação e à criação de um projeto político, social, epistêmico e ético da interculturalidade.

A experiência no Núcleo Takinahakỹ me possibilitou uma aproximação da vivência dos povos indígenas no meio acadêmico, assim como em grupo. A busca pela educação intercultural é uma luta constante entre os povos indígenas, o curso ajuda-os a pensar, refletir e elaborar uma prática pedagógica que facilite o processo intercultural de ensino-aprendizagem.

No próximo capítulo, apresentarei o curso de licenciatura da Universidade Federal de Goiás, e como em nível local esta política intercultural está afetando as comunidades indígenas e seus participantes. Como faz parte de uma política pública que visa a formação de professores indígenas, procurei entender como seu trabalho tem sido abordado com os estudantes indígenas e como abordam os projetos interculturais propostos para as escolas indígenas.

3 CAPÍTULO: ETNOGRAFIA DO NÚCLEO TAKINAHAKỸ

3.1 O NÚCLEO TAKINAHAKỸ

Neste capítulo será descrito, primeiramente, o Núcleo Takinahakỹ de Formação de Professores através da leitura de seu Projeto Político Pedagógico, assim como a partir de entrevistas com os professores indígenas e não indígenas do NTFSI. No segundo momento, apresentarei uma breve etnografia e sua relação com a interculturalidade junto aos seus trabalhos com os professores indígenas da região Araguaia-Tocantins.

A licenciatura de Formação Superior de Professores Indígenas da Universidade Federal de Goiás está sob a direção da Faculdade de Letras, foi criado por meio da Resolução n. 0011/2006/CONSUNI e iniciou-se em 16 de janeiro de 2007 (NASCIMENTO, 2012). Atualmente é coordenado pelo prof. Dr. André Marques do Nascimento. O curso possui espaço físico próprio e está localizado no Campus Samambaia, Goiânia, próximo ao CEPAE e da Faculdade de Educação Física. O prédio é chamado por alunos e professores de “Oca indígena”, pois possui uma arquitetura singular com disposição circular, comumente vistas nas terras indígenas. O prédio é composto de duas alas laterais, onde se encontra as salas de aulas e as secretarias e no centro há um enorme pátio, com teto coberto de palhas e que é o bastante apreciado pelos alunos.

A “oca indígena” foi inaugurada em julho de 2014, mas já estava em funcionamento desde julho de 2013. Antes de sua construção, as aulas do curso foram, e ainda são realizadas no prédio da Faculdade de Letras, assim como em outros prédios da universidade. A utilização de outros prédios além do prédio próprio ocorre devido o número excedente de turmas.



Figura 1. Espaço físico do Núcleo Takinahakỹ (ao lado do estacionamento).



Figura 2. Espaço físico do Núcleo Takinahakỹ (ao lado da mata).

O passo inicial para a criação da Licenciatura Indígena ocorreu quando a UFG nomeou por portaria uma comissão de professores competentes na área para criar as condições necessárias à produção do projeto político pedagógico do referido curso. “A comissão estabeleceu, em primeira instância, fóruns de debates dentro da UFG e nas comunidades indígenas, convocando para essas ações, além dos indígenas e suas lideranças, as secretarias estaduais, que são as mantenedoras das escolas indígenas; e o MEC (SICAD e SESU)”. (PIMENTEL DA SILVA, 2012) Em entrevista com a profa. não

indígena D4 ela conta sua experiência e os diálogos entre a comunidade acadêmica e os povos indígenas: “Embora não tenha feito parte da equipe que escreveu o projeto, fui assessora. Estava em Campinas/SP fazendo doutorado, então lia algumas coisas e respondia. Nesta época as lideranças foram ouvidas, teve seminários nas aldeias com participação de professores daqui e também houve seminários aqui em Goiânia no qual lideranças indígenas vieram. Eu participei de dois seminários, que foram momentos muito interessantes, porque as lideranças falavam o que elas queriam da escola, como era a formação que elas queriam para o professor e os problemas que elas detectavam na escola”.

A equipe da UFG responsável pela elaboração do Projeto Político Pedagógico do curso foi constituída pelos professores: Dr^a Maria do Socorro Pimentel da Silva, Dr^a Joana A. Fernandes Silva, Dr. Leandro Mendes Rocha e Ms. Marco Antonio Lazzarin e Dr^a Dalva Eterna Gonçalves Rosa. Contou-se, também, com 18 consultores e 7 colaboradores, entre professores e especialistas representantes do Ministério da Educação, Fundação Nacional do Índio e Centro de Trabalhos Indigenistas. Houve ainda, como citado acima, a participação de professores e lideranças indígenas dos estados de Goiás, Tocantins, Maranhão, Roraima e Rondônia. Desta forma, o Curso de Educação Intercultural Indígena da UFG foi construído de forma coletiva, partindo da experiência com cursos de formação de professores indígenas em nível de Magistério de vários estados brasileiros e também das experiências do curso “3º grau Indígena”, da Universidade do Mato Grosso – UNEMAT e do curso “Licenciatura Intercultural” da Universidade Federal de Roraima – UFRR (PPP, 2006, p.3).

Atualmente o curso conta com a participação de 18 povos indígenas diferentes: Karajá, Tapuia, Xerente, Apinajé, Javaé, Krahô, Karajá-Xambioá, Guarani, Gavião, Krikati, Canela, Guajajara, Tapirapé, Xavante, Kamaiurá, Kuikuro, Juruna, Waura. Segundo lê-se no PPP a motivação inicial para a criação do Curso de Educação Intercultural foi atender a uma demanda solicitada pelos indígenas do território Araguaia-Tocantins, que compreende os estados de Goiás, Tocantins, Maranhão e Mato Grosso. Os mapas abaixo evidenciam a localização destes grupos:

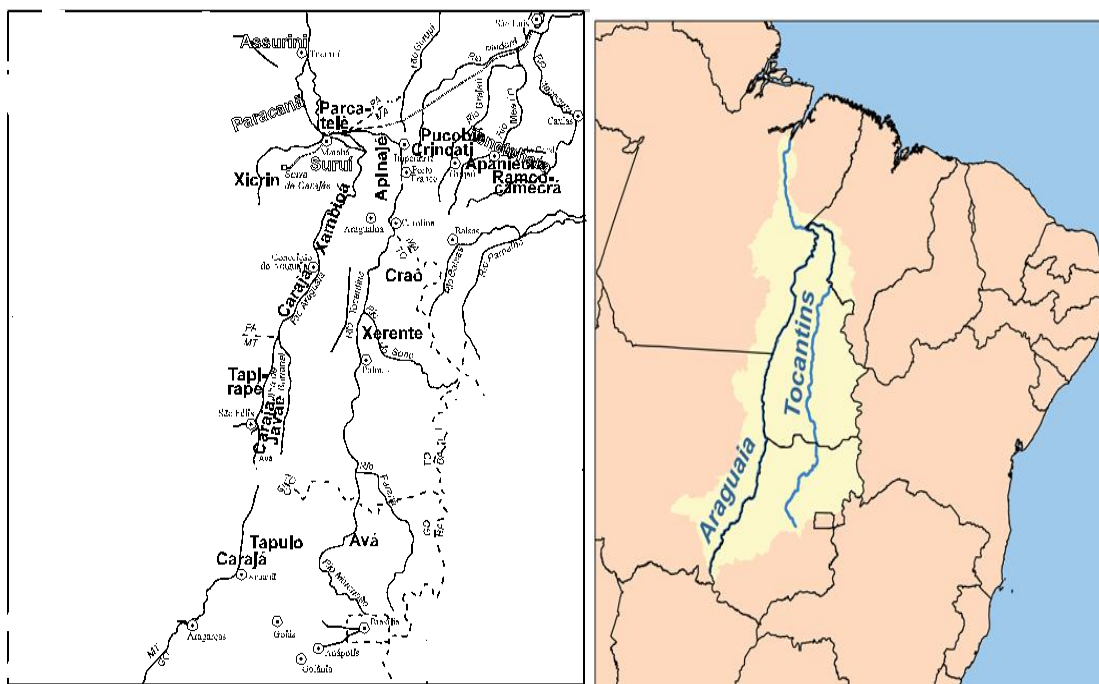


Figura 3. Povos indígenas desta região (a); e Região Araguaia-Tocantins (b) (Fonte PPP, 2006).

De acordo como o Projeto Político Pedagógico (2006, p.8), a escolha por esta região foi, principalmente, devido às relações entre os povos indígenas que vivem próximos aos rios Araguaia e Tocantins. Desde Goiás até o Norte do Pará, os grupos que ali vivem mantêm relações econômicas, matrimoniais, linguísticas e muitas outras há muito tempo. Tais características facilitam o trabalho, pois estes grupos apresentam relações amistosas entre si e se entendem mutuamente. De acordo com a Prof.^a D4:

“O curso contempla, a região Araguaia-Tocantins, estado de Goiás, Mato Grosso e Tocantins. Agora em 2013 entraram alguns alunos do Xingu, então não há restrição, mas nós abrangemos essa região Araguaia-Tocantins porque esses povos mantêm uma relação muito próxima como casamentos, comércio, cursos de formação, então, são muitas relações que se estabelecem entre esses povos dessa região por isso o curso é pra esse universo de indígenas”.

Soma-se o fato destes povos manterem relações históricas com Goiânia, que se tem constituído, ao longo dos anos, em um espaço de encontro desses indígenas, que procuram essa capital, ora buscando tratamento de saúde, ora comercializando artesanato, participando de pesquisas das universidades, realizando exposições, palestras, etc. Essas observações são importantes para o desenvolvimento de projetos educacionais baseados nos princípios da pluralidade cultural e no respeito à diferença.

Para o ingresso dos alunos o curso lançou seu primeiro vestibular indígena no

ano de 2006 conforme explicações da professora D4: “Nosso edital é um edital específico, ou seja, somente para o curso de educação intercultural. Nós precisamos da declaração do diretor da escola comprovando que o candidato é professor e da declaração do cacique ou da liderança dizendo que apoia o professor em fazer o vestibular e estudar na UFG”.

No início o vestibular era realizado na UFG em Goiânia, mas como os povos tinham dificuldade no deslocamento, o local de realização das provas foi transferido para duas cidades mais acessíveis a estes povos, Palmas/TO e São Félix do Araguaia/MT. Atualmente as provas, também, podem ser realizadas na cidade de Imperatriz/MA. A professora D4 do NTFISI descreve o Vestibular Indígena que acontece em dois dias:

“Normalmente, nosso vestibular é no final do ano e é realizado em 2 dias, geralmente no sábado e no domingo. No sábado na parte da tarde aplicamos a prova escrita. Essa prova é uma redação que têm sempre um tema relacionado as questões indígenas. Já tivemos provas sobre, por exemplo, educação bilíngue intercultural, meio ambiente e cosmologia indígena. O candidato tem que ler pequenos textos e interpreta-los, discuti-los, trazer pra realidade deles, explicitar com exemplos, ilustrar com dados da escola, da comunidade e da vida deles.”

O segundo dia:

“No domingo é realizado uma entrevista. Os candidatos passam por uma banca, geralmente com duas pessoas, que os entrevistam sobre questões relacionadas ao povo deles, o envolvimento deles com o povo, com a escola, com a comunidade, com os projetos sociais e a relação deles com o meio ambiente. Também são questionados em relação a suas formações, o porquê deles quererem ser professores, porque eles pretendem fazer o curso, os objetivos deles nesse curso, o envolvimento deles com projetos sociais, com projetos relacionados a manutenção da língua, da cultura ou de aspectos culturais. É uma entrevista curta feita, normalmente, na língua portuguesa, mas também pode ser feita na língua indígena, caso o candidato comunique antes.”

Entretanto, o vestibular indígena tem se modificado. No último ano não houve prova de conhecimentos, somente uma produção escrita e análise de títulos.

O curso começou suas atividades no ano de 2007 e teve como primeira coordenadora a Prof.^a Dr.^a. Maria do Socorro Pimentel da Faculdade de Letras. “As aulas do Curso de Educação Intercultural iniciaram-se na UFG em 17 de janeiro de 2007 com 59 alunos, sendo 12 Karajá, 11 Xerente, 05 Xambioá, 06 Tapuia, 02 Gavião, 01 Javaé e 12 Tapirapé” (PIMENTEL DA SILVA, 2014, p.8). Atualmente o curso possui em seu quadro onze professores efetivos e nove professores colaboradores, sendo que o corpo docente está familiarizado com estas comunidades, o que permite o redimensionamento das

práticas pedagógicas, adequando o planejamento às necessidades dos seus alunos. “Atualmente são 265 alunos cursando e 100 já formados”. (idem, 2014, p.8).

Conforme o Projeto Político Pedagógico (2006, p.12), o curso tem como objetivo formar e habilitar professores indígenas em Educação Intercultural, para lecionar nas Escolas do Ensino Fundamental e Ensino Médio, com vistas a atender à demanda das comunidades indígenas no que toca à formação superior de seus professores, nas áreas de concentração de *Ciências Da Linguagem, Ciências Da Natureza E Ciências Da Cultura*.

Os objetivos específicos são:

- Propiciar a formação de professores indígenas da região Araguaia/Tocantins para o desenvolvimento de seus trabalhos docentes;
- formar professores indígenas para lecionar no Ensino Fundamental e Médio das escolas indígenas;
- possibilitar aos professores indígenas a aquisição de conhecimentos teórico e metodológico necessários para o desenvolvimento de pesquisas;
- contribuir com a inserção dos professores indígenas na comunidade científica e em redes das quais participam pesquisadores de diferentes áreas do saber, favorecendo a esses docentes a leitura do conhecimento de forma transdisciplinar e intercultural;
- promover debates teóricos e políticos que contribuam com a construção de propostas educacionais que respeitem e incluam os projetos propostos pelas comunidades indígenas;
- criar condições de produzir materiais didáticos, que contemplem os conhecimentos produzidos pelos indígenas e a diversidade linguística em que eles estão envolvidos;
- proporcionar condições teórica e prática para a elaboração do currículo pleno das escolas indígenas, em conformidade com a realidade, com os projetos sociais e reivindicações das comunidades;
- adotar políticas de valorização das línguas e culturas maternas;
- propiciar condições para o desenvolvimento de projetos de sustentabilidade econômica e de políticas de revitalização/manutenção das línguas e culturas indígenas. (PPP, 2006, p.12)

O currículo da Educação Intercultural constitui-se da matriz de Formação Básica e das três matrizes de Formação Específica. A duração total do curso é de cinco anos, sendo que a formação básica do professor tem uma duração de dois anos e a específica de três. Já a formação pedagógica acontece em todas as fases do curso.

Conforme o Projeto Político Pedagógico (2006, p.35), os conteúdos a serem estudados na Matriz de Formação Básica têm como proposta fornecer subsídios para a produção de material didático, construção de metodologias de ensino, definição de tipo de ensino a ser implementado, adoção de políticas linguísticas, desenvolvimento de pesquisa e de programas alternativos econômicos e de construção de projetos pedagógicos que contemplem a realidade social do povo indígena.

As matrizes específicas são *Ciências da Natureza*, *Ciências da Cultura* e *Ciências da Linguagem*.

A área de Ciências da Cultura almeja a discussão e reflexão sobre a preservação das culturas e das línguas maternas, que consistem em elementos importantes de identificação étnica; a importância da valorização das culturas indígenas; as possíveis relações de projetos de educação escolar com o resgate cultural e a melhoria de vida da comunidade; e prioriza também o diálogo interétnico e intercultural entre índios e não-índios, em uma perspectiva de respeito à diversidade e também como um contexto de aquisição de conhecimentos e de tecnologias importantes que podem ser adquiridos na convivência com os não-índios (PPP, 2006).

A área da Ciências da Linguagem objetiva apoiar os programas de proteção e manutenção das línguas e culturas indígenas da região Araguaia-Tocantins. Pretende-se contribuir para: o desenvolvimento de ensino e aprendizagem de línguas indígenas e do português; o entendimento da relação entre línguas e culturas na constituição identitária; a promoção do ensino da escrita; o estudo e a produção do letramento cultural e intercultural em contextos formais, informais, especializados e cotidianos; a valorização do uso oral das línguas indígenas; e contribuir para o incentivo de ações que visam à modernidade das línguas indígenas (PPP, 2006, p.46).

A área de Ciências da Natureza envolve o estudo do espaço geográfico, de suas paisagens e alterações temporais; dos seres vivos e de sua inter-relação com esse espaço; da composição e das transformações químicas na biosfera, na atmosfera e na litosfera; das dinâmicas e forças resultantes dos processos da interação do espaço físico e biológico; e, ainda, a explicação numérica e a representação gráfica de todo esse conhecimento da

Natureza. Busca-se contemplar os conteúdos que tratam dos homens, suas sociedades e meio ambiente de modo integrado e respeitando à especificidade das interpretações indígenas sobre o mundo (PPP, 2006, p.53).

O curso é subsidiado em primeira instância pela própria Universidade e por agentes financeiros externos como CAPES e o FNDE. Através de editais e de parcerias institucionais, o curso tem captado recursos de incentivo para qualificação de docentes indígenas e financiamento para projetos de pesquisa e de extensão. Além da Licenciatura em Educação Intercultural há, ainda, O Curso de Especialização em Educação Intercultural e Transdisciplinar: gestão pedagógica, e a ação Saberes Indígenas na Escola. Conforme Pimentel da Silva explica (2014);

“A Especialização tem por finalidade a construção de projetos políticos pedagógicos das escolas indígenas, reivindicada pelos indígenas no desejo de produzir uma educação escolar para atender às demandas de suas comunidades. A fundamentação teórico-metodológica da proposta desse curso e todas as suas ações têm como referencial a base de conhecimento construída no Curso de Educação Intercultural, assim como os estudiosos que defendem uma educação contextualizada, humana, que, na esteira do pensamento freireano, volta-se para a necessidade de dialogar com os vários saberes que circundam o universo de possibilidades de compreensão do mundo. Já a ação Saberes Indígenas na Escola “é um projeto de extensão e pesquisa de formação continuada de professores indígenas, com o propósito de inclusão, de fato, dos saberes na escola, iniciando-se pela alfabetização e se estendendo por toda escolarização dos indígenas na educação básica” (PIMENTEL DA SILVA, 2014, p.9).

O curso de Educação Intercultural tem uma carga horária de 3646 horas, distribuída da seguinte forma: Estudos presenciais de 2146 horas; Ensino em Terras Indígenas de 500 horas; Pesquisa e seminário de pesquisa de 200 horas; Estágio Supervisionado de 400 horas; e Prática de 400 horas (PPP, 2006, p.69). As etapas de estudos correspondem aos períodos de aulas e estão subdivididas em quatro encontros anuais: dois encontros de estudos presenciais na UFG, que são realizados nos meses de janeiro/fevereiro e julho/agosto, com duração de aproximadamente 30 a 35 dias; e dois encontros de estudos presenciais nas aldeias que acontecem uma no primeiro semestre e outra no segundo semestre. Em entrevista a prof.^a D4 esclarece que as etapas nas aldeias ocorrem no primeiro semestre entre abril/junho e no segundo semestre entre setembro/novembro, pois depende da quantidade de alunos, das turmas, do deslocamento, da distância entre as aldeias e etc. Essas etapas nas aldeias variam de 7 a 20 dias.

3.1.1. Encontros na Universidade Federal de Goiás

Neste item procurei fazer uma etnografia de algumas etapas que ocorrem na Universidade Federal de Goiás, trazendo uma narrativa da experiência que tive com o Núcleo e com os professores indígenas entre os anos de 2012 e 2015. A minha participação nos encontros¹⁵ em Goiânia foi fundamental para entender a dinâmica do curso.

Minha primeira visita a Universidade Federal de Goiás ocorreu em dezembro de 2011. Foi nesta ocasião que tive oportunidade de conhecer e conversar, pela primeira vez, com Maria do Socorro Pimentel, professora com currículo extenso junto aos indígenas, especialmente com os índios Karajá e que foi uma das entusiastas para a criação da Licenciatura Indígena na Universidade Federal de Goiás. Foi nesta época, mais precisamente em janeiro de 2012, que tive minha primeira experiência como monitora do curso de Licenciatura Indígena. Lembro-me que fui orientada, pela professora Maria do Socorro, a fazer um minicurso introdutório sobre o trabalho que se desenvolvia no curso e como auxiliar os professores e os alunos indígenas. Assim, comecei a acompanhar as aulas da professora Maria do Socorro no tema contextual **“Modalidades de Ensino Bilíngue”**, mas não acompanhei até o fim, pois fui convidada a assumir as vendas de artesanatos indígenas.

A venda de artesanatos me proporcionou uma relação de maior proximidade com os alunos. No início os alunos quando entregavam os objetos sempre estavam sérios e me olhavam com desconfiança. Depois de alguns dias na “lojinha” os alunos começaram a sentar ali perto de mim, perguntar de onde eu vinha, o que eu fazia na UFG, se eu era professora e etc. Lá, também, conheci a maioria dos professores da L.I, eram eles os que mais compravam artesanatos.

Fiquei quase um mês nesta função. Assim conheci a maioria dos alunos, principalmente os fornecedores dos artesanatos. Sempre que podiam estavam passando por lá para conversar e perguntar se já haviam sido vendidos seus produtos. Os principais produtos eram colares, pulseiras, brincos e cestaria. Os artesanatos que levavam eram da produção de suas esposas, filhas, mães e outras. Eles diziam que “as mulheres são as que produzem mais artesanatos”, mas depende da etnia. Geralmente a produção dos homens se restringe a arco e flecha, remos e esteiras. Os artesanatos é uma renda extra para eles, por

¹⁵ Chamarei “encontros”, pois percebo como um momento de socialização entre os grupos indígenas, momento de confraternização, de conversas e de trocas.

isso, de vez em quando, passavam e pegavam os produtos na lojinha para vender nas feiras de Goiânia. Depois da inauguração do prédio do Núcleo Takinahakỹ, foi organizado um espaço para que os artesanatos sejam expostos e vendidos. A divulgação acontece de várias formas: verbalmente pelos alunos e professores e, principalmente, por meio das redes sociais e cartazes na universidade.

Destaca-se que as vindas à Goiânia não é compreendida apenas como momento das aulas, é também uma oportunidade para vendas, compras e passeios. Por isso, é comum os alunos trazerem cônjuges e filhos. Na cidade de Goiânia, o setor mais visitado por eles é Campinas por ter muitos objetos, vestuários e eletrônicos de baixo custo. Em vários momentos era requisitada a ajuda-los com as compras. Geralmente me pediam para ir aos mercados para comprar ora materiais para artesanatos, ora tecidos para fazerem roupas, ora maquiagem para realizarem pinturas corporais e outros.

Um diferencial do curso que me chamou atenção, logo no início, são os chamados “temas contextuais”. Não entendia, a princípio, o trabalho com temas contextuais já que o sistema educacional brasileiro é fundamentado em disciplinas e na divisão por áreas de conhecimento. Procurei ler o projeto político pedagógico do curso e destaca-se que:

“Os princípios do Curso de Licenciatura são interculturalidade e transdisciplinaridade, entendidos de forma dialógica, tanto no que se refere à relação entre as diferentes culturas quanto à interação entre as várias áreas do saber. (...) Tampouco estarão separados os conhecimentos produzidos pelos indígenas daqueles considerados universais” (PPP, 2006, p.33).

Ainda se lê no projeto político pedagógico que os eixos de sustentação do curso de Licenciatura Indígena são a *Diversidade e a Sustentabilidade*, definidos com base na realidade das sociedades indígenas, no reconhecimento da diferença étnica, na situação em que cada comunidade vive e no seu relacionamento com outros povos (PPP, 2006, p.11).

Lê-se no PPP que tanto os princípios quanto os eixos supracitados foram definidos com base na realidade das sociedades indígenas, no reconhecimento da diferença étnica, na situação em que cada comunidade vive e no seu relacionamento com outros povos. Conforme Nascimento (2012) devido à excessiva fragmentação e a compartimentalização do conhecimento, refletida nos currículos e na práxis educativa da educação contemporânea, a opção pela prática transdisciplinar, no âmbito da Licenciatura

Intercultural da UFG, se apresenta como uma alternativa viável num contexto em que busca-se a integração entre os conhecimentos produzidos pela sociedade não-indígena e em/por diversas culturas indígenas (2012, p.168). Continua:

“A partir de uma concepção transdisciplinar, busca-se criar novas formas de atividades, que são antes de tudo **temáticas** em sua orientação e não disciplinares. (...) Esta tendência a uma orientação temática se reflete na forma como foram elaboradas e organizadas as matrizes curriculares da Licenciatura Intercultural da UFG, nas quais os conhecimentos são organizados em grandes áreas, delineáveis, mas não isoladas, e abordados a partir de *Temas Contextuais* relevantes para as diferentes comunidades indígenas brasileiras, de maneira geral, e, mais especificamente, para as comunidades atendidas pelo curso”. (NASCIMENTO, 2012, p. 170-171)

Os professores indígenas do NTFSI têm apreciado esta forma de abordar o conhecimento e consideram o tema contextual uma possibilidade de conhecer mais de sua cultura, seu território, sua arte e língua. Quando questionei Cíntia Maria Silva sobre como ela trabalhava os temas contextuais na escola, ela respondeu:

“Esses dias lá na aldeia eu trabalhei a música que se canta na festa dos rapazes e os meninos gostaram muito do mito gavião que é cantado na música. Eu pedi uma produção textual deste mito. Uns produziram texto e outros produziram desenho mostrando por meio do desenho o gavião na árvore e os Guajajara. Alguns nunca tinham ouvido falar aquela história, mas outros sim, mas lá na cidade vocês não vão ouvir como vocês estão ouvindo aqui. Eu vi que os meninos gostaram muito desse jeito e pra nós é algo muito novo trabalhar por temas contextuais, ou seja, trabalhar por tema é muito inovador”.

De fato, trabalhar com Tema Contextual remete à noção de transdisciplinaridade, para Pimentel da Silva (2012) está inter-relacionando com as ciências, os conhecimentos tradicionais, a realidade cultural, a história de vida, o compartilhamento de experiências e a produção coletiva de saberes sem fronteiras. Ainda segundo ela: “O ensino por meio de temas contextuais propõe transcender o universo fechado da ciência e trazer à tona a multiplicidade fantástica dos modos de conhecimento, da valorização das línguas, e da adoção de diferentes tipos de bilinguismo”. (2012, p.84)

A proposta do curso de se trabalhar com temas contextuais, segundo conta a professora D4: “foi a partir da realidade deles, foi escutando os indígenas, por exemplo, eles falam pra gente, “não, a gente não separa o conhecimento, você separam o conhecimento, a gente não separa o conhecimento, pra nós o conhecimento é um só, é tudo junto, o mundo é junto”. Então como eles trabalham assim, eles foram nos ensinando a

trabalhar assim”.

Conforme se lê no Projeto Político Pedagógico (2006), os temas contextuais do curso são distribuídos da seguinte forma:

Os Temas Contextuais da *Matriz de Formação Básica* são: Território e Terras Indígenas; Cultura e Trabalho; Natureza, Homem e Meio Ambiente; Línguas Indígenas e o Português Brasileiro I; Línguas Indígenas e o Português Brasileiro II; Cultura e Comércio; Meio-Ambiente: Ecologia do Cerrado; Educação Bilíngüe e Intercultural; Esporte e Lazer.

Os Temas Contextuais da *Matriz Específica Ciências da Cultura* são: Modalidades de ensino bilíngüe; Cultura e turismo; Percepção cultural do ambiente; Arte e artesanato indígena; Corpo e saúde; Cosmologia e visões religiosas; Cultura e sistemas comerciais; Terra, Território e ocupação; Direitos indígenas; Etnicidade e diversidade cultural; Museologia e documentação de saberes; Organização e reprodução social; Patrimônio cultural; Povos indígenas e mercado de trabalho; Ritos sociais; Tempo e espaço (PPP, 2006, p. 43-45).

Os Temas Contextuais da *Matriz Específica Ciências da Linguagem* são: Modalidades de ensino bilíngüe; Direitos sobre os conhecimentos tradicionais; Fronteiras linguísticas: vida e morte de línguas; Léxico: significado e relações sociais; Jogos e brincadeiras e suas funções sociais; Linguagem oral e suas funções sociais; Linguagem escrita e suas funções sociais; Letramento cultural e letramento intercultural; Línguas da região Araguaia-Tocantins; Processos de alfabetização; Documentação de saberes tradicionais em línguas indígenas; Línguas indígenas como 1ª e 2ª línguas; Português como 1ª e 2ª línguas; Grafismo e outras linguagens artísticas; Imagem: pintura, fotografia e cinema; Narrativas orais e escritas (PPP, 2006, p. 50-52).

Os Temas Contextuais da *Matriz Específica Ciências da Natureza* são: Modalidades de ensino bilíngüe; Saberes e fazeres matemáticos locais; Ambiente e transformação; Seres vivos e diversidade; Transformações químicas e saberes locais; Tempo, espaço e interculturalidades; Corpo e saúde; Sistema de orientações e medidas; Saberes matemáticos interculturais; Energia e reservas energéticas; Recursos naturais e ambiente; Quantificações e relações socioeconômicas; Cosmos: saberes locais e universais; Impactos ambientais e saúde; Corpo e alimentação: transformações da natureza; Conhecimentos tradicionais, patrimônio e gestão de recursos naturais (PPP, 2006, p.57-59).

Os estudos complementares fazem parte da Matriz de Formação Básica e das

Matrizes de Formação Específica dos alunos/professores indígenas, e têm por objetivo oferecer-lhes mais condições para ampliar seus conhecimentos e acesso a outras realidades, mas também para valorizar os conhecimentos próprios (PPP, 2006, p.59). Compõem esses estudos: o acesso às tecnologias da informação básica; o estudo do inglês, que oferece aos alunos oportunidades de ampliação de seus conhecimentos e de acesso ao mundo globalizado; o estudo mais aprofundado da língua portuguesa na sua modalidade escrita; e o estudo das línguas indígenas com ênfase em sua manutenção e em sua modernidade.

Na *Matriz de Formação Básica* temos os seguintes temas: Português Intercultural I, II e III; Inglês Intercultural I, II e III; Informática I e II; Introdução à Língua Brasileira de Sinais – Libras (PPP, 2006, p.59-60).

Na *Matrizes de Formação Específica* temos os seguintes temas: Português Intercultural IV, V, VI, VII e VIII; Línguas indígenas I, II, III, IV e V; Inglês Intercultural IV, V, VI, VII e VIII; Informática III e IV (PPP, 2006, p.60-63).

Em 2013, tive a oportunidade de participar de outros temas contextuais. Os temas foram **“Ritos Sociais”**, **“Direitos Indígenas”** e **“Arte e Artesanato Indígena”**, ministrados pelo professor Alexandre Herbetta. Nestes temas, auxiliava o professor no que ele necessitasse bem como ajudava os alunos na compreensão de palavras e na elaboração dos textos em português.

Em uma conversa com Fabinho Tapirapé, no intervalo do tema **“Ritos Sociais”**, perguntei sobre sua relação com a universidade e como via a relação intercultural. Ele me disse: “apesar dos problemas que o contato [com a sociedade não indígena] traz como a mudança no costume e do perfil indígena, criou-se um caminho de interação, que retira os índios do contexto de isolados e a partir do contato a cultura fica mais forte, o povo indígena aparece e socializa ativamente sua cultura e sua arte”. Ele prosseguiu falando sobre a busca e uso de informação e tecnologia de outras culturas: “Estamos sempre em busca de informações, para ter domínio do que aprendemos, fortalecendo o conhecimento para defender nossa cultura. Se a era digital chegou pra todo mundo, porque os indígenas também não podem possuir celular ou computador? O acesso é dado a todos, disponível para qualquer um que queira”.

Logo nos chamaram para retornar para a sala de aula para continuar o tema contextual e no final da aula o aluno me chamou e, enquanto colocava o casaco e a mochila nas costas, disse-me,

“ainda sobre aquela sua pergunta, nós indígenas apesar de estarmos vestidos, usando computador, celular e morar na cidade, isso não transforma o índio em branco. Apesar de falar português tenho minha língua própria e minha cultura. Admito que sou índio, admito que os outros falem que os índios não deveriam perder sua cultura, mas os outros tem que conhecer minha história, ver que também posso ser universitário, trabalhador e ajudar a minha cultura a partir do contato em vez de criticarem como eu vivo”. (Fabinho Tapirapé)

Foi a partir dessa conversa que comecei a refletir sobre relações interculturais. Decidi, então, compreender como os professores indígenas do NTFSI entendem o termo intercultural, bem como obtêm resultados na área da educação quando se leva em conta as relações interculturais. Tal estudo me levou a elaboração da presente pesquisa. Parecia uma tarefa difícil, pois conforme conversava com eles, o “entre culturas” me parecia mais complexo que apenas o contato entre culturas diferentes. Tratava-se de relações historicamente construídas com uma variedade de aspectos, diferentes posições, abordagens e perspectivas.

Nos diferentes temas contextuais lecionados no NTFSI, compreendi que a ideia de interculturalidade complementa à transdisciplinaridade e vice versa, tanto que sua maior expressão está na criação dos temas contextuais e na ideia de integrar o conhecimento, sem separa-lo ou dividi-lo. Nas entrevistas e conversas informais com os professores indígenas, é impressionante à todo momento se referem aos temas contextuais, acreditam que esta forma de aprender e ensinar é a maneira adequada para eles.

Para Pimentel da Silva (2014) é do reconhecimento de diferentes contextos de produção de conhecimento que nasce a ideia da Pedagogia da Contextualização, que é segundo seu próprio esquema o resultado da soma de: projeto extraescolar + estágio + temas contextuais = epistemologia intercultural. Conforme a figura abaixo:

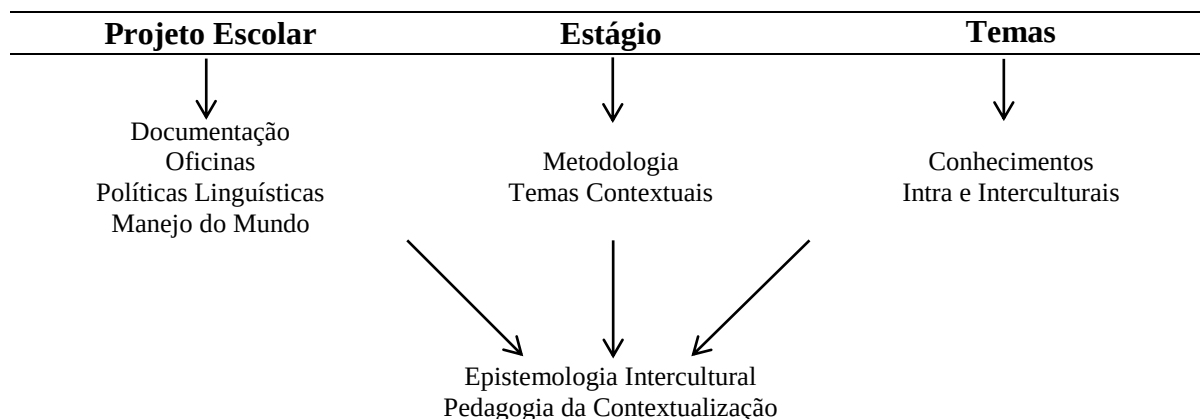


Figura 4. Pedagogia da contextualização (Pimentel da Silva, 2014, p. 72).

Ou seja, “é o entendimento de que o conhecimento está em todos os lugares

onde os diferentes povos e suas culturas se desenvolvem e, assim, são múltiplas as epistemes com seus muitos mundos de vida” (PIMENTEL DA SILVA, 2013, p.73).

Acredito que a ideia de tema contextual cria uma dinâmica maior entre os conhecimentos, influenciando na relação intercultural proposta pelo curso. Os alunos indígenas sentem que o curso influencia em seus trabalhos. Percebi isto depois de uma entrevista que fiz com um professor Tapirapé. Os Tapirapé pelo que observei é um grupo bem articulado dentro do Núcleo e já desenvolveu muitas mudanças em suas escolas. Esse professor me contou: “Lá nós não chamamos de disciplina, nós falamos de Tema Gerador, porque entendo que todas as áreas são fragmentadas, mas quando eu estou aqui na licenciatura intercultural eu estou descobrindo novas práticas pedagógicas, transdisciplinar e que nenhum conhecimento é separado do outro”. (Samuel Oparaxowa Tapirapé)

Também procurei os professores do NTFSI para me falarem como é trabalhar com tema contextual. Para a professora D4, “trabalhando com o tema contextual não há fronteiras, trabalha-se com o conhecimento do aluno, expandindo-o e ampliando-o. Numa aula com tema contextual, sabe-se como vai iniciar sua aula, mas não se sabe como vai terminar. É a participação dos alunos que vai te levando e o conhecimento que eles trazem”. Já o professor D3:

“os temas contextuais eles te dão mecanismo ou te forçam a explorar outras áreas, então você não pode simplesmente chegar e falar, por exemplo, se eu for falar da preservação da água, posso adentrar os conceitos aprendidos na ecologia, na geografia, na geologia ou você vai passar por saúde, por desmatamento, por esgoto, pela cidade grande e pela aldeia”.

Essa ideia de relação entre os conhecimentos indígenas e não indígenas é sempre trazido nos temas e as produções textuais com reflexões dos alunos é uma das atividades mais trabalhadas nos temas, quando acompanhei o tema sobre **“Direitos indígenas”** foi pedido que os alunos, em grupo, elaborassem um texto sobre um artigo da Constituição Federal Brasileira. A maioria dos alunos preferiu pensar e escrever sobre o assunto no pátio. Nesta etapa - Julho de 2013 - algumas aulas já estavam acontecendo na “Oca indígena”, embora as obras ainda não tivessem acabado. Como era monitora, fui até a “Oca” para auxiliá-los no que fosse preciso. Sentei-me com um grupo que conversava sobre a difícil conquista dos direitos indígenas. O aluno Fernando Xerente exclamou

“vivemos misturados, não existe barreiras para vivermos com os outros, também fazemos parte da sociedade e temos nossos direitos. Direito de ter acesso, direito a possuir computador, a se vestir e chegar à universidade”.

Esta afirmação demonstra como estas novas formas de relação com o mundo não subtraem a identidade do índio, conforme Carneiro da Cunha, “querer a integração não é, pois, querer assimilar-se: é querer ser ouvido, ter canais reconhecidos de participação no processo político do país, fazendo valer seus direitos específicos” (CARNEIRO DA CUNHA, 1986, p.162). Ao observar os alunos em diferentes situações, percebi que a formação escolar e universitária eram espaços centrais para as discussões, planejamentos, apontamentos, e novas posições em relação à escola, comunidade indígena e sociedade não indígena.

Para esclarecer mais as discussões sobre o que os indígenas entendiam por interculturalidade tentei acompanhar a rotina dos alunos em Goiânia¹⁶. Fui a casa de algumas alunas e a entrevista foi descontraída. Conversamos do final da tarde até o final da noite. Ela me disse, entre muitas coisas, as contribuições do curso,

Hoje as escolas indígenas não são reconhecidas porque não está trabalhando nem o específico e nem trabalhando igual a escola da cidade, está no meio do caminho. O curso ajuda como temos que trabalhar, de como realmente queremos ensinar pras nossas crianças que é trabalhar com a realidade, ensinar nossos costumes e ensinar também o que a escola do não índio ensina, preparar os nossos alunos pra competir com os não indígenas, preparar os nossos alunos pro vestibular, mas sem sair da realidade. Primeiro conhecer o nosso, valorizar aquilo que é nosso pra depois valorizar o alheio, aquela cultura que vem de fora. (Cíntia Maria Silva)

Depois de um tempo de entrevista, ela me convidou para jantar com eles. Fomos, então, para cozinha e enquanto ela preparava a janta, conversamos sobre diferentes assuntos. Depois do jantar perguntei à filha da aluna se ela também gostaria de contribuir com minha pesquisa. A moça meio tímida respondeu que sim. Deste modo, passamos a conversar todas juntas, mãe, filha e eu. Logo a sobrinha também quis participar de nosso “bate papo”. A filha que também é professora contou-me como se tornou professora;

¹⁶ na etapa de 2014, combinei com uma aluna Guajajara, uma visita para conversarmos. Por volta de 19h saí de minha residência para encontrá-la. Depois de quase uma hora procurando o endereço da casa onde estava hospedada, resolvi voltar para casa. No outro dia, ela me perguntou por que não tinha ido vê-la e ainda acrescentou “Eu comprei lanchinho para você”. Sem saber explicar como tinha me perdido, combinamos que eu a levaria até sua casa no final da aula. Depois da aula, dei carona à aluna Guajajara e à sua sobrinha até uma pequena casa alugada, que ela dividia com outros alunos Guajajara, na sua maioria parentes

Quem me incentivou a ser professora foi minha mãe, porque ela viajava muito e eu ficava substituindo ela, como não tinha outra pessoa, foi o jeito eu começar a substituir ela. Depois eu comecei a gostar e surgiu a ideia de fazer o magistério que também foi ela que me incentivou a fazer. Acho que eu não tinha uma decisão própria, um interesse de fazer alguma coisa, ela dizia vai fazer isso, vai estudar isso, aí eu ia. Depois ela fez pedagogia e eu também, quando estávamos pra terminar a pedagogia teve a oportunidade de conhecer a licenciatura e aí ela fez a minha inscrição. Então, eu tive a oportunidade de conhecer a licenciatura intercultural e eu não tinha muita experiência, assim eu achava que meu conhecimento não era suficiente para fazer uma licenciatura intercultural, mas era uma coisa diferente, era uma coisa nova, que antes de chegar eu não pensava que era isso tudo que eu tô conhecendo. (Marina Guajajara)

Nas duas entrevistas percebi que as duas, mãe e filha, se surpreenderam com o curso e adotaram uma nova forma de trabalhar, mesmo com dificuldades ou por “a escola indígena ainda está no meio do caminho”, procuram meios de exercer uma didática diferenciada e tentam tratar as relações dos conhecimentos de forma que não desvalorize o conhecimento indígena por isso a utilização dos materiais produzidos no NTFSI.

Essas entrevistas com as duas alunas foram bem informais, sinto que talvez seja porque estivesse em um ambiente mais ‘caseiro’ com amigos e parentes. Antes, no início do curso, quando os alunos vinham à Goiânia, todos ficavam no alojamento do Centro de Treinamento da EMATER no Campus Samambaia, alguns gostavam outros nem tanto. É notável tanto nas entrevistas com os professores indígenas quanto com os professores do NTFSI uma interculturalidade entre os professores indígenas, ou seja, entre eles há uma relação marcada pela troca de conhecimento e experiências.

Atualmente os alunos preferem alugar quartos e kitnets nos bairros próximos ao Campus Samambaia, geralmente, no conjunto Itatiaia, Pompéia ou São Judas. Esta escolha se baseia no custo-benefício desses lugares. Os preços das kitnets são mais baixos, assim eles economizam para outros gastos na cidade e ficam entre amigos e parentes, geralmente, da mesma etnia. Outra vantagem é poderem cozinhar seu próprio alimento. Entretanto, os pontos negativos das kitnets é que muitas não são mobiliadas, isto é, não há colchões, cobertores e eletrodomésticos, assim acabam sofrendo com essas faltas.

Em outro momento acompanhei o tema contextual **“Grafismo e outras linguagens artísticas”**, ministrado pela prof.^a Socorro. No primeiro dia do tema a professora pediu para os alunos passearem pelo prédio do Núcleo para identificar os grafismos ali presentes. Depois voltamos à sala e todos falaram a respeito de sua percepção. Aqui transcrevo algumas definições de grafismo dado Por alguns alunos: “O grafismo é um tema contextual no mundo indígena e não indígena, que transforma as

ideias, ou seja, que expressa o sentimento” (Aluno Karajá Xambioá), “grafismo é tudo aquilo que vemos em volta, as artes, as pinturas, é a forma de buscar e construir a sua própria identidade por meio de suas representações” (Aluna Xerente), “grafismo para a nossa sociedade é muito relevante, porque sem grafismo nós não somos ninguém, é também a escrita particular de cada povo indígena (Aluna Tapirapé), “o grafismo é o movimento é a sensação de cada povo, representação de pintura, arte e a história” (Aluno Karajá) “Grafismo transmite ideias, críticas drásticas e até romance, ela tem suas formas, sentidos, cores ou não, grafismo mostra o poder da existência de ser, podemos dizer que pode ser uma identidade pessoal, coletiva estética ou natural” (aluno Krikati).

Depois de exporem a sua posição em relação ao grafismo na conversa em sala de aula, a professora Maria do Socorro pediu para que fizessem pesquisas na internet para conhecerem mais sobre os grafismos. Na sala de informática na biblioteca, os alunos indígenas enquanto pesquisavam sobre o tema, também estavam interagindo nas suas redes sociais, como sabemos as redes sociais são interessantes espaços de relações e os indígenas têm se inserido cada vez mais nesses espaços.



Figura 5: Apresentação Krahô sobre o grafismo.

Depois desta tarde de pesquisa, na manhã do dia seguinte, houve uma discussão interessante entre os alunos que resultou na formulação de uma oficina voltada à

arte do grafismo para suas comunidades. À tarde, alguns alunos trouxeram imagens de animais e insetos para desenhá-los a partir da estética gráfica própria de sua etnia; outros pensaram no grafismo em artesanatos; e outros decidiram por trabalhar o grafismo através de pinturas corporais.



Figura 6: (à esquerda) produção de artesanatos e (à direita) pintura corporal.

Ainda em 2014, acompanhei o tema contextual **“Museologia e documentação de saberes”**, com as professoras Rosani Leitão e Luciana Dias. Neste tema estava programada uma viagem para a cidade de Goiás com os alunos indígenas. Fui encarregada de ligar para alguns museus da cidade e marcar uma visita para os alunos. Fomos de micro-ônibus da Universidade. A viagem foi rápida, durou cerca de duas horas. Assim como os alunos, eu não conhecia a cidade de Goiás.

Ao chegar a Goiás Velho iniciamos o passeio a pé por uma praça central próxima ao Museu das Bandeiras onde funcionava a antiga Casa de Câmara e Cadeia. Este museu estava fechado para reforma, então continuamos caminhando enquanto as professoras explicavam sobre os monumentos ali presentes, como o chafariz de Cauda. Ao chegarmos a ponte ao lado da Casa de Cora Coralina, onde passava um córrego caudaloso, os professores indígenas ficaram todos extasiados com os peixes e para nadar. Todos pareciam empolgados com o córrego que atravessava a cidade de Goiás.

Então, visitamos a Casa de Cora Coralina que é um museu permanente com objetos pessoais da poetisa. Nesta casa tivemos um guia que explicava sobre os cômodos e sobre sua vida pessoal. Logo após essa visita fomos almoçar no Mercado Municipal da cidade. Depois do almoço, descansamos um pouco nas calçadas e seguimos para a sede do Instituto do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional (IPHAN). Lá uma guia nos explicou os principais pontos da cidade, mas nos informou que no momento, infelizmente, não havia nenhuma exposição. Estava quente neste dia e os alunos indígenas estavam ansiosos para nadar, entretanto isso não foi possível.



Figura 7: Turma 2010 em visita ao IPHAN na cidade de Goiás.

Por último, visitamos o Palácio Conde dos Arcos que tem um acervo de livros com obras do século XVIII, utensílios domésticos, artes decorativas e mobiliário dos antigos governantes. Neste museu os alunos sentiram-se à vontade com a recepção do guia, pois ora ou outra, fazia brincadeiras, o que tornou a visita mais descontraída. Antes de voltar passamos pela pracinha do coreto. Nela havia uma sorveteria tradicional da cidade com picolés de frutas regionais de Goiás. Os alunos indígenas registravam tudo com anotações e fotos para produzir o trabalho final do tema. A maioria dos alunos possuía celulares com câmeras fotográficas e registravam não somente para o trabalho, mas como

registros pessoais, caprichavam nas poses e *selfies* na cidade.

Acompanhei também o tema contextual **“Introdução à Língua Brasileira de Sinais – Libras”**. Nas primeiras aulas, os alunos pareciam tímidos quanto à língua de sinais, pois não conseguiam usar os dedos com facilidade. Mas no decorrer das aulas sempre os via praticando, e para demonstrar se estavam aprendendo a professora pediu como uma das atividades uma conversa em língua de sinais. Todos estavam nervosos e a toda hora treinando a conversa. Os rapazes pareciam mais empolgados, estavam a toda hora usando a língua dos sinais em suas conversas e pareciam não se importar em errar ou acertar. Por outro lado, as moças quase não se manifestavam. Sempre tímidas, treinavam pouco a língua de sinais.

Nesse tema percebi que os professores indígenas se esforçam para aprender, mesmo com dificuldades eles prestam atenção, erravam e acertavam, mas isso parece não significar um impedimento, isso é percebido também em outras atitudes, como o modo de se vestir, o uso das tecnologias, os comportamentos, isso tudo é aprendido e adequado aos seus modos culturais. Em entrevista o professor Afonso Tiikwa Xerente contava-me de suas dificuldades:

“Não é fácil vir pra cá, porque a gente fica longe da família, longe de casa, por exemplo, essa semana passada faleceu um Xerente e logo depois faleceu o irmão, e nós ficamos muito abalados com a morte, e essa etapa foi ruim pra nós, por causa disso. E foi difícil pra mim, entender como era o estágio, mas agora no final, eu entendi tudo. Antes eu misturava os cadernos, aí a minha orientadora falava que o estágio a gente faz dentro da sala de aula, a gente pesquisa e planeja e faz dentro da sala de aula e depois vê o resultado, e o projeto é quando é feito na comunidade. Era diferente. Eu também não sabia fazer plano de aula, era tudo bagunçado, mas agora eu aprendi e tá tudo organizado”.

E é no estágio e no projeto extraescolar que os alunos tentam refletir e desenvolver aquilo que aprenderam nos temas contextuais. Esse estágio supervisionado tem caráter diferenciado daquele normalmente estabelecido nos cursos de Licenciatura. Como a maioria dos estudantes já são professores das escolas indígenas, esse estágio não tem apenas a dimensão de preparação para a prática docente, constituindo-se também em um instrumento de formação em serviço. O estágio tem como meta a reflexão da prática pedagógica e a relação teoria e o cotidiano da sala de aula (PPP, 2006, p.67).

O Relatório de Estágio consiste em um diário de trabalho, que contém todas as aulas e experiências escolares dos professores. Nele os alunos escrevem todas as práticas

pedagógicas, as experiências nos seminários, as aulas práticas, os trabalhos com os temas contextuais e o desempenho destas atividades. O estágio é geralmente desenvolvido na escola que os professores lecionam. Essas anotações são discutidas nas etapas presenciais na universidade e servem de base nos debates sobre metodologia de ensino e produção de material didático.

Quanto ao projeto extraescolar, baseado na pesquisa e na área que o aluno escolheu se especializar, deve ser apresentado, no final do curso. Não se trata de uma monografia, mas de um projeto de extensão que visa um ensino de qualidade nas escolas indígenas, vinculado aos projetos das comunidades em que se inserem (PPP, 2006, p.66). O tema do projeto extraescolar vai ser definido entre eles e também se o trabalho será individual ou em grupo como explica a profa. D4 do NTFSI, “A escolha nunca é só deles, o que nós reparamos, fazendo um levantamento, é que são temas que são importantes para a comunidade deles”.

Esse projeto almeja atender uma das seguintes metas: 1) a produção de atividades culturais tradicionais especializadas; 2) a conservação e uso sustentável dos recursos naturais do território indígena; 3) a documentação escrita dos saberes tradicionais/especializados e das ciências; 4) a produção de documentários e pequenos filmes; e outros (PPP, 2006, p.64).

Através desses trabalhos desenvolvidos pelos alunos do Núcleo Takinahakỹ percebemos através do olhar do índio as suas manifestações culturais, artísticas, políticas, lúdicas e religiosas. Como autor, o professor indígena passa a ser “realizador” também dessas práticas culturais, que é o caso do estágio do curso, como disse o aluno Habudia Karajá: “Hoje temos a liberdade de ensinar os conhecimentos tradicionais na escola da comunidade por meio das pesquisas de estágio e do projeto extraescolar, associando os conhecimentos do inỹ aos conhecimentos ocidentais”.

Para a Pimentel da Silva (2014, p.66) “A grandeza da experiência em movimento no curso (...) são as bases de conhecimento construídas e em construção pelos universitários indígenas, rompendo com o colonialismo da escola, por meio do estágio pedagógico e dos projetos extraescolares”. A aluna indígena Marina Guajajara explica o que a motivou e como escolheu o tema de seu projeto extraescolar:

O tema que eu escolhi para o projeto foi o mesmo para fazer a redação que passei no vestibular. Era do meu interesse, porque foi uma coisa que despertou minha curiosidade e eu queria ter mais conhecimento sobre o tema, porque eu não tinha

muito conhecimento. Então, eu estou fazendo sobre a festa do mel, que era uma festa que eu não conhecia, que não estava sendo muito praticada, que estava sendo esquecida, mas a partir do momento que eu escolhi, foi exatamente na época que estava voltando a ser praticada, então eu comecei a participar da festa, porque eu não participava antes, eu ia pra lá, achava bonito, mas não tinha aquele interesse de olhar mais de perto e participar. Então quando eu escolhi eu comecei a ir até nas aldeias mais distantes que estava sendo realizada a festa, aí eu comecei a ir e pesquisar mais, tanto nos rituais que estava acontecendo quanto na internet e em alguns livros que já foram publicados que fala sobre os rituais do povo Guajajara. Eu tenho feito algumas entrevistas e alguns cantores também tem participado do meu trabalho e da minha pesquisa e tem contribuído bastante.

De acordo com o relato da aluna o “*despertar*” de seu interesse foi o “desconhecer” aquela prática cultural de seu grupo, de modo que ao participar da festa gerou um processo de respeito de si, da sua cultura, assim como mobilizou os parentes para contribuírem com a pesquisa. Esse movimento Cardoso de Oliveira (2006) o chamou de moral do reconhecimento, “é quando a busca pelo respeito de si pelos outros começa com a descoberta do auto-respeito, encontrando nele a dignidade e a honra indígena tão vilipendiada no passado, e hoje, ao que tudo vem indicando, encontra-se em pleno processo de recuperação” (2006, p.55)

Conforme o aluno Karajá “a pesquisa não é só escrever e deixar ali quieto a gente tem que praticar, e mostrar esse trabalho para a comunidade e para os alunos também.” (aluno Karajá). Este comentário do aluno traz a prática como um componente complementar à escrita, onde é possível reafirma a respeitabilidade de seus valores e de suas formas de ver o mundo com todo o grupo. A apropriação da escrita tem auxiliado nessa divulgação e perpetuação das pesquisas indígenas. Como explica a aluna Krahô “Eu quero falar com meu trabalho final, que não havia esse pensamento, poder falar da comunidade, do povo, das coisas que a gente já perdeu e fica guardado para as crianças, porque hoje estão puxando mais a cultura do branco. Acho que é importante ter tudo, a nossa tradição e a escrita, pra ficar para o nosso povo”. (Creuza Prumkroi Krahô).

Notei que os professores indígenas pensam no projeto não apenas para “ficar para o povo”, mas também disseminarem em outros espaços, como pressupõe o princípio da interculturalidade. Por exemplo, a divulgação por meio de mídias digitais e redes sociais dão maior visibilidade aos trabalhos escritos ou audiovisuais, o aluno Samuel Saburua Javaé está trabalhando com a festa de *Hetohoky* do povo Javaé e afirma que “Futuramente, a nova geração vai procurar lá na internet, no livro ou uma gravação aí vai ver lá. Aí vai ver como se realiza até o final. Como meu trabalho tá escrito na língua e em português,

tem vídeo, tem foto. Aí qualquer dúvida os da nova geração vão consultar no livro. O aluno ainda estima que as coisas vão mudar não apenas em relação à rituais e danças, mas em outros modos como a alimentação de sua comunidade, para ele: “A comida tradicional quase o pessoal tá esquecendo, aí alguns dos meus colegas chega aqui e já tem essa visão, e já tem um que trabalha com a comida tradicional” (Samuel Saburura Javaé).

Outro aluno Javaé afirma que abriu a visão da cultura Javaé e “com esse projeto já realizei em dois semestres a atividade. E hoje os pais falam que é importante porque nós perdemos duas danças. Assim eu pego entrevistas e falo que é pra minha formação”. (Werehatxiari Javaé). Como vimos além de haver a pesquisa com anciões e a comunidade, a prática deste estudo é fundamental para o reconhecimento dos alunos dessas práticas culturais e o envolvimento da comunidade.

É importante salientar que o trabalho final dos alunos indígenas tem entrado no acervo da biblioteca das escolas indígenas como material de consulta e informações sobre seu grupo ou mais, para Grupioni (2008), nesse processo de construção e produção de conhecimento, além de livros e outros materiais didáticos para suas escolas, surgem CDs, vídeos, performances de danças e rituais sobre estas culturas como meio de divulgação de seus conhecimentos. É assim que paulatinamente práticas e produtos antes restritos exclusivamente ao ambiente escolar, passam a circular também fora deles, atingindo outros públicos e contextos. No quadro a seguir constam alguns dos temas escolhidos pelos alunos para o desenvolvimento de seus projetos extraescolares:

Autor/ano	Temas de Projetos Extraescolares
Maria Helena Xerente	A vida da água: um estudo sobre a água, seus Donos e a poluição nos dias de hoje na área Akwê
Sinval Waikazate De Brito Xerente	Estudo de palavras e variações sonoras na língua – Xerente
Júlio Kamêr R. Apinajé	A relação entre queimadas e cantorias no território Apinajé
Davi Samuru Xerente	O lixo nas antigas aldeias Akwê e nas aldeias atuais
Carmelita Krtidi Xerente	Empréstimos do Português para a língua materna Akwê
Agripino Wakuke	Frutos do cerrado na área Akwê-Xerente
Euzebio Srêzê da Silva Xerente	O uso de bebidas alcoólicas entre os Akwê
Gilberto Antônio de Brito Xerente	Artesanato tradicional Xerente e artesanato confeccionado atualmente
Eunice da Rocha Moraes Rodrigues	Processo Sócio-Histórico de formação do português tapuio
Silma Aparecida da Silva Costa	Narrativas tradicionais do povo tapuio
Lázaro Lopes do Rosário Tapuio	A importância do rio Javaé para o povo Javaé
Ana Cristina Kawinam dos S., Aparecido Caetano de Aguiar e Marcio José de Jesus	As nascentes do território tapuia

Figura 8. Exemplos de Projetos Extraescolares.

Esses materiais não surgem apenas como uma cartilha com textos e exercícios, mas tem uma função social de apresentar aos alunos indígenas a história e o conhecimento do seu grupo. No curso os materiais didáticos estão em processo de produção, mas já foram publicados livros de autoria dos professores Karajá Xambioá, Tapuio, Karajá, Xerente e Krahô, assim como serve de material didático, também, as publicações dos professores do NTFSI. (Anexos). “A escrita agora é utilizada para que a oralidade seja registrada, sendo assim, através de material didático pode-se repassar para as gerações futuras aquilo com que elas não conviveram”. (SALVARO, 2012, p.152).

O encontro na Universidade Federal de Goiás em Goiânia tem aulas de segunda à sexta-feira, que começam no período da manhã às 8hs e terminam às 11hs e no período vespertino das 14hs às 17hs. Os alunos que estão concluindo chegam a ter outros temas à noite durante a semana, assim como orientações aos sábados pela manhã. Os Temas Contextuais, geralmente, duram de sete a dez dias.

A partir da segunda semana de aula, todos os sábados, à tarde, acontecem os seminários dos alunos concluintes. Nestes seminários é obrigatória a presença de todos os alunos, pois este dia conta como letivo para o curso. Dois ou três alunos expõem resultados parciais dos projetos extraescolares, assim como apresentam suas experiências do estágio, as oficinas que estão promovendo na comunidade e os temas trabalhados. A abertura das apresentações é festiva. Os palestrantes comparecerem pintados com os grafismos de sua etnia, com colares e outros adereços. Cantam-se músicas e os alunos chamam colegas da mesma etnia para dançar. Este é um momento de interação entre todos.



Figura 9. Apresentação de música/dança da etnia da palestrante.



Figura 10. Alunos indígenas palestrantes.



Figura 11. Auditório da Faculdade de Letras no sábado.

3.1.2. Encontros em terras indígenas

As etapas de estudos em Terras Indígenas também fazem parte da Matriz de Formação Básica e das Matrizes de Formação Específica. Na formação básica, esses estudos visam favorecer a interação dos docentes do curso de Educação Intercultural com as comunidades indígenas. Já na formação específica, propõem desenvolver projetos de educação extraescolar e relatórios de estágio em cada comunidade.

Estes projetos são coordenados pelo aluno/professor indígena de cada escola, sob à orientação de um comitê, que são definidos por etnia e, geralmente, é constituído de um a dois professores do Núcleo que vão até às aldeias. Conforme explica Pimentel (2014, p.18) “o Comitê Orientador do Curso de Educação Intercultural coordena as etapas em

Terras Indígenas e é responsável pela orientação dos estudos do estágio e dos projetos extraescolares. Cada povo indígena pertence a um comitê”.

Segundo a profa. D4 “as atividades dos comitês são definidas antes em reuniões de planejamento que fazemos aqui em Goiânia”. Os Comitês orientadores são: Comitê Apinajé; Comitê Gavião; Comitê Guajajara; Comitê Javaé; Comitê Karajá do Araguaia; Comitê Karajá de Buridina; Comitê Karajá de Xambioá e Guarani; Comitê Krahô; Comitê Krikati e Kanela; Comitê Tapirapé; Comitê Tapuio; Comitê Xerente. Estes comitês vão às aldeias e acompanham os trabalhos dos alunos indígenas de perto. Em entrevista, profa. D4 explicava-me como são realizadas as atividades dos comitês:

“As atividades dos comitês são definidas antes em reuniões de planejamento que fazemos aqui em Goiânia, ou seja, em cada etapa seja Ufg ou aldeia, nós temos reuniões de planejamento pra definir as atividades que precisam ser desempenhadas pelos alunos e por nós, mas algumas atividades são repetidas, como orientar as turmas que estão nas matrizes específicas que desenvolvem estágio e projeto extraescolar. Também participamos de reuniões com a comunidade e auxiliamos no desenvolvimento das oficinas dos alunos, por exemplo, os Tapirapé tem o tema que envolve alimentação, então sempre tem oficinas e palestras sobre alimentação. Nas aldeias as aulas são mais práticas não são iguais as desenvolvidas na Ufg, são eles que dão as aulas, os professores assistem, nós lemos o cadernos de estágio, os relatórios de pesquisa, os relatórios de projeto, as etapas de aldeia nós fazemos muita orientação”.

Essa conexão entre UFG e comunidades, como afirma Pimentel da Silva (2014), se realiza por meio dos professores e dos alunos indígenas, que também são, na sua grande maioria, professores em suas comunidades, é o grande diferencial do curso. O que garante uma relação de troca entre os alunos-professores indígenas e os professores da Licenciatura Intercultural. A professora D5 do NTFISI explica como se dá a escolha do tema e a realização do estágio.

O que nós temos feito é planejar algumas aulas, primeiro seleciona um tema, porque pra você oferecer uma aula você tem que selecionar um tema contextual. Nós partimos da ideia de tema gerador lá do Paulo Freire, descola um elemento da cultura, um tema da cultura que o professor queira transformar em aula e trabalha esse tema. Como se trabalha esse tema? Por exemplo, a aluna escolheu a festa do mel do povo Guajajara, esse vai ser o tema das cinco aulas que ela vai oferecer no formato de estágio. A aluna que selecionou esse tema, ela vai ter que fazer uma pesquisa anterior porque ela não é uma profunda conhecedora da festa do mel, então ela fará entrevistas na aldeia dela e nas aldeias vizinhas com especialistas e sábios, ela vai fazer uma pesquisa pra garantir profundidade sobre a temática, pra transformar esse tema em cinco aulas. Como sabemos esse tema não é difundindo amplamente em material escrito, então ela não consulta livros, ela consulta sábios, anciãos e especialistas sobre a temática. Esses especialistas vão oferecer pra ela material pedagógico suficiente pra que essa aluna pense nessas cinco aulas que serão oferecidas, então ela pega esse tema e subdivide

em cinco subtemas, sobre cada um desses subtemas ela constrói um plano de aula e cada um desses subtemas vai virar uma aula. Como ela vai oferecer essa aula?. Ela vai fazer algumas opções, ela pode oferecer em forma de oficinas, ela pode fazer em formato de visita se for na época da festa, por exemplo, ela tira os alunos da sala de aula e leva pra participação, ela pode instigar os alunos a fazerem entrevistas. A cada aula que ela oferece ela vai construindo relatório no caderno de estágio e entrega esse caderno pra professora coordenadora do comitê acompanhar a execução do estágio.

Nesse processo de estágio, explicado pela professora D5 é importante fazer uma pesquisa para garantir a profundidade, ou seja, a escolha por tal tema demanda dos professores indígenas uma pesquisa cuidadosa sobre a temática, para assim transformá-las em aulas. Observa-se que a série de atividades desenvolvidas pelos alunos como promoção de oficinas pedagógicas, produção de material didático e seminários de pesquisas faz parte da sua Prática Educacional. Das atividades da prática são convidados à participar dessa ação especialistas indígenas de diferentes áreas do saber, bem como as lideranças indígenas, de forma a atender à demanda de atuação de cada Projeto Social. Não se trata de criar projetos específicos para a formação, mas de se engajar naqueles existentes ou desejados (PPP, 2006, p.67-68).

Nas etapas que se dão na aldeia, são os professores indígenas os responsáveis pela preparação do período de estudos. Eles escolhem qual será a comunidade onde serão realizadas as aulas, organizam os alojamentos e alimentação dos professores, assim como fazem reuniões para garantir a presença de todos na comunidade escolhida. Percebi que alguns povos indígenas escolhem aldeias diferentes a cada etapa, mas outros preferem as “aldeias mães”, como chamam. Essa escolha por aldeias diferentes deve-se ao fato da entrada de calouros ou porque querem que seus amigos e parentes conheçam o curso.

Tive a oportunidade de acompanhar dois comitês: Comitê Tapuio e Comitê Krahô. O primeiro foi o Comitê Tapuio formado pela profa. Tânia Rezende, profa. Kênia Costa e prof. Alex Ratts. Houve, também, a participação de cinco alunos da Pós Graduação em Letras. Esta viagem ocorreu no segundo semestre de 2012 para a aldeia Carretão. A etapa durou em torno de uma semana.¹⁷

¹⁷ Saímos de Goiânia às 8h da manhã em um micro-ônibus da UFG e paramos somente para almoçar em Rubiataba. Ao chegarmos a Aldeia Carretão, fomos recepcionados por agentes da FUNAI, que tem um pequeno posto na aldeia. O posto era uma casa simples com quatro cômodos, utensílios domésticos básicos, móveis e eletrodomésticos. Lá fazíamos as refeições e hospedaram-se os professores da UFG, os alunos hospedaram-se na escola da aldeia.



Figura 12. Escola Cacique José Borges (T.I. Carretão).

Um dia após a chegada, foi realizada uma reunião com os alunos indígenas Tapuio, os professores da UFG e os acadêmicos, para definir as atividades e as equipes de trabalho do outro dia. Uma equipe acompanharia os alunos indígenas na escola e a outra equipe sairia com os alunos para auxiliá-los nas pesquisas do projeto extraescolar. Fiquei na equipe para auxiliar o aluno indígena na pesquisa, junto à prof.^a Kênia e outros dois alunos. Como a Terra Indígena Carretão é grande, os moradores se deslocam com moto para todos os lados, assim, no dia seguinte nos deslocamos de carona com os alunos/professores indígenas em suas motocicletas para iniciar a pesquisa. Passamos pelas casas, especialmente, dos mais velhos da aldeia. As casas dos moradores da aldeia Tapuio, embora sejam de alvenaria, são simples e no mesmo lote sempre moram filhos e netos. Todos possuem hortas e pomares, assim como criação de animais como suínos, aves e bovinos. Numa manhã visitamos cinco casas. Quando chegávamos, os anciões ou seus parentes sempre ofereciam café e cadeiras para nos acomodar. Assim o aluno/professor indígena realizava a entrevista, cujo tema era o uso de plantas medicinais e a metodologia de preparação de remédios, bem como outros procedimentos utilizados pela etnia nos tratamentos de doenças e ferimentos.

As pesquisas desenvolvidas pelos professores indígenas, durante o curso, tem início na Matriz de Formação Básica e continuam nas Específicas. No segundo semestre do quinto ano de curso, segundo Pimentel da Silva:

Cada turma de universitários apresenta, em língua materna, os resultados desses estudos, a uma banca avaliadora, formada por três professores do Curso de Educação Intercultural, e por sábios da comunidade, como requisito parcial para obtenção do

título de licenciado em Educação Intercultural em Ciências da Natureza, ou em Ciências da Cultura, ou em Ciências da Linguagem. As línguas oficiais dos projetos extraescolares, segundo regimento do curso de Educação Intercultural, são as indígenas. (PIMENTEL DA SILVA, 2014, p.47).

Os projetos extraescolares servem para dar sustentação às políticas linguísticas, à luta pela cidadania, à participação política nos diversos contextos interculturais, à produção de material didático e à construção de projetos pedagógicos e da gestão escolar (PPP, 2006, p.66). São cinco linhas de pesquisa que podem ser escolhidas: Educação Indígena e Educação Escolar; Meio Ambiente e Auto-sustentação; Políticas Linguísticas e Ensino Bilíngue; Arte, Tradição e Mercado; Políticas Indigenistas, Interculturalidade e Movimentos Indígenas (PPP, 2006, p. 66).

Após as visitas para entrevistar os anciões, o comitê Tapuio realizou outra reunião para definir questões relacionadas às apresentações dos alunos, assim como foram feitas as últimas correções em seus trabalhos, para então realizar a apresentação de sua monografia. A etapa, então, finalizou-se com a apresentação dos Projetos Extraescolares dos alunos/professores da turma 2009. Neste dia os familiares e os amigos dos formandos se reuniram na escola e começaram a limpar, ornamentar e preparar os alimentos para à noite. Por volta de 17h os alunos/professores indígenas, seus parentes e outros moradores já estavam na frente da escola para a apresentação dos trabalhos. Neste dia foram três apresentações que duraram até 10h da noite. Os trabalhos extraescolares apresentados eram pesquisas de embasamento para o fortalecimento da identidade Tapuia, pois sabe-se que os povo Tapuia por muitos anos não foram considerados indígenas por vários fatores que não adentrarei neste trabalho. Entretanto, a Licenciatura Indígena têm auxiliado este grupo a levantar dados etnográficos, históricos e linguísticos para o fortalecimento de sua identidade indígena.

Nas apresentações os alunos emocionavam-se bastante, tanto por concluírem esta etapa da vida repleta de dificuldades quanto por receberem o reconhecimento de sua comunidade e festejarem esta vitória. Na mesa de avaliação estava presente o cacique e os professores da UFG. Na plateia estavam os familiares e alguns amigos dos alunos. Como a sala de aula era pequena, poucos puderam entrar e acompanhar as apresentações, assim reuniu-se muitas pessoas da comunidade do lado de fora que esperavam para parabenizar os alunos. Após a finalização dos trabalhos fomos para o jantar que havia sido preparado pelos parentes dos alunos e nesta noite ainda houve um pequeno baile.



Figura 13. Comitê Tapuia na apresentação dos P.E.

No ano de 2013, acompanhei o Comitê Krahô que tem como prof. orientador Dr. Alexandre Herbetta. Os Krahô vivem no nordeste do Estado do Tocantins, na Terra Indígena Kraolândia, situada próxima aos municípios de Goiatins e Itacajá. Fomos de avião de Goiânia a Palmas¹⁸. No dia seguinte pela manhã, o chamador Krahô avisou a todos sobre nossa presença e reuniu-os na escola. Assim, fizemos nossa apresentação e explicamos a razão do trabalho. Essa apresentação à comunidade ocorre em etapas que a aldeia está sendo visitada pela primeira vez, como era o caso da Aldeia Nova.

Após a reunião encontramos com uma aluna/professora Krahô para orientá-la na construção de seu relatório de estágio e seu projeto extraescolar. Neste dia foi repassado para aluna um roteiro de produção do projeto com algumas questões e apontamentos para o desenvolvimento do trabalho.

A professora/aluna era uma figura importante na aldeia. A toda hora apareciam pessoas na escola para falar com ela, pedir ajudar e etc. Além de ser professora e diretora da escola tinha contato com agentes externos como o prefeito de Goiatins, agentes da Funai, agentes de saúde e outros não indígenas. Também já havia dado palestras em vários outros estados como ela mesma descreve, *“fui ao Rio de Janeiro dá uma palestra sobre*

¹⁸ Chegamos a Palmas por volta das 14h, já havia um carro da SEDUC a nossa espera para nos levar até a Aldeia Nova. Logo pegamos a estrada e só paramos ao anoitecer para descansar na cidade de Colinas. Na manhã seguinte continuamos a viagem. Esta aldeia fica bem distante da cidade e para chegar lá é preciso atravessar um rio. Esperamos por algumas horas alguém aparecer, até que um jovem Krahô nos ajudou a atravessar. Chegamos a Aldeia Nova por volta de meio-dia. Na noite anterior havia ocorrido uma festa, então, alguns indígenas estavam ainda dormindo. Alojamo-nos numa sala do posto de saúde e o primo da aluna/professora Krahô nos trouxe água e comida

como aprendi a estudar” (Creuza Prumkroi Krahô).

Em conversas com a aluna, ela explicou que a Aldeia Nova havia se dividido em três novas aldeias e, por isso, a população diminuiu bastante. Segundo ela “a divisão da aldeia acabou por enfraquecer alguns costumes, ninguém se mobiliza para fazer esses costumes, apenas eu e o Krate estamos nos mobilizando para manter as características Krahô”. Na etapa de estudo pude conversar com Roberto Krate Krahô que concorda com a nossa aluna e dizia que a comunidade anda sem praticar as coisas da cultura, porque muitos estão se mudando da comunidade e com essa divisão acabou enfraquecendo as festas. Segundo ele: “Falta uma participação maior da comunidade, as pessoas estão se afastando, não se reúnem mais no pátio, não fazem mais corrida de tora. Estou tentando me tornar cacique para quem sabe unir novamente a nossa comunidade”.

A escola que estávamos trabalhando com a aluna/professora Krahô era pequena com apenas duas salas e duas secretarias. Conforme a professora “a Escola Indígena Panrã funciona do 5º ao 9º ano de manhã e à tarde, e as séries iniciais (pré-escola e alfabetização) funcionam fora da escola por falta de sala de aula, e os professores da escola fazem formação continuada no mês de junho”.



Figura 14. Escola Indígena Panrã (Aldeia Nova/ Krahô).

A etapa de estudos ocorreu no período de 24 a 30 de junho de 2013. Durante uma semana acompanhamos a aluna de manhã e à tarde na produção de seu Relatório de Estágio e do Projeto Extraescolar. A aluna estava trabalhando com as parteiras do povo Krahô, pois a comunidade estava aos poucos deixando de lado essa prática. No final da etapa a aluna conseguiu entregar seu relatório de estágio parcialmente concluído e ficou

para definir o mês de apresentação de seu projeto extraescolar. Infelizmente não pude ir a sua apresentação, mas após a sua defesa visualizei várias fotos da sua apresentação nas redes sociais.



Figura 15. Apresentação de P. E. na Aldeia Nova (fonte: Creuza Krahô)

O curso como falam alguns professores indígenas tem auxiliado nessa prática docente e possibilitado que os professores indígenas se transformem em sujeitos ativos, participativos e dinâmicos no processo escolar. Em uma dessas conversas Gilberto Apinajé falava-me que “com a interculturalidade aprendemos a leitura e a escrita, que hoje é uma arma principal na cultura indígena em forma de defesa, porque não podemos nos defender contra o povo não indígena se apenas escrever na língua materna, é preciso português no documento para que o governo brasileiro possa entender a demanda indígena”. Se historicamente, conforme Grupioni (2008), falar sobre a cultura indígena coube a diversos outros atores como missionários, museus etnográficos, antropólogos e outros pesquisadores, hoje a educação diferenciada tornou-se um *lócus* importante onde os próprios índios são instados a produzirem discursos sobre suas culturas. (2008, p. 194).

Ainda segundo o autor o contexto de formação multiétnico propicia não só reflexões a respeito da diferença cultural, mas produzem, inclusive, novos sentimentos de pertencimento étnico. Assim como promover a pesquisa voltada à realidade dos grupos indígenas pelos próprios indígenas gera auto estima e motivação para continuar aprendendo, como pude perceber no discurso dos professores indígenas: “como

pesquisadora eu pude me aproximar da comunidade e a comunidade se aproximou de mim” (Miracema Krikati); “Eu estava distante do que eu era, parece que eu não queria ser o que eu era, parece que nós acordamos e passamos a valorizar a cultura” (Marina Guajajara); “A pesquisa é como o rio, você mergulha dentro dele e descobre coisas novas” (Raimundo Krikati); “A universidade faz a gente buscar o que a gente tem na nossa própria casa” (José Krikati); “No extraescolar não me vejo como professor, me vejo como aluno, porque vou aprender com os mais velhos” (Orokomoyo Tapirapé)

Após a conclusão de todo o processo do curso, os alunos aguardam ansiosamente pela formatura que finaliza toda trajetória de estudo, viagens à Goiânia, elaborações de relatórios de estágios, escrita da monografia, enfim, a formatura é o momento da celebração.

3.2 FORMATURA

Para a grande maioria dos estudantes do Núcleo que conheci, a formatura é um evento muito esperado. Escutei e participei de conversas a respeito do assunto durante as etapas, e as referências aumentam à medida que se aproxima a data da cerimônia. As conversas dos alunos rondavam especificamente sobre os trajes, os gastos, os parentes e etc. Destes três, o mais preocupante para eles é o dinheiro que teriam que providenciar para a cerimônia, geralmente gastos com trajes e passagens, as roupas de formatura – Beca e Capelo –, habitualmente são solicitados pelo Núcleo Takinahaky e sua locação é paga pelos alunos. As passagens também devem ser providenciadas pelos alunos, assim como as passagens de seus parentes.

A cerimônia de formatura do Núcleo Takinahakỹ acontece todo ano no Centro de Cultura e Eventos Prof. Ricardo Freua Bufaiçal da Universidade Federal de Goiás no campus Samambaia, normalmente nos meses de março. Acompanhei três formaturas ao longo de minha passagem pelo curso. As formaturas das turmas de 2008 e 2009 foram ótimas, mas a formatura da turma de 2010 foi especial para mim, nesta turma fiz vários amigos e amigas, os ajudei nos trabalhos da universidade, visitei a casa de alguns na aldeia e em Goiânia, assim como a maioria deles foram interlocutores da minha pesquisa, então não havia emoção maior do que vê-los se formando e alcançando uma grau escolar tão sonhado por muitos indígenas.

Como a cerimônia ocorre em Goiânia nem todos os alunos comparecem, por

vários motivos: mortes, rituais, nascimentos e questões financeiras, mas os que participam trazem consigo maridos ou esposas, filhos e filhas e outros parentes mais próximos, também há alunos que vão sozinhos. A cerimônia divide-se em uma série de etapas, o discurso do orador da turma, agradecimentos na língua materna feita por um aluno de cada etnia, a entrega do diploma pelos professores dos comitês e o momento cultural. Este último foge das formalidades e é o mais esperado, pois é neste momento que os indígenas cantam, dançam e celebram a sua maneira a graduação alcançada.



Figura 16. Formatura da turma 2010. (foto UFG)

Conforme Paladino (2006), a formatura significa a passagem para um *status* mais alto, para uma situação entendida e expressa como de *progresso e melhoria*. Segundo a autora, a formatura é o momento em que os estudantes mostram tanto para as suas “comunidades” quanto para os “brancos” que eles “conseguiram” e é muito importante no processo para se tornarem “alguém na vida”. Através da cerimônia e do diploma, eles afirmam que “mesmo sendo índios” são capazes de adquirir conhecimentos da mesma forma que os não indígenas. (PALADINO, 2006, p.240)

Na representação dos Ticuna, segundo Paladino (2006), depois de anos de estudo, adquirem “outra visão”, “mais experiência e sabedoria”, “outros costumes”, a partir do esforço e da capacidade pessoais e através do “sofrimento” e do “sacrifício”

atravessados exitosamente por eles. (2006, p. 240). O esforço e o sacrifício são marcas de perseverança para muitos indígenas do Núcleo e é através deles que a conquista do diploma é um momento de reconhecimento particular, como se percebe na narrativa do professor Antônio Samuru Xerente:

Antes desse curso, eu ingressei através de cotas na Universidade Federal do Tocantins pra fazer o curso de Pedagogia e, hoje, já conclui o curso. E eu fico muito grato com meu esforço, porque não foi fácil vim da aldeia pra estudar na cidade e voltar no mesmo dia, era noite ou dia, era sol ou chuva, era tudo. Porque na UFT o curso é normal, aí eu vinha de bicicleta da aldeia, dava uns 20 km, ida e volta dá 40. Mas o sofrimento compensa, porque quando eu peguei meu certificado, meu diploma, eu fiquei assim imaginando “tudo que eu passei, eu acho que eu não passei nada”, assim nada tão difícil pra eu ter esse papel tão importante que nem todos têm. Eu imagino que muitos desejam, às vezes até começa e desiste ou para no meio do caminho, por isso que quando eu peguei aquilo lá eu fiquei refletindo toda a dificuldade que eu passei pra chegar na faculdade, não sei, eu acho que eu venci aquilo lá.

Então, conclui o professor Antônio Samuru Xerente, “o estudo é uma recompensa pra quem tem paciência, então aqui a gente tem que ter paciência e vencer obstáculos que vão aparecer mesmo”. Estas dificuldades, muitas vezes inerentes à busca por “maior formação” está relacionada também à qualificação profissional, já que o papel do professor indígena adquiriu com o tempo grandes responsabilidades com a escola e com a comunidade. Assim, segundo Luciano (2011), os “graduados” formam uma *intelligentsia* indígena, capaz de realizar o adequado empoderamento de todo o grupo. Segundo ele, “É isso que as lideranças e os acadêmicos representam para seus povos, enquanto atores responsáveis pela busca por novos parceiros, assessores, apoiadores, projetos, recursos, políticas e ações que possam ampliar suas capacidades e possibilidades de resolver seus problemas” (LUCIANO, 2011, p.296).

Após o término da Licenciatura, os professores indígenas presentes na pesquisa, até o final desta dissertação, continuavam lecionando nas escolas de suas aldeias. A professora Creuza Prumkroi Krahô formou-se e está cursando a Especialização Indígena no NTFSI, e neste ano foi aprovada no Mestrado Profissional em Desenvolvimento Sustentável na Universidade de Brasília. Maria dos Reis Apinajé formou-se e também está cursando a Especialização Indígena no NTFSI. Os demais continuam lecionando.

4 CAPÍTULO: REFLEXÕES DE CAMPO

4.1 TRAJETÓRIAS: PROFESSORES INTERCULTURAIS

Nesta pesquisa tomei os professores indígenas do curso como meus principais interlocutores, pois constatei através de minhas entrevistas e etnografia que as histórias de vida e a trajetória escolar dos professores acabaram afetando, de alguma maneira, os rumos da educação escolar indígena no Brasil. (GRUPIONI, 2006; COLLET, 2006). Assim como, se tornaram atualmente os principais expoentes e “articuladores” em diferentes tipos de atuação local, regional e nacional pela escola indígena intercultural.

Nesse sentido, percebi que meus entrevistados que pertencentes as etnias Karajá (1), Javaé (1), Tapirapé (1), Apinajé (2), Xerente (3), Guajajara (2) e Krahô (1), muitos em atuação em escolas indígenas e integrantes de movimentos de professores indígenas no Brasil compartilham trajetórias semelhantes de escolarização na cidade ou em escolas agrícolas. Há alguns que iniciaram sua escolarização na aldeia, mas logo saíram para as cidades porque as escolas nas aldeias não tinham todas as séries. Essa saída da aldeia foi marcada por dificuldades, geralmente de cunho econômico (condições para garantirem a sua manutenção na cidade), ou as de aprendizagem, pelo fato de não dominarem bem o português.

Dos meus entrevistados, somente os homens passaram pelas instituições “agrícolas”, segundo eles a escola exigia além do “estudo” um grande “esforço físico” dos alunos, como conta Afonso Tiikwa Xerente “na escola agrícola, eu estudei do sexto ao nono ano e lá eu sofri né. Eu tinha que trabalhar pra comer, eu tinha que fazer algumas plantações, fazer hortaliças, cuidar dos animais. Eu morava numa fazenda, a aula era cedo e depois do almoço eu ia trabalhar. Todo dia”. O professor Samuel Saburua Javaé também chegou a escola agrícola para cursar o ensino fundamental: “Eu consegui uma vaga em Catalão (GO), na escola agrícola. Nessa época eu já sabia escrever, só não sabia falar normal que nem os não indígenas falam, mas falava como eu falo até hoje. A escola agrícola era no mato, não podia sair pra cidade, só saía pra aldeia nas férias de dezembro e

janeiro. Eu chorava muito e o professor castigava nós e tinha que capinar, porque lá também tinha que trabalhar. Lá a gente capinava, cuidava dos animais”.

Os relatos dos professores indica um período difícil tanto para sua família quanto para eles, esse afastamento da aldeia e da família fez com que sofressem como disse Samuel S. Javaé “eu chorava muito” e ainda recebessem “castigos” por mal comportamento. E apesar das dificuldades apresentadas por eles, como o não domínio da língua portuguesa, nada era facilitado. Tinham que estudar e trabalhar em todas as funções. Ainda nas entrevistas eles falavam que queriam ‘fugir’ ou ‘abandonar’ a escola agrícola, não aguentavam a distância de casa e as obrigações da escola. Entretanto, essa experiência de sofrimento fez com que o professor Antônio Samuru Xerente a transformasse em superação:

“Eu não tinha experiência de nada quando eu cheguei na escola interna (...) Aí eu ficava ‘e agora? Eu estou em outro mundo’, mas o estudo me motivava a continuar eu fiquei muito animado, eu aprendi muito a conviver, quando eu voltei depois de 7 anos eu já estava com outra mentalidade. Aí eu comecei a atuar na escola e hoje eu me alegro muito quando eu ajudo minha família ou meu povo né, na minha aldeia”.

A satisfação que o professor sente em ajudar a família e povo, acredito que advém do condicionamento a que foram submetidos, que transformou-se em substrato para o trabalho que foram desenvolver, posteriormente, como professores em suas comunidades de origem. Como professores nas escolas de sua comunidade, a educação passou a ser menos opressiva, pois embora os indígenas considerem importante aprender a língua portuguesa e outros conhecimentos escolares, acreditam que não deve haver sobreposição de um conhecimento sobre o outro, por isso acham que um “novo olhar” deve ser lançado para a realidade da comunidade e as características culturais da etnia.

Essa relação com o mundo não indígena serve para pensar, em parte, a literatura etnológica que produziu modelos particulares de relação de alteridade. Tomarei como exemplo a etnografia de Turner (1991) e Vilaça (2000) que demonstram estratégias próprias de elaboração e sociabilidade no mundo de hoje que indicam maneiras de se lidar com o diferente.

Turner (1991) demonstra que a situação vivida pelos Kayapó, em relação ao sistema capitalista, é encarada como uma nova “visão de mundo” que não substitui a antiga, que se baseia nos mitos e na cosmologia, mas implica em novas formas sociais, atitudes e retórica que se relacionam com a sociedade brasileira, em particular no uso de

mercadorias brasileiras. Para o autor, a relação dos Kayapó com a sociedade nacional e suas mercadorias estimulou a conscientização da “cultura kayapó” que se atentaram que somente através de sua própria ação coletiva política e social é possível às formas de relacionamento transformarem-se. (TURNER, 1991, p.84) Ainda segundo o autor, para os Kayapó a aquisição dos “objetos de valor” da sociedade brasileira não os transforma em brancos, apenas adquirem aspectos ou dimensões complementares para sua sobrevivência.

Vilaça (2000) também apresenta em sua etnografia que a relação dos Wari’ com os brancos deriva-se de “uma abertura fisiológica”, ou seja, ativam experiências outras ligadas ao corpo, “tornam-se brancos à medida que hoje comem arroz e macarrão, usam shorts e se lavam com sabão, do mesmo modo que um xamã-jaguar se sabe jaguar quando tem pêlos em seu corpo, come animais crus e anda em companhia de outros jaguares” (2000, p.67). A roupa é parte constitutiva de uma predação simbólica do outro que se revela através de um conjunto de hábitos que formam o corpo. Os Wari’ não desejam incorporar os brancos plenamente (troca de substância, comensalidade), na verdade, querem continuar a ser Wari’ sendo brancos.

Assim como no caso dos Kayapó e dos Wari’, os professores indígenas em sua trajetória escolar buscaram apreender aqueles conhecimentos que são necessários e complementares para a sua educação para assim retornarem às suas comunidades. Trazer à tona a trajetória desses professores me ajudou a entender as dificuldades: “Eu chegava lá (cidade) e ficava perdido”, assim como suas motivações: “quem estuda vive melhor, pode arrumar emprego fora da aldeia ou na aldeia” (W. Javaé). Para a professora C. P. Krahô a educação ampliou suas ideias: “Eu pensava que educação era só ler e escrever, mas não é só isso, é muito mais, e vem muita dor de cabeça, porque você amplia seus planos, suas ideias e cada vez mais que você estuda você sabe mais as coisas, e se eu não estudasse não saberia dos problemas dos índios, porque eu pensava que só vivíamos nós, Krahô”.

Com o relato da professora Creuza Prumkroi Krahô, percebemos que o conhecimento amplia o seu campo de visão para os problemas dos povos indígenas e com ele também vêm as responsabilidades. Quando estive em sua aldeia, ela falava-me de suas responsabilidades, pois agora era diretora da Escola Indígena *Panrã*, e dizia assim:

“Antes eu me sentia mehi (índio) mesmo, ia para o mato, fazia cofo, caçava, eu gostava de cantar no pátio, mas hoje o papel me segura. O estado cobra demais de mim, tem que fazer planejamento, tem que fazer relatório, tem que estar na sala de aula, então você acaba adquirindo muita responsabilidade e não tem tempo de ser só

índio. Eu queria poder pegar palha e fazer um cofo sem me preocupar com horário e datas, mas quando você adquire o conhecimento você ganha muita tarefa, muitas responsabilidades”.

Segundo Collet (2006) para os Bakairi “é emblemático dos professores uma certa proeminência social, tanto por serem assalariados, tendo, portanto, maior capacidade de adquirirem bens que conferem prestígio; quanto por serem considerados ‘donos’ de importantes conhecimentos do mundo dos *karaiwa* [não indígena] (2006, p.342). Hoje os professores acreditam que já houve uma melhora nas condições para frequentar as escolas, hoje não é preciso mais sair da aldeia para a cidade. Para o professor Antônio Samuru Xerente “a escola atual dá muito mais espaço, porque tem carro pra ir e buscar os alunos, tudo isso é uma melhora nessa parte”. Conforme Grupioni (2006) a maior qualificação dos professores indígenas possibilitou tanto a seriação nas escolas indígenas, como a apropriação da escola que os permitiu traçar caminhos possíveis para a construção de uma educação intercultural, bilíngue e diferenciada sem a interferência de professores não índios.

Em minhas experiências de campo, percebi em diferentes momentos que os professores indígenas do Núcleo Takinahaky discutiam a ideia de “equilíbrio”: “*equilíbrio entre saberes mehin (índios) e kupê (branco)*”, “*equilíbrio entre tema contextual e disciplina*” e principalmente “*equilíbrio entre índios e brancos*”. Nesse sentido, me parece que há na noção de equilíbrio uma crítica aos sistemas educativos que subordinam um conhecimento sobre o outro, assim como fizeram com os conhecimentos indígenas. O equilíbrio aqui revela uma posição mais humana, solidária e dialógica entre os dois saberes, indígena e não indígena.

De modo geral, os professores indígenas do NTFSI estão defendendo uma escola que possa “formar um aluno crítico, capaz de pensar o mundo através da comunidade” (Creuza Prumkroi Krahô) e essa prática advém de um trabalho conjunto entre comunidade e professores indígenas. A convivência com outros povos indígenas e com os professores universitários do curso da UFG têm possibilitado um diálogo que movimenta e atualiza os saberes indígenas por meio de uma educação contextualizada e complementar. (PIMENTEL DA SILVA, 2015). Como por exemplo, atualmente, com o uso dos temas contextuais, suas aulas são mais práticas e envolvem a demonstração da caçada, da pesca, da fabricação de artesanatos e essas aulas práticas devem desenvolver-se no contexto da comunidade, da realidade indígena. Essas metodologias envolvem mais ação, mais

envolvimento com o conhecimento, como disse o aluno Gilberto Apinajé: “Dentro dessa interculturalidade a gente aprende, ensina e pratica ao mesmo tempo”.

Atualmente os professores indígenas esforçam-se para a promoção de uma boa educação e para desempenhar seu papel. Para Gilson Tapirapé: “Ser professor indígena não é apenas ser conhecedor da escrita e da leitura, e sim, conhecer também a escrita da terra (relação do povo com a natureza, comunicação da natureza com o povo etc.), conhecer a história do seu povo, acompanhar o movimento do povo etc.” (PIMENTEL DA SILVA apud GILSON TAPIRAPÉ, 2015, p.100). Para o professor Karajá, “o professor não tem que ser só profissional e pensar no dinheiro, mas no desenvolvimento da educação e tem que ser um educador, um conselheiro e companheiro de seus alunos”. Já para a professora Maria dos Reis Apinajé “ser professora tem que saber dar aula, saber o assunto”. Ela complementa com orgulho:

“Hoje me sinto feliz em ser professora, pois antes eu não queria, porque eu não sabia como era, tinha medo de errar algum trabalho com medo de ser criticada pela comunidade. Com o tempo o estado quis contratar os professores indígenas e entrou eu e minha cunhada, somente nós duas somos professoras indígenas na comunidade. E foi a comunidade que me indicou para ser professora”.

Nesse sentido, o papel do professor indígena agrega na visão de meus interlocutores uma variedade de obrigações, como ser “conhecedor da escrita e leitura da terra”, “não pensar só no dinheiro, mas ser um companheiro de seus alunos” e “saber dar aula, saber o assunto”, além de se destacar, como dito anteriormente, pelo seu caráter relacional e de importância nas articulações, tanto em nível local, como supralocal.

O seu maior destaque está na relação com o poder público, pois são eles, os professores indígenas, na maioria das vezes os eleitos por suas comunidades para discutirem e produzirem documentos públicos que reclamem atenção do governo para a demarcação do território, saúde e educação de sua comunidade. Por conta disto, muitos grupos indígenas acreditam que a realização de uma educação de qualidade só será possível se a sua frente estiverem, como professores e como gestores, indígenas. (GRUPIONI, 2006, p.51).

Na sua relação com a comunidade o professor tem que se envolver. Existem comunidades que apoiam e as que não apoiam a questão da educação diferenciada, como vimos no primeiro capítulo. Algumas ajudam no trabalho dos professores, acompanham, participam, mas haverá outras que não. Por isso a figura do professor surge como um

articulador dos impasses, dialogando com a comunidade para que haja um direcionamento das atividades escolares de acordo com o desejo local. Muitas dificuldades encontradas na comunidade são discutidas nas reuniões dos professores, relação do tipo professor-professor, este é o momento onde se organizam, compartilham experiências e discutem projetos para as escolas indígenas. Também se utilizam do espaço virtual (facebook, instagram e blogs) para trocar informações, divulgar notícias e comunicar-se com os parentes de outras regiões. Em um discurso sobre a convivência entre os povos a professora Guajajara exclamou: “Aqui na licenciatura é bom conviver com as culturas diferentes. Eu amo todos que conviveram comigo e compartilharam seu conhecimento” (Marina Guajajara).

Hoje os professores indígenas tem tentado produzir “didáticas próprias” e “interculturais” que levem em consideração aspectos sociais, culturais e linguísticos de sua própria etnia. Neste sentido, os considero “professores interculturais” pela busca do “equilíbrio” e por tentarem transformar a escola em um espaço aberto e relacional. De acordo com Tassinari (2001) a escola deveria ser considerada como espaço de *fronteira* que não se ajusta a alguns desejos e expectativas dos povos indígenas, mas também não se configura numa instituição alheia, externa e opressora. É, assim, um espaço de interação e contato entre populações, onde há fluxos de pessoal e conhecimentos. Não é, portanto, um espaço onde as situações se cristalizam, mas constroem-se e fluem, há conhecimentos da escola e expectativas do mundo indígena que permitirão encontros e aberturas para condições de igualdade entre os conhecimentos.

4.2 TRANSIÇÕES: “A EDUCAÇÃO INDÍGENA TEM QUE SER DO INDÍGENA E NÃO PARA O INDÍGENA”¹⁹

Dando prosseguimento à discussão iniciada acima sobre os reflexos da formação dos professores indígenas para dar rumos aos projetos educacionais, gostaria aqui de explorar um pouco mais esta questão, a fim de que possamos entender o processo de afirmação da ‘nova proposta’ de educação indígena. Nesse sentido, quero enfatizar a descaracterização do modelo escolar opressor e pretendo trazer aqui, os caminhos possíveis

¹⁹ Fala do aluno Armando Sôpre Xerente do Núcleo Takinahakỹ quando o perguntei sobre a escola indígena em entrevista.

que estão sendo construídos por esses estudantes/professores indígenas do Núcleo Takinahakỹ para um novo processo de ensino e aprendizagem intercultural que toma como base a apreensão de novas práticas educativas indígenas.

Nesse sentido, os professores indígenas do Núcleo começam a repensar algumas escolas indígenas no qual a educação deixa de ser “para o índio” (apreensões de habilidades, ler, escrever, contar), e passa a ser “do índio”, na qual integra a cultura indígena e os processos de socialização e de transmissão de conhecimentos próprios e internos a cada etnia. (Kahn e Francheto, 1994).

Este levante do professor indígena marca também a importante reconsideração da leitura de mundo dos povos indígenas, que por muitos anos os ocidentais desconsideraram. Conforme Munduruku (2006) a leitura dos povos indígenas “não é ler as palavras dos livros e, sim, os sinais da natureza, sinais que estão presentes na floresta e que são necessários saber para poder nela sobreviver”. A compreensão de mundo dos povos indígenas dispensou a escrita, pois entendiam que “para ser conhecedor dos mistérios do mundo, era preciso ouvir a voz carinhosa da mãe-terra, o suave murmúrio dos rios, a sabedoria antiga do irmão-fogo e a voz fofoqueira do vento” (ibidem). Ele aponta assim para outras epistemologias, outros modos de conceber e produzir o mundo.

Era através da oralidade que aprendiam e ensinavam, como expõe o professor Xerente: “nossos antepassados ensinavam através da oralidade, porque a oralidade pra nós, antes, era como se fosse uma aula ou uma escola cheia de conhecimentos, mas tudo mudou” (aluno Armando S. Xerente). E quando “tudo mudou” o não indígena “desvalorizou outras formas de leitura e de escrita do mundo e impôs seus próprios olhares e métodos científicos fazendo-nos crer que sua escrita era mais perfeita que aquela infinitamente mais antiga” (MUNDURUKU (2006). Para Munduruku, portanto, o modo como o governo e a universidade trata os indígenas ainda faz ressoar dúvidas sobre as reais intenções dessas políticas oficiais, “seriam muito diferentes dos projetos de “inclusão” que faziam os militares em sua política de incorporação à sociedade brasileira?” (ibidem). Há uma outra maneira de se ler o mundo que está excluída da universidade e da educação escolar não indígena e indígena de maneira geral.

Seguindo o raciocínio, trata-se, portanto, de pensar atualmente uma Educação Escolar diferente da lógica do dominador, assim como adequar métodos científicos a sua realidade e reescrever a escrita e a leitura de mundo antes impostas. E isso não corresponde à inserção de uma ou outra disciplina descontextualizada na escola indígenas como assim

pretende o Estado, e se realmente se preocupam, como aparece nas legislações e nas políticas públicas, com a autonomia dos povos indígenas, é preciso como afirma Munduruku (2006) permitir que num futuro próximo, “os povos indígenas possam criar sua própria pedagogia e seu modo único de trafegar pelo universo das letras e do letramento”. Segundo o autor é preciso que as instituições ocidentais se abram para diferentes epistemologias.

Nesse sentido, é preciso começar a considerar as noções e as iniciativas das populações indígenas que assim como qualquer outra sociedade participam desta realidade global, e conferem a partir de sua agência indígena significados e valores que são mais condizentes com suas tradições, cosmologias e sociologia. Aparentemente deste novo processo educacional emergem noções indígenas acerca do que seja educação intercultural. Tais noções são importantes para se pensar no sentido que se dá para o termo e nas transformações concretas efetivadas na escola indígena, parte-se, portanto, para uma análise estritamente local de algo que tem discussão e âmbito internacional.

No contato com os estudantes indígenas, percebi que eles têm procurado elaborar a partir dos encontros nas etapas e dos diversos contextos de produção de conhecimento (projeto, estágio e temas) novos caminhos de autonomia e novas práticas educativas que possibilitem a construção de uma educação intercultural equilibrada. É claro que o processo reflexivo, crítico e conceitual que os professores indígenas passam a elaborar só pode acontecer a partir de um contexto que favoreça e traga tais discussões. É o diálogo entre professores, alunos e colaboradores do Núcleo, bem como das discussões realizadas nas comunidades escolares indígenas que possibilitam o desenvolvimento de práticas pedagógicas pautadas em uma nova concepção educacional.

Segundo os professores não indígenas do Núcleo Takinahakỹ “os professores indígenas tem despertado pra algumas questões da própria escola deles ou da própria vivência deles, onde eles podem ajudar a melhorar” (D3). Outro professor afirma que eles entendem muito melhor o papel deles, pois “eles começam a perceber que podem sair da aldeia e se capacitar e voltar para aldeia. Isso faz com que eles fiquem mais maduros de certo modo, porque eles acabam tendo mais voz, são pessoas que estão saindo e fazendo uma universidade, então a comunidade acaba dando uma voz a mais para eles”. (D1). Para a professora D5 é perceptível a mudança no perfil das escolas indígenas depois desse exercício da educação intercultural na aldeia, as escolas estão mudando.

“Os nossos alunos professores estão levando pro seus alunos lá na aldeia concepções relacionadas a interculturalidade, a transversalidade de temas, a multiplicidade de temas, possibilidades de percursos transdisciplinares. Eles tem conseguido fazer isso sim, tem mudanças, tem um efeito muito positivo nas escolas das aldeias, obviamente que a gente não vê mudanças na estrutura dos prédios das escolas por exemplo, continuam os prédios precários, ainda enfrentam muitas dificuldades com procedimentos conservadores, até porque isso não se quebra de um dia pro outro, então a gente ainda vê escolas disciplinares nas aldeias, mas há pequenas movimentações que tem abalado essas estruturas e introduzido uma nova concepção de educação”. (D5)

A percepção dos professores indígenas acerca de seu devir está ligada a busca por um diálogo que considere novas epistemologias e inovações metodológicas propostas em novos paradigmas educacionais. Se antes o repasse do conhecimento indígena se dava através da oralidade, tendo como imperativo a memória e a história do povo, atualmente esta memória está sendo reelaborada e repassada através da escola e de professores indígenas que usam metodologias que tem como ponto de partida uma convivência dialógica e complementar entre saberes, tradições e culturas. Na etnografia de Grenand & Grenand (2002, p.162) “os pais waiãpi concebem a escola apenas como um meio de completar o saber enciclopédico que todos os adultos transmitem o dia inteiro às crianças das aldeias”. A escola é vista como uma fonte de conhecimentos complementares à educação indígena, segundo os Waiãpi, o ensino escolar deveria naturalmente resultar num maior domínio do saber dos brancos, sem obrigá-los a abandonar seu próprio universo cultural.

Como pontua o professor Karajá: “hoje a escola é onde a nova geração aprende sobre a realidade do povo, porque antes a educação do inĩ era livre e não na escola. Antes era acompanhada pela família, dentro de casa, dentro da família, aprendia-se com a pesca, caçada, festas, isso era a educação do inĩ” (Bismael Ipa’aramy Tapirapé). Decorrentes destas mudanças e de uma necessidade da escola de ‘ajuntar’, mais adiante tratarei essa noção, os conhecimentos tradicionais aos conhecimentos não indígenas, “começamos a trabalhar com o ensino intercultural bilíngue, porque entendemos que a intercultural é positiva. Porque os conhecimentos estão entrando junto com o vento, vamos dizer assim, e a globalização está aí entrando com o vento na aldeia, então não tem como fugir, tem que trabalhar a interculturalidade”. (Bismael Ipa’aramy Tapirapé).

As práticas interculturais indígenas vêm, então, se desenvolvendo através de métodos tradicionais que revisitem espaços culturais, danças, cantos e a língua materna tornando-a significativa no aprendizado das crianças. E também através do conhecer na

prática, como conta a professora Apinajé: “Sou professora de língua materna e outras disciplinas, com essas disciplinas a gente pode trabalhar na prática, não precisa só ficar na sala de aula escrevendo” (Maria dos Reis Apinajé). Conforme a professora Guajajara, com a educação intercultural e bilíngue adquire-se mais consciência da importância da sua língua: “o indígena está mais ciente que a língua materna é a língua mãe deles, então se eles entendem mais a língua materna não tem porque ter vergonha de não saber o português” (Marina Guajajara).

Para meus interlocutores indígenas a noção de educação escolar indígena passa pela consciência da importância da língua, das pinturas, das festas, das músicas e pelo respeito ao conhecimento dos mais velhos e da articulação com os saberes não indígenas. Ao mesmo tempo que se revelam exímios pesquisadores, coordenam novas práticas pedagógicas e reelaboram novas noções que dão mais sentido ao contexto da educação escolar indígena.

Tomarei como exemplo dessas novas práticas, primeiramente o estágio dos professores Tapirapé e o projeto extraescolar escrito de Júlio Apinajé. Os Tapirapé da turma 2007 escolheram o tema “roça tradicional e roça atual Tapirapé” para iniciar sua prática de estágio. O tema, nesse sentido, foi desenvolvido por todos os alunos/professores Tapirapé com pesquisas e atividades em suas respectivas comunidades.

Da pesquisa que fizeram, percebi que apesar de ser um tema único, cada professor trouxe diversas informações e produziu aulas diferentes com seus alunos. O professor Arapaxigi Tapirapé junto com seus alunos começou a pesquisar com os sábios da aldeia o “tempo de roçar, o tempo da queimada e o término da roça (...) assim como escolhi realizar aulas sobre os tipos de plantação que são plantadas pelos homens e pelas mulheres” (PIMENTEL DA SILVA & BORGES, 2015, p.95-94). Já o professor Arnaldo Xaripy acrescentou aos dados pesquisados o calendário tradicional, os marcadores de tempo, o tamanho da roça, o local da roça, os tipos de plantação para cada roça e afirma “Isso não aconteceu somente na teoria, também aconteceu na prática” (PIMENTEL DA SILVA & BORGES, 2015, p.97). Assim o professor Koxapao verificou o plantio das sementes e mudas, o tamanho das covas, a contagem das sementes, a distância entre as covas; Já o professor Korimaxo’i acrescentou a ideia de conservação tradicional dos alimentos antes da utilização de geladeira. O professor Arakae Tapirapé também percebeu que grande parte de sua alimentação tradicional foi substituída pela industrializada e diante disto entendeu o quanto a farinha de puba é essencial na alimentação de sua comunidade, e

que então seus alunos deveriam aprender seu preparo. Na sua pesquisa sobre a roça ele percebeu que “a roça é a raiz das nossas festas, dos nossos rituais” (PIMENTEL DA SILVA & BORGES, 2015, p.87).

Este estágio dos professores Tapirapé demonstrou que a partir de uma pesquisa não apenas de um, mas de todos os professores, trouxe ao tema um leque de informações. E esse conteúdo proporcionou tanto um aprendizado intercultural sobre a roça tradicional Tapirapé e da roça não indígena, como abriu o espaço para a colaboração dos alunos e dos anciões e da comunidade em geral para a prática. Mesmo os professores Tapirapé com dificuldades na prática da atividade, demonstraram que um conhecimento não exclui o outro, mas o complementa. Ou seja, os conhecimentos da roça tradicional são importantes para manutenção da cultura Tapirapé assim como para outros relevantes assuntos que tratam da conscientização de sua alimentação, território e sustentabilidade cultural.

Nesse sentido, o projeto extraescolar de Júlio Apinajé, demonstra o quanto a sustentabilidade da natureza é importante para a sustentabilidade cultural de sua etnia. Ao longo do trabalho lê-se a mobilização que o aluno produziu no Território Apinajé com sua pesquisa, buscou os alunos para a produção de desenhos sobre queimadas, trouxe os anciões para ensinar os cânticos e incentivar essa prática, expôs em seminários os prejuízos que o território sofre com as queimadas e como ela também prejudica a relação com os cantos Apinajé. Seu projeto destaca que a “sem o território não existimos e não praticamos os nossos conhecimentos material e imaterial” (2012, p.5). O professor Júlio trouxe em seu trabalho a relação entre queimadas e cantorias no território Apinajé. Destaca a importância da conscientização da comunidade para o controle das queimadas e da preservação da natureza, de modo que com essa conscientização a vida cultural Apinajé se mantém viva, pois conforme o professor Júlio é da natureza que vem a matéria prima para os rituais e os artesanatos, é ela que fornece alimento, mantém os córregos e incentiva os cantos Apinajé, pois para expressar o saber da natureza usa-se a linguagem dos cantos.

Seu projeto incentivou a prática dos cânticos entre os anciões, assim como mobilizou todos da escola, alunos e professores, e algumas comunidades para participarem dos eventos culturais que estavam sendo promovidos, como a “Festa de *Měhkĩnh*” e “Festa de Tora Grande”, aponta que o apoio da comunidade é fundamental para o desenvolvimento de estratégias para o cuidado com o território, assim como para a sustentabilidade das práticas culturais Apinajé. Conclui seu projeto afirmando que:

“A princípio o povo Panhĩ Apinaye tem o seu procedimento próprio e específico de compreender o mundo, resolver e definir tais coisas conforme o seu epistemologia de conhecimento e sabedoria. Isso existe em qualquer sociedade indígena no Brasil e nos exteriores. Antigamente no passado as decisões político da aldeia era tomado as providencias no pátio até porque não existia a sociedade kupẽ então não precisava se preocupar nas relações interculturais, mas já havia relações interectinicos indígena . Em pleno século 21 a globalização está cada vez mas forte a nível mundial. A função social da escola indígena atual em relação a globalização é de se trabalhar com os conhecimentos das duas realidades de mundo tanto da sociedade indígena quanto da sociedade não indígena, até porque a escola é como pátio ,mas além do pátio ela participa de decisões políticos e burocráticos onde envolve a questão da globalização e interculturalidade. A escola e comunidade Panhĩ jamais pode abandonar os seus princípios de ensinamento próprio, ou seja, não focar só no conhecimento da tradição ,e sim contextualizar , ou melhor prepara-los para enfrenta-los os desafios a partir do ponto de vista cultural”. (APINAJÉ, 2012, p.45)

Podemos verificar que o trabalho desenvolvido tanto pelos professores Tapirapé como por Júlio Apinajé revela uma relação de cooperação entre os conhecimentos, mas destaca a importância dos conhecimentos indígenas e sua prática cultural. Demonstram que apesar da globalização e da modernização apresentarem outros modelos de vida a cultura de seu povo não padecerá. É necessário um trabalho conjunto, onde estejam todos dispostos a descobrir novos manejos e novas práticas para lidar com o conhecimento, indígenas e não indígenas.

Nesse sentido, entendo que o Núcleo Takinahakỹ têm alcançado níveis de diálogos importantes com os professores indígenas e suas comunidades e que, de fato, parece favorecer as novas reflexões, práticas e noções indígenas que se destacam aqui. É claro que devemos compreender que cada licenciatura indígena desenvolvida no país envolve-se e trabalha de modo particular com os grupos indígenas, mas aqui saliento uma nova postura encontrada no Núcleo que passa a considerar que cada grupo indígena tem processos próprios de educação e um modo criativo de pensar e entender o mundo de forma particular. Nesse sentido, os estudantes indígenas sentem-se mais à vontade para refletir, discutir e reelaborar novos métodos e novas categorias ou noções indígenas que acordem com seu modo de vida, visão de mundo e educação.

Percebi, durante meu trabalho de campo, que há uma série de noções elaboradas e expressa pelos professores e professoras indígenas que apontam para o processo de apropriação do repertório conceitual não indígena e acadêmico e que acabam por serem levadas às práticas constituídas nas escolas e nas aldeias. Herbetta (2014), por exemplo, destaca que a percepção dos professores indígenas sobre o papel da escola, práticas educacionais e uma pedagogia nativa vem à tona em algumas oportunidades do

curso, na própria UFG ou em etapas nas aldeias. Segundo o autor, percebe-se que a noção de contextualização, por exemplo, é apropriada pelos professores e professoras e é expressa a partir do termo ‘esticar’. A palavra ‘esticar’ designa uma pedagogia da contextualização, e aponta para a ideia de deve-se conseguir relacionar os temas comunitários e de ensino, conectando-os a suas conjunturas. Assim, nada está isolado, mas associado a causas, consequências, e a outros elementos culturais importantes a cada grupo.

Neste sentido, esticar aparece nas falas dos referidos professores sempre em relação à ideia de conexão de saberes. Segundo o pensamento indígena um elemento não pode ser visto desconectado de outro em uma série específica. Entre os Krahô, por exemplo, percebe-se que ao se falar das festas tradicionais - tema de trabalho extraescolar - esta não pode ser entendida se não está em relação com a alimentação tradicional, com os cantos, com a organização social e com outros elementos da cultura mehi (índio).

O professor Renato Krahô, por exemplo, acredita que a escola deve “multiplicar os conhecimentos” ou, no sentido de movimentação, “esticar” o conhecimento. O verbo “esticar” aponta então para múltiplos sentidos.

“Em primeiro lugar, ele pode indicar uma ação que é efetivada no plano geográfico. Isto quando define um movimento entre dois lugares, por exemplo, entre aldeia e Goiânia. Em seguida, define também uma ação social, quando estende a rede de relações entre sujeitos, como mencionou Yahé. Além disso, *esticar* define igualmente uma ação simbólica. Isto ocorre quando marca uma ação que indica uma movimentação entre ideias que representam itens importantes do universo em questão. Dodanin, por exemplo, associa o verbo esticar ao tema de sustentabilidade, presente em um repertório da educação contemporânea. Segundo ele, seu projeto sobre utensílios tradicionais evidencia isso, pois ‘sem esteira, não tem casamento...onde vão dormir...não tem índio’. Para ele, sem casamento não tem parente, sem parente não tem festa, sem festa não tem alimentação, não tem saúde, não tem Krahô” (HERBETTA, 2014, p.52)

Pimentel da Silva (no prelo) identifica na mesma direção a noção de atualizar. Para ela atualizar se refere ao processo pelo qual tais professores e professoras buscam a partir e através da cultura promover o processo de formação dos alunos e alunas indígenas. As práticas pedagógicas estabelecidas nas escolas passam sempre pela cultura, ou seja, o rito, a música, a dança e a tradição são sempre o mote do processo de educação. Para a autora “as demandas de formação de crianças e jovens indígenas podem ser mais bem atendidas com a articulação entre o espaço escolar e os comunitários, nos quais se realizam práticas educativas importantes na formação do cidadão e da cidadã indígena” (no prelo).

Sendo assim, reativa-se novamente práticas culturais antes não mais usadas, e estabelecendo dinâmicas de relação entre gerações, com o território e com entidades espirituais.

Outro momento que tem se revelado importante no debate e na promoção de novas noções e pedagogias indígenas para uma escola autônoma e motivadora é o encontro da especialização indígena no NTFSI. O curso lato sensu Educação Intercultural e Transdisciplinar: gestão pedagógica começou seu trabalho em 2012 e está em sua segunda turma. Estas turmas têm encontros tanto nas aldeias indígenas como na Universidade Federal de Goiás e a maioria dos alunos que cursam a especialização são ex-alunos da licenciatura indígena. O objetivo do curso de especialização é dar continuidade aos debates e à produção dos projetos políticos pedagógicos para as escolas indígenas da Região Araguaia-Tocantins. Nesse sentido busca-se produzir mudanças no modo de se conceber os processos de ensino e de aprendizagem e nos modos de organizar os ambientes educacionais. O Trabalho de Final de Curso será a produção de Projetos Pedagógicos das escolas indígenas por povo indígena ou por comunidades.

Em 2014 me tornei bolsista FNDE para o auxílio na formação de professores indígenas no Núcleo Takinahakỹ, atuando no comitê do grupo indígena Xavante do curso de especialização. O grupo Xavante²⁰ é recente tanto no curso de Especialização quanto na Licenciatura indígena, os primeiros alunos entraram em 2013 na L.I, mas a cada ano o número de ingressos no curso tem crescido.

Os encontros da especialização nas aldeias e na Universidade Federal de Goiás têm gerado debates e apontamentos interessantes na construção de novas concepções educacionais. Em um dos encontros na UFG o grupo Akwe elaborou uma interessante concepção:

“A gente percebe que a escola está fora da aldeia ou de costas para ela, enquanto as casas e até o posto de saúde estão em volta do pátio, a escola está a parte. Então os

²⁰ Os Xavante somavam, em 2007, cerca de 13.000 pessoas abrigadas em diversas Terras Indígenas que constituem parte do seu antigo território de ocupação tradicional há pelo menos 180 anos, na região compreendida pela Serra do Roncador e pelos vales dos rios das Mortes, Kuluene, Couto de Magalhães, Batovi e Garças, no leste matogrossense. Afora as Terras Indígenas Chão Preto e Ubawawe que são contíguas a TI Parabubure, as demais terras xavante - Marechal Rondon, Maraiwatsede, São Marcos, Pimentel Barbosa, Areões e Sangradouro/Volta Grande - são geograficamente descontínuas. Os *A'uwe* contemporâneos incorporaram a designação “Xavante” e é por meio dela que se referem a si próprios ao lidar com os *waradzu* (“brancos”). Entre si, porém, os diversos sub-grupos locais que compõem essa sociedade indígena se identificam como *a'uwe* ou *a'uwe uptabi* (“gente de verdade”). A língua materna é mantida e retransmitida para as novas gerações – agora também através de espaços novos como o da escola - com extrema vitalidade. (Fonte: <http://pib.socioambiental.org/pt/povo/xavante/1159>)

Akwe não querem mais essa escola que não dialoga com a comunidade, então a gente utilizou o termo akwenizar a escola, a ideia é akwenizar a escola que ainda não é akwenizada, isso por meio do ppp” (2014, p.18-19).

O processo de “akwenizar” do grupo refere-se a uma mudança no perfil da escola e exige uma inclusão, participação e contextualização com a realidade da comunidade, na qual a escola passa a ter mais a “cara do índio”. Trata-se, indiscutivelmente, de pensar em escolas que possuam um fluxo de conhecimento em vários espaços de saber, dentro da escola ou fora dela.

Percebi no primeiro encontro com os estudantes Xavante, na Terra Indígena Sangradouro em setembro de 2014, que eles também possuem uma visão particular de educação, e relataram que existem muitas dificuldades ainda presentes na escola indígena de suas aldeias. Para eles é prejudicial tanto não aprender aspectos da cultura não indígena, como língua portuguesa, escrita na língua portuguesa, matemática, informática, e até noções de higiene, assim como é prejudicial às crianças não aprenderem aspectos da cultura indígena, como danças, cantos, regras sociais, rituais e a língua materna.

Todas essas questões os preocupam e caracterizavam essa realidade como uma hora de mudar e escrever o que queriam para suas escolas. No primeiro momento, apresentamos os princípios da interculturalidade e transdisciplinaridade para os estudantes e contextualizamos com a produção dos Projetos Políticos Pedagógicos. Depois de nos ouvir um dos estudantes definiu de maneira sintética e clara o que para ele parecia ser a interculturalidade na escola, levantou a mão e disse “Eu acho que nós temos que ajuntar o conhecimento” (José Laurício Tseretó). Esse *ajuntar* acabou me remetendo ao mundo desconectado em que se encontram, especialmente no contexto escolar. É claro que desejam uma escola que os ensine a ler e escrever em português e todos os conhecimentos ocidentais, como já diziam, mas também querem uma escola que ensine, pratique e obedeça suas regras, sua língua e cultura, procuram por uma valorização e uma aproximação que pode ser alcançada pela junção desses saberes.

Nesse sentido, pude perceber como o *ajuntar* do aluno xavante é importante para compreensão de uma realidade dinâmica e articulada entre o mundo indígena e não indígena. O que quero ressaltar é que os indígenas com quem convivi sempre procuraram *ajuntar* ou melhor colocar no mesmo status os conhecimentos dos dois mundos (indígena e não indígena), por isso a importância desta categoria. Se formos ler as etnografias, perceberemos que a maior parte dos grupos indígenas os níveis se autocomplementam,

como o corporal e o espiritual, e agora procuram complementar com a escola e comunidade, na teoria e prática, como afirma o professor xavante José Laurício Tseretó; “posso dizer que a teoria e prática se relacionam na interculturalidade e se valoriza a visão intelectual, a sabedoria e a filosofia do a’uwẽ uptabi (povo verdadeiro) e waradzu (não indígena)”.

Da mesma forma para a professora Krikati a relação ‘escola’ e ‘pátio’ estão interconectados: “*hoje vemos o pátio e a escola como parte do conhecimento*” (Sílvia Krikati). A importância desta conexão está em serem complementares na formação do conhecimento. Esta referência ao pátio aponta para a tradição, já que é o local de reunião dos mais velhos e dos rituais, e a escola passa a estar conectado com este local.

A noção do *ajuntar*, então, não é só uma concepção xavante da interculturalidade, mas uma percepção de muitos professores indígenas, que sempre formulam e acreditam numa educação de valor igual e equilíbrio entre os saberes. Para o professor Karajá atualmente junta-se a oralidade e escrita: “nós devemos ensinar e aprender sem dicotomia, vamos estudar a oralidade e a escrita, porque as duas fazem parte do mesmo corpo social. E quando vocês forem executar o projeto de vocês, vocês tem que fazer oficinas, vocês tem que fazer a oralidade e a escrita, como um ajuntamento”.

Já para a professora Cíntia Maria Silva está na hora de *ajuntar* o velho e o novo: “no encontro entre os parentes nós lembramos do passado porque precisamos do conhecimento dos mais velhos. Tem indígena que pergunta se não pode renovar. Eu respondo que sim, mas para inovar é preciso ter referência, respeitar essas pessoas”.

A promoção da interculturalidade é pensada de maneira mais integral e dinâmica na realidade indígena, assim como os aspectos da transdisciplinaridade são trazidas como noções de movimento e atualização do conhecimento. Nesse sentido, trarei a perspectiva de “resiliência”, primeiramente, e logo depois a perspectiva de “complementariedade”, ambas apresentadas por Luciano (2011) para iniciar uma análise desta categoria. Em sua etnografia o autor afirma que os grupos indígenas do Alto Rio Negro não pretendem se manter indiferentes, distantes ou resistentes ao mundo moderno. Isso porque, segundo o autor, esses povos não estão presos ao passado, mas também não o estão abandonando. Desejam interagir e integra-se ao mundo moderno, mas continuando a viver segundo as suas raízes. Nesse sentido o mais adequado é compreender este processo com a noção de “resiliência” e “complementariedade” e superar as noções de “diferenciação” e “resistência”.

A noção de resiliência, conforme o autor, valoriza exatamente a capacidade ativa e reativa dos sujeitos indígenas, na qual transcendem a posição de vítima e procuram extrair lições e recuperar o autocontrole ou autonomia diante de novos contextos e perspectivas. Aproxima-se daquilo que Levi-Strauss denomina de habilidade de *bricolagem*. “Pode ser definida como um tipo de inventividade, camuflagem ou habilidade para improvisar uma solução para um problema sem ter à disposição as ferramentas ou materiais próprios ou óbvios” (LUCIANO apud LEVI-STRAUSS, 2011, p.270).

É nessa perspectiva que a noção de *ajuntar* advém do processo criativo próprio e inventivo do professor indígena xavante. O *ajuntar*, que é uma derivação do verbo *juntar*, aqui aparece como uma readequação do termo *intercultural* no discurso do professor indígena. Desse modo, o professor conseguiu definir claramente que o *ajuntar*, palavra esta que pode ter outras definições no pensamento do professor, mas acredito que no contexto em que foi pronunciada está mais próximo da sua maneira de lidar com o mundo. A sua maneira particular de valorizar por igual os dois conhecimentos na prática, ultrapassando o nível discursivo e subjetivo das inúmeras indefinições da noção de interculturalidade.

O termo utilizado pelo professor indígena revela não só uma “concepção” ou uma “prática” contextualizada com sua realidade como não se limitou a uma repetição/tradução, mas sim, uma apropriação que aponta para modos indígenas de pensar o mundo e se propôs a um ajustamento criativo que permite revelar o pensamento indígena.

Ao relembrar os discursos dos professores indígenas no primeiro capítulo, não visualizamos um processo criativo com termos diferenciados, porém se nos atentarmos as perspectivas que levantam acerca da interculturalidade, perceberemos um caráter prático e uma realidade indígena que sempre esteve *junta* da realidade não indígena. Por exemplo, a *convivência* de vários povos indígenas e não indígenas, trazido pelo professor Gilberto Apinajé ou o *jogo de cintura* do professor Antônio Samuru Xerente e o *intercâmbio* levantado pelo professor Afonso Tiikwa Xerente.

Todos os três professores trouxeram aspectos que sempre aconteceram e acontecem há muito tempo. Os índios sempre *conviveram* com os não indígenas e sempre desenvolveram um certo *jogo de cintura* na relação com os brancos, e finalmente o *intercâmbio* foi a possibilidade de gerar autonomia enquanto povo indígena, só que hoje em dia essas atitudes e situações são contextualizadas junto ao processo escolar. Por isso, concordo com a professora do NTFSI quando diz que eles sempre conviveram com duas línguas, duas culturas e dois espaços diferentes.

No capítulo um também descrevi que alguns professores indígenas começaram a ouvir sobre interculturalidade somente após a entrada no Núcleo Takinahakỹ. Ou seja, o fato do professor indígena não conhecer o conceito de interculturalidade não diminui o seu conhecimento da ciência ou de mundo globalizado, pois existem outras concepções em nível local que devem ser consideradas como a própria noção/ação de ‘ajuntar’, utilizada pelo professor Xavante. Nesse sentido, entendo que a abordagem indígena tende a adequar-se às suas percepções de mundo e realidade, e que nem sempre conseguiremos capturar ou, às vezes, os indígenas falarão conforme o contexto, o espaço, a linguagem e o ouvinte.

Como podemos perceber cada grupo indígena procura *ajuntar* o que é importante para si e para seu povo, ou seja, é operacionalizada de maneira particular com base no respeito. Essa questão do respeito é sempre pontuada nos discursos dos professores indígenas, está ligada, principalmente, às regras sociais de cada povo. Essa capacidade criativa de lidar com os dois mundos, passa pela afirmação de que “eu posso conhecer a cultura dos não indígenas, mas sem desvalorizar aquilo que é meu” (Cíntia Maria Silva), e tem levado os professores a uma perspectiva bem mais otimista de participação e reprodução do conhecimento que tem como base a complementariedade.

Para Luciano (2011) a noção de complementariedade viabiliza novos paradigmas para a educação e escapa do pensamento dicotômico e fragmentário da ciência ausente de qualquer dinamismo. A noção de complementariedade configura-se como uma articulação e agregação de novos saberes, valores e práticas. Segundo o autor, a complementariedade é parte integrante do saber intercultural e articula as concepções e apropriações das diferentes culturas que compõem a história.

A noção de complementariedade apresentada pelo autor está intimamente relacionada a noção de *ajuntar os conhecimentos* aqui defendida. É como se aprender estivesse relacionado a percorrer todos os mundos (indígena e não indígena). É como se *ajuntar* permitisse um trajeto para o conhecimento que está no “aproximar-se” ou “ligar-se”, ou seja, o conhecimento indígena e não indígena estariam sempre se interligando ou se aproximando. A noção de *ajuntar* revela-nos, também, um método particular de ensino indígena que busca o intercruzamento e a complementariedade de perspectivas.

Pode-se pensar, portanto, que percorrer todos os mundos (indígena e não indígena) permite uma reaproximação da memória dos anciões e o surgimento de novas noções basilares para a educação. Isso tem propiciado uma pedagogia singular que afeta a dinâmica da escola, uma pedagogia que junta a teoria e a prática, tradição e moderno,

oralidade e escrita, que junta tudo e a partir desse ajuntamento cria possibilidades de construir novas descobertas e novas práticas, assim como uma própria pedagogia étnica. Pimentel da Silva (2014) compreende que o imperativo do conhecimento e das atividades pedagógicas dos povos indígenas que participam do curso é que o saber está em todos os lugares, sem hierarquia das ciências e das línguas. Na verdade, em boa parte da pedagogia indígena tudo é contextualizado e conectado. Para os indígenas o ato de aprender é viver. De acordo com a autora;

“Há, assim, uma diversidade epistêmica, que comporta todo o patrimônio da humanidade acerca das plantas, das flores, do sol, das árvores, das águas, dos animais, dos insetos, da terra, do sol, do fogo, dos minerais, do ar, da arquitetura, dos homens, das mulheres, da chuva, crença, fé, músicas, danças, da vida etc. Não importa o nome da ciência na qual os saberes estão vinculados, se Física, Biologia, Matemática, Geografia, História, Arte, Química etc. O que importa é o conhecimento a serviço da vida, da cidadania, da solidariedade. Do amor pelo outro. Do bem viver. Da boa convivência. É nesse contexto que nasce a pedagogia da contextualização do conhecimento através dos temas contextuais que se concretiza, de fato, a partir do estágio pedagógico da Educação Intercultural” (PIMENTEL DA SILVA, 2014, p.73-74).

De modo geral, os professores propõem hoje uma educação baseada na sua realidade, socialidades e temporalidades, há um movimento para que a educação não se restrinja a reproduções inférteis do conhecimento, mas a uma transmissão do conhecimento que produza movimentos, atualizações e uma aproximação contínua da comunidade, dos espaços culturais, das histórias, dos mitos, das cosmologias, dos mais velhos e dos padrinhos como é o caso do povo xavante. Tudo isso, se prestarmos atenção, faz parte de uma pedagogia nativa que corresponde à noção de complementariedade do saber e numa pedagogia contextualizada com a realidade.

Os povos indígenas, segundo o professor xavante José Laurício Tseretó estão entrando nas universidades e mostrando seu conhecimento e suas ciências, mesmo com preconceito e discriminação, eles entram porque as autoridades precisam ouvir as lideranças e os educadores indígenas sobre a proposta de escola indígena. Segundo o professor:

“Nós nascemos como indígenas, crescemos como indígenas e morreremos como indígenas. O que aprendemos na escola serve para educar as comunidades e fortalecer os valores da cultura e da tradição e das crenças do espírito. Os indígenas nunca serão waradzu, o waradzu nunca será A’uwê, mas juntando os dois, o conhecimento é considerado bem-vindo, assim como um irmão, tia, e é abençoado pelo nome do guerreiro”. (José Laurício Tseretó)

É evidente que os professores indígenas ainda trilharão um longo caminho, mas é possível acreditarmos que com a presença indígena nas universidades, livros e artigos de autoria indígenas sendo publicados e a inserção de lideranças indígenas em contextos políticos possibilitem uma superação de uma realidade injusta e que se (re)construa caminhos interculturais que promovam mais diálogos. E se antes o imperativo para a promoção do diálogo se dava através dos códigos da nossa ciência, hoje os índios procuram dialogar através de suas próprias categorias culturais que ordenam seu mundo, enfrentando ainda hoje vários obstáculos e preconceitos que regem o discurso hegemônico e dificultam a concretização da nova escola indígena.

Vê ainda que uma discussão de âmbito internacional, como a da interculturalidade que surge em espaços não indígenas - políticos e acadêmicos – e se coloca como base de políticas públicas federais do país e a partir daí se difundem para espaços locais como o Núcleo Takinahakỹ e principalmente para as centenas de aldeias que constituem o núcleo. Percebe-se que o curso busca ainda de forma pontual se abrir para outras epistemologias e as incorporar em sua estrutura pedagógica. Como por exemplo, a matriz curricular vem passando por um processo de reformulação e um dos princípios dela é a de se tomar como base estas outras noções que emergem no contexto do diálogo intercultural. Assim busca-se não se repetir os erros vinculados a uma noção de tutela e sim criar um outro presente, baseado na ideia da autonomia, como postula Munduruku (2006).

Se de fato a universidade por meio do Núcleo Takinahakỹ tiver como propósito reconhecer outros lugares de produção de saber, epistemologias, filosofias e seu modo único de trafegar pelo universo das letras, há o estabelecimento de uma interculturalidade mais prática dentro das universidades, onde o ensinar e aprender torna-se uma via de mão dupla.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Nesta pesquisa, objetivou-se analisar como os estudantes indígenas do Núcleo Takinahakỹ pensam o conceito de interculturalidade, a fim de compreender o modo particular e criativo que se apropriam e operacionalizam a educação intercultural para suas comunidades. Buscou-se identificar quais as principais mudanças e dificuldades na visão do professor indígena na prática deste princípio nas escolas.

Nesta direção, em primeiro lugar fiz uma descrição histórica do surgimento das primeiras políticas interculturais para os povos indígenas e a partir disto uma revisão acerca das discussões contemporâneas sobre o conceito que teoricamente é desenvolvido por pesquisadores e autores não indígenas, assim como apresentei uma breve perspectiva dos estudantes indígenas para complementar tais discussões.

Em seguida, após o termo ganhar relevância no contexto internacional, procurei identificar em contexto nacional a presença da noção de interculturalidade, assim descrevi a inclusão do termo na legislação brasileira acerca da educação para a diversidade e como princípio fundamental para as escolas indígenas. Nesse sentido, vimos um maior incentivo de políticas públicas para a criação de Licenciaturas Indígenas, para que assim haja a formação de professores indígenas que estejam de acordo com essas legislações e princípios escolares.

A partir desta realidade, demonstrei que a interculturalidade se tornou um dos conceitos chave do curso de Licenciatura Indígena da Universidade Federal de Goiás - ele mesmo uma política pública decorrente da discussão inicial. Com o método observação-participante procurei compreender esse trabalho empreendido pelo Núcleo Takinahakỹ que orienta a formação dos professores indígenas.

A partir de tal perspectiva trouxe as experiências dos professores indígenas e nas entrevistas procurei assuntos pontuais que evidenciassem a percepção de cada professor, tais como: o que pensam sobre interculturalidade; interculturalidade como princípio escolar; quem eram e sua formação; formação escolar e formação superior – aproveitamento, dificuldades e suas rotinas - ; ser professor na escola de sua aldeia –

currículo, materiais didáticos, pedagogia, atividades curriculares e extra curriculares, temas contextuais - ; mudanças e não mudanças da realidade escolar, experiências interculturais.

A pesquisa permitiu evidenciar que a interculturalidade para os professores indígenas é uma prática, uma ação, e conforme o pensamento e a realidade dos professores indígenas mudam as escolas também podem mudar. Nesse sentido, a busca pelo “equilíbrio” do conhecimento indígena e não indígena aponta para um novo olhar sobre a escola indígena, um olhar e uma prática que vêm dos professores indígenas e geram novas pedagogias, novas práticas educacionais. Assim, conforme analisado nesta dissertação, para meus interlocutores a interculturalidade primeiramente revela-se como a valorização e o reconhecimento de sua cultura, língua e cosmologia, e assim posteriormente há um ‘ajuntar’ que equilibre os conhecimentos indígenas e não indígenas, de modo que a convivência tanto dos indivíduos como dos seus conhecimentos sejam, de fato, com respeito.

Embora, ao longo da pesquisa tenhamos identificado que essa proposta de educação intercultural ainda é um desafio para muitos professores indígenas, na aldeia verifiquei o ativismo e a criatividade dos professores indígenas, assim como percebi o quanto é importante o trabalho em conjunto com a comunidade para pensar nesse processo intercultural. Ainda é um “processo lento”, mas hoje algumas escolas indígenas estão se constituindo de práticas e ações que movimentam os saberes indígenas e não indígenas, pois o objetivo hoje não é só o “letramento”, mas o movimento de ‘ensinar e praticar’ que estão conectadas com as realidades indígenas e seu processo próprio de aprendizagem.

Vale destacar, ainda, que os meus entrevistados são professores em suas aldeias e tiveram histórias sofridas no processo escolar não indígena, mesmo assim, não desistiram e continuaram buscando pela formação até a chegada ao ensino superior. A Universidade Federal de Goiás encontra-se hoje frequentada por uma diversidade de etnias indígenas que estão trazendo suas questões para dentro das universidades, ampliando debates interculturais e interétnicos não só de cunho educacional, mas também territoriais, de saúde e políticas indígenas.

A presença dos professores indígenas na Universidade Federal de Goiás foi uma das questões que me levaram a pesquisar o contexto do Núcleo Takinahakỹ e assim descobrir o quanto o convívio com outras culturas, com outra língua, com outras histórias, são importantes para a abertura de um lócus de conhecimento multicultural dentro da universidade. Com essa experiência, não tenho a intenção de generalizar a realidade de

formação de todas as Licenciaturas ou de todos os professores indígenas, na verdade, essa pesquisa visa contribuir com uma percepção local, do que os professores indígenas da Universidade Federal de Goiás vêm apreendendo e realizando a partir da formação, mas em especial, o que estão compreendendo do que seja ‘intercultural’ para suas escolas e sua realidade. Todos os entrevistados têm o Núcleo Takinahakỹ com muita estima e consideração, esse sentimento foi revelado nas entrevistas e conversas informais, perceberam o quanto ‘mergulharam’, ‘voltaram os olhos’, ‘acordaram’, termos utilizados por eles, para dizer que obtiveram uma nova visão a respeito da sua cultura e isso possibilitou a criação de novas pedagogias para a realidade escolar.

Busquei demonstrar com a pesquisa que os povos indígenas anseiam por mudanças na escola indígena e quando ingressam na universidade ou nas licenciaturas interculturais estão procurando desenvolver e perpetuar suas identidades e culturas através dos conhecimentos científicos, para formar outros indivíduos conscientes e comprometidos com seu grupo. Assim, com os dados obtidos e as análises desenvolvidas, foi possível criar uma percepção sobre o tema investigado e, assim, lançar bases para futuros estudos.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALBERT, Bruce. “O outro canibal e a queda do céu. Uma crítica xamânica da economia política da natureza (Yanomami)”. In: B. ALBERT e A. R. RAMOS (eds.). *Pacificando o branco: cosmologias do contato no norte-amazônico*. São Paulo: UNESP. 2002.

ALMEIDA, Nina Paiva. O programa de Diversidade na Universidade e as ações afirmativas para o acesso de negros e indígenas ao ensino superior. In: A. C. de SOUZA LIMA; M. M. BARROSO (orgs.). *Povos indígenas e universidade no Brasil: contextos e perspectivas, 2004-2008*. 1 ed. E-papers. Rio de Janeiro, 2013.

APINAJÉ, Júlio Kamêr R. *Xahtã mẽ pahte amnhĩ nhĩpêx ho hihtỳx (Sustentabilidade): a relação entre queimadas e cantorias no território Apinajé*. Monografia de final de curso (Projeto extraescolar). Goiânia: UFG. 2012.

BRASIL. Constituição. Constituição da República Federativa do Brasil: promulgada em 5 de outubro de 1988. Contém as emendas constitucionais posteriores. Brasília, DF: Senado, 1988.

BARROSO, Maria Macedo. Da formação de professores à presença indígena nos cursos universais: o “trilhas” e a superação da tutela pelo ensino superior. In: A. C. de SOUZA LIMA; M. M. BARROSO (orgs.). *Povos indígenas e universidade no Brasil: contextos e perspectivas, 2004-2008*. 1 ed. E-papers. Rio de Janeiro, 2013.

BRASIL. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Lei nº 9394 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, DF, 1996.

BRASIL. Resolução CEB nº 03, de 10 de novembro de 1999. Fixa Diretrizes Nacionais para o Funcionamento das Escolas Indígenas e dá outras providências. Brasília, DF, 1999.

BRASIL. Plano Nacional de Educação (n.10.172). Brasília, 2001.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Referencial Curricular Nacional para as Escolas Indígenas. Brasília: MEC/SEF, 1998.

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

CARNEIRO DA CUNHA, Manuela. (1986) “Da identidade residual, mas irreduzível” In: M. Carneiro da Cunha, *Antropologia do Brasil. Mito, história e etnicidade*. São Paulo: Brasiliense.

COLLET, Celia G. “Interculturalidade e educação escolar indígena: um breve histórico”. In: GRUPIONI, L. D. B. (org.). Formação de professores indígenas: repensando trajetórias. Brasília: SECAD/MEC. 2006. p.115-129.

COLLET, Celia G. (2012). Os desafios e perspectivas da educação intercultural indígena no Brasil. Disponível em: <http://centroderecursos.cultura.pe/sites/default/files/rb/pdf/Interculturalidad%20y%20educaci%C3%B3n.pdf>. Acesso em setembro de 2014

COLLET, Celia Leticia Gouvêa. (2006) Ritos de Civilização e Cultura: a escola bakairi. Rio de Janeiro: UFRJ – Museu Nacional. Tese. 2006

COLLET, Célia; PALADINO, Mariana; RUSSO, Kelly. (2014) Quebrando preconceitos: subsídios para o ensino das culturas e histórias dos povos indígenas – Rio de Janeiro: Contra Capa Livraria; Laced.

DE PAULA, Luís Roberto; VIANNA, Fernando de Luiz Brito. (2011). Mapeando políticas públicas para povos indígenas. Rio de Janeiro: Contra Capa.

FERREIRA, Mariana Kawall L. (2001). A educação escolar indígena: um diagnóstico crítico da situação no Brasil In: SILVA, A. L.; FERREIRA, M. K. L. (orgs.). Antropologia, história e educação: a questão indígena e a escola. 2ª ed. São Paulo: Global, 2001, p.71-111.

FERNANDES, Joana A. Ritos das defesas de projeto extraescolar na terra dos Akwe: possibilidades de rompimento com a subalternidade e com a escola colonizadora. In: M. S. PIMENTEL DA SILVA, M. V. BORGES (orgs.). Educação intercultural: experiências e desafios políticos pedagógicos. Goiânia: PROLIND/SECAD-MEC/FUNAPE, 2013.

FORNET –BETANCOURT, Raúl. Reflexiones de Raúl Fornet-Betancourt sobre el concepto de interculturalidad. In: Consorcio Intercultural, México: CGEIB (Coordinación general de educación intercultural y bilingüe). 2007

GRENAND, Pierre; GRENAND, Françoise. Os Waiãpi do norte e seus brancos. In: B. ALBERT e A. R. RAMOS (eds.). Pacificando o branco: cosmologias do contato no norte-amazônico. São Paulo: UNESP. 2002.

GRUPIONI, Luiz Donizete B. (org.). (2006) Formação de professores indígenas: repensando trajetórias. Brasília: SECAD/MEC.

GRUPIONI, Luiz Donizete B. (2008). Olhar longe, porque o futuro é longe Cultura, escola e professores indígenas no Brasil. Tese de Doutorado. São Paulo: Universidade de São Paulo.

GUIMARÃES. Susana Grillo. A diversidade sociocultural nas políticas públicas educacionais. In: A. C. de SOUZA LIMA; M. M. BARROSO (orgs.). Povos indígenas e universidade no Brasil: contextos e perspectivas, 2004-2008. 1 ed. E-papers. Rio de Janeiro, 2013.

HERBETTA, Alexandre F. Legislação e mito na educação escolar timbira – o verbo estar e a pedagogia indígena no Brasil central. In: M. S. PIMENTEL DA SILVA, M. V. BORGES (orgs.). Educação intercultural: experiências e desafios políticos pedagógicos. Goiânia: PROLIND/SECAD-MEC/FUNAPE, 2013.

JANUÁRIO, Elias. Ensino superior para índios: um novo paradigma na educação. in: cadernos de educação escolar indígena - 3º GRAU INDÍGENA. Barra do Bugres: Unemat, v. 1, n. 1, 2002.

KAHN, Marina; FRANCHETTO, Bruna. Educação indígena no Brasil: conquistas e desafios. Em Aberto, Brasília, ano 14, n.63, jul./set. 1994. Disponível em: <http://emaberto.inep.gov.br/index.php/emaberto/article/viewFile/941/846>. Acesso em setembro de 2014.

LADEIRA, Maria Elisa. Desafios de uma política para a educação escolar indígena. Revista de Estudos e Pesquisas, FUNAI, Brasília, v.1, n.2, p.141-155. 2004. disponível em: http://www.funai.gov.br/arquivos/conteudo/cogedi/pdf/Revista-Estudos-e-pesquisas/revista_estudos_pesquisas_v1_n2/Artigo-5-Maria-Elisa-Ladeira.pdf. Acesso em novembro de 2014.

LUCIANO, Gersem dos Santos. Educação para manejo e domesticação do mundo: entre a escola ideal e a escola real Os dilemas da educação escolar indígena no Alto Rio Negro. Tese de Doutorado. Brasília: Universidade de Brasília. 2011.

LUCIANO, Gersem dos Santos. Os desafios da educação indígena intercultural no Brasil: Avanços e limites na construção de políticas públicas. In: A. L. NÖTZOLD; H. A. ROSA (orgs.). Etnohistória, história indígena e educação: contribuições ao debate. Porto Alegre: Palloti, 2012.

MAHER, Terezinha M. Formação de professores indígenas: uma discussão introdutória. In: L. D. B. GRUPIONI. Formação de professores indígenas: repensando trajetórias. Brasília: SECAD/MEC. 2006. p. 11-37.

MATOS, Kleber G.; MONTE, Nietta L. O estado da arte da formação de professores indígenas no Brasil. In: L. D. B. GRUPIONI. Formação de professores indígenas: repensando trajetórias. Brasília: SECAD/MEC. 2006. p. 69-107.

MIDLIN, Betty. Referenciais para a Formação de Professores Indígenas: um livro do MEC como bússola para a escolaridade In Revista Em Aberto. Brasília, v.20, nº76, p.148-153. 2003.

MIGNOLO, Walter D. El pensamiento decolonial: desprendimiento y apertura. Un manifiesto. Instituto de Estudios Sociales Contemporáneos y Pontificia Universidad Javeriana, Instituto Pensar. 2007. Disponível em: http://www.academia.edu/1832666/El_pensamiento_decolonial_desprendimiento_y_apertu ap._Un_manifiesto. Acesso em dezembro de 2014.

MUNDURUKU, Daniel. A escrita e a autoria fortalecendo a identidade. In RICARDO, B. F. (orgs.). Povos indígenas no Brasil: 2001-2005. São Paulo: Instituto Socioambiental,

p.200-202. 2006.

MUNDURUKU, Daniel. O caráter educativo do movimento indígena (1970-1990). São Paulo: Paulinas. 2012.

NASCIMENTO, André Marques. Português intercultural: fundamentos para a educação linguística de professores e professoras indígenas em formação superior específica numa perspectiva intercultural. Tese. 2012.

OLIVEIRA, Roberto Cardoso de. Caminhos da identidade: ensaios sobre etnicidade e multiculturalismo. Unesp, 2006.

ORLANDI, Eni Pulcinelli. Terra à vista: discurso do confronto: velho e novo mundo. São Paulo: Cortez. 1990.

PALADINO, Mariana, e ALMEIDA, Nina P. Entre a diversidade e a desigualdade: Uma análise das políticas públicas para a educação escolar indígena no Brasil dos governos Lula. Rio de Janeiro: LACED/Museu Nacional/UFRJ. 2012.

PALADINO, Mariana. Estudar e experimentar na cidade: Trajetórias sociais, escolarização e experiência urbana entre “Jovens” indígenas ticuna, Amazonas. Rio de Janeiro: UFRJ/PPGAS, Museu Nacional. 2006.

PROJETO POLÍTICO - PEDAGÓGICO EDUCAÇÃO INTERCULTURAL. Goiânia – Goiás. Disponível em: <http://intercultural.letras.ufg.br/pages/48874-matriz-curricular>. Acesso em março de 2014.

PIMENTEL DA SILVA, M. S. Fronteiras etnoculturais: educação bilíngue intercultural e suas implicações. In: MENDES ROCHA, L.; BAINES, S. G. (coord.). Fronteiras e espaços interculturais. Goiânia: UCG, 2008, p. 107-117.

PIMENTEL DA SILVA, M. S. Reflexão político-pedagógica sobre educação bilíngue intercultural. In: MENDES ROCHA, L.; PIMENTEL DA SILVA, M. S.; BORGES, M. V. (orgs.). Cidadania, interculturalidade e formação de docentes indígenas. Goiânia: Ed. da PUC-GO, 2010, p. 11-17.

PIMENTEL DA SILVA, M. S. BORGES, Mônica V (orgs.). Práticas pedagógicas de docentes indígenas. Gráfica/UFG. Goiânia, 2015.

PIMENTEL DA SILVA, M. S. A pedagogia da esperança na construção de práticas pedagógicas contextualizadas e emancipatórias. In: M. S. PIMENTEL DA SILVA, M. V. BORGES (orgs.). Educação intercultural: experiências e desafios políticos pedagógicos. Goiânia: PROLIND/SECAD-MEC/FUNAPE, 2013.

PIMENTEL DA SILVA, M. S.; BORGES, M. V. Políticas linguísticas e pedagógicas em práticas de educação bilíngue intercultural. Revista Brasileira de pós-graduação, capítulo 9, RBPG, Brasília, supl. 1, v. 8, p. 249 - 273, dezembro 2011. Disponível em: <http://ojs.rbpg.capes.gov.br/index.php/rbpg/article/viewFile/251/240>. Acesso em janeiro de 2014.

PIMENTEL DA SILVA, Maria do Socorro. Impactos dos usos das línguas indígenas na formação de professores indígenas no Curso de Educação Intercultural de Formação Superior Indígena da UFG. Relatório de pós doutorado em linguística. IEL/UNICAMP. 2014.

PIMENTEL DA SILVA, Maria do Socorro; BORGES, Mônica V.; MENDES, Leandro R.; (eds.). Cidadania, Interculturalidade e Formação de Docentes Indígenas. Goiânia: PUC. 2010

PIMENTEL DA SILVA, Maria do Socorro. Possíveis caminhos da autonomia da educação escolar indígena. In: Diversidade étnica e cultural indígena: reflexões importantes no contexto da educação básica brasileira. no prelo.

RELATÓRIO da especialização. Goiânia: UFG, 2015.

SANTOS. Sílvia C. Os direitos dos indígenas no Brasil In: A. Lopes da Silva, e L. D. B. Grupioni (eds.). A temática indígena na escola: novos subsídios para professores de 1. e 2. Graus. Brasília: MEC/MARI/UNESCO. 2005.

SILVA, Márcio Ferreira da; e AZEVEDO, Marta Maria. Pensando as escolas dos povos indígenas no Brasil: o Movimento dos Professores Indígenas do Amazonas, Roraima e Acre In: A. L. SILVA, e L. D. B. GRUPIONI (eds.). A temática indígena na escola: novos subsídios para professores de 1. e 2. Graus. Brasília: MEC/MARI/UNESCO. 1995.

SILVA. A. L. da. Uma Antropologia da Educação” no Brasil? Reflexões a partir da escolarização indígena. In: SILVA, A. L.; FERREIRA, M. K. L. (orgs.). Antropologia, história e educação: a questão indígena e a escola. 2ª ed. São Paulo: Global, 2001, p. 29-43.

SILVA, Aracy L. da. (2001). A educação indígena entre diálogos interculturais e multidisciplinares: introdução In: SILVA, A. L.; FERREIRA, M. K. L. (orgs.). Antropologia, história e educação: a questão indígena e a escola. 2ª ed. São Paulo: Global, 2001, p. 9-25.

SOUZA LIMA, Antonio C. de, e BARROSO-HOFFMAN, Maria M. (org.). Povos indígenas e universidade no Brasil: contextos e perspectivas, 2004-2008. Rio de Janeiro: E-papers. 2013.

SOUZA LIMA, Antonio C. de. El Proyecto Sendas de Conocimientos: una experiencia universitaria de construcción de políticas gubernamentales de educación superior para pueblos indígenas In: A. C. de SOUZA LIMA e M. PALADINO (eds.), Caminos hacia la educación superior: los programas Pathways de la Fundación Ford para pueblos indígenas en México, Perú, Brasil y Chile, Rio de Janeiro: E-papers. 2012.

SOUZA LIMA, Antônio Carlos de. Educação superior para indígenas no Brasil: sobre cotas e algo mais - Seminário Formação Jurídica e Povos Indígenas Desafios para uma educação superior, 2007. Disponível em: <http://www3.ufpa.br/juridico/documentos/textoAntonio.pdf>. Acesso em setembro de 2012.

TAPIRAPÉ, Gilson. Breves reflexões sobre minha experiência como professor indígena. In: M. S. PIMENTEL DA SILVA, M. V. BORGES (orgs.). Práticas pedagógicas de docentes indígenas. Gráfica/UFG. Goiânia, 2015. p.99-113

TASSINARI, Antonella M. I. (2001). Escola indígena: novos horizontes teóricos, novas fronteiras de educação In: SILVA, A. L.; FERREIRA, M. K. L. (orgas.). Antropologia, história e educação: a questão indígena e a escola. 2ª ed. São Paulo: Global, 2001, p.44-70.

TASSINARI, A. M. I. GOBBI, Izabel. Políticas públicas e educação para indígenas e sobre indígenas. Santa Maria, v. 34, n. 1, p. 95-112, jan./abr. 2009. Disponível em: <http://cascavel.ufsm.br/revistas/ojs-2.2.2/index.php/reeducacao/article/viewFile/1591/887>. Acesso em setembro de 2014.

TASSINARI, Antonela M. I. ; COHN, Clarice. (2012). Escolarização indígena entre os Karipuna e Mebengokré-Xikrin: uma abertura para o outro In: A. M. I. Tassinari, B. S. Grando, M. A. dos S. Albuquerque (org.), Educação indígena: reflexões sobre noções nativas de infância, aprendizagem e escolarização. Florianópolis: Ed. Da UFSC.

TURNER, Terence. “Da cosmologia a história: resistência, adaptação e consciência social entre os Kayapó”. Cadernos de campo, São Paulo, v. 1, p. 68-85. 1991. Disponível em: <http://www.revistas.usp.br/cadernosdecampo/article/view/36777/39499>. Acesso em dezembro de 2013.

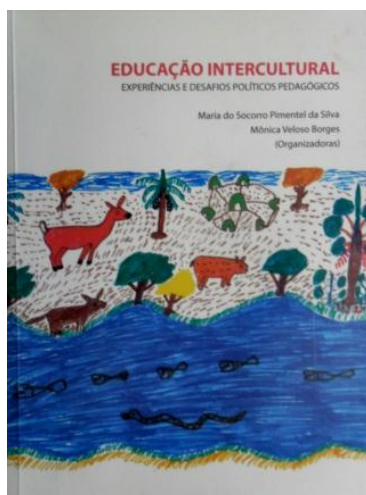
TUBINO, F. Del interculturalismo funcional al interculturalismo crítico. In: SAMANIEGO, M.; GARBARINI, C. G. (Comps.). Rostros y fronteras de la identidad. Temuco: Universidad Católica de Temuco , 2004, pp.151-164. Disponível em: http://www.pucp.edu.pe/ridei/pdfs/inter_funcional.pdf, acesso em março de 2010.

VILAÇA, Aparecida. O que significa tornar-se outro? Xamanismo e contato interétnico na Amazônia. *RBCS*, outubro/2000 Disponível em: <http://www.ifch.unicamp.br/ihb/HZ868-06/AV-OutroRBCS.pdf>. Acesso em setembro de 2014.

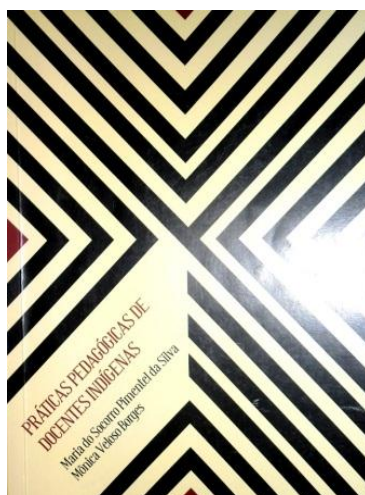
WALSH, Catherine. Interculturalidade Crítica e Pedagogia Decolonial: in-surgir, re-existir e re-viver In: V. M. CANDAU (eds.). Educação intercultural na América Latina: entre concepções, tensões e propostas. Rio de Janeiro: 7 Letras. 2009. p. 12-42.

WALSH, C. La interculturalidad en la Educación . Ministério de Educación. Lima. 2005. Disponível em: http://www.unicef.org/peru/_files/Publicaciones/Educacionbasica/peru_educacion_intercul_turalidad.pdf, acesso em novembro de 2014.

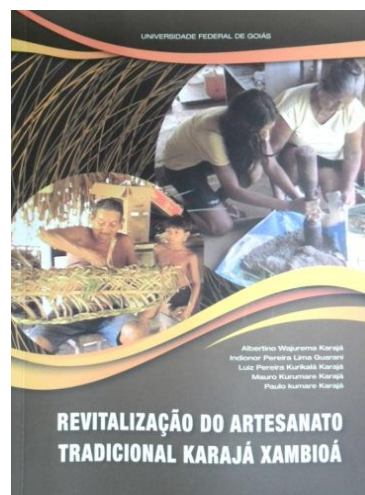
ANEXOS



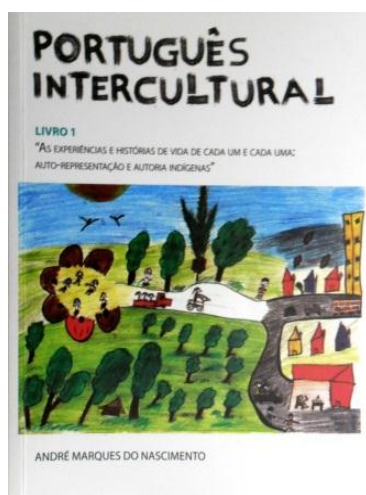
(01)



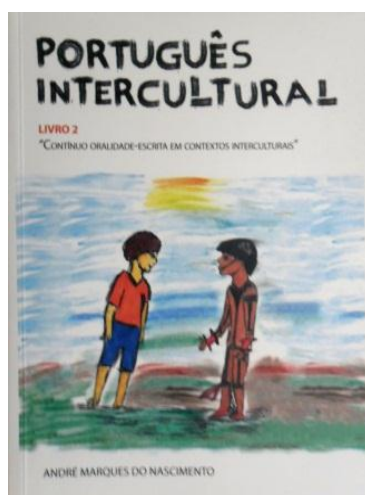
(02)



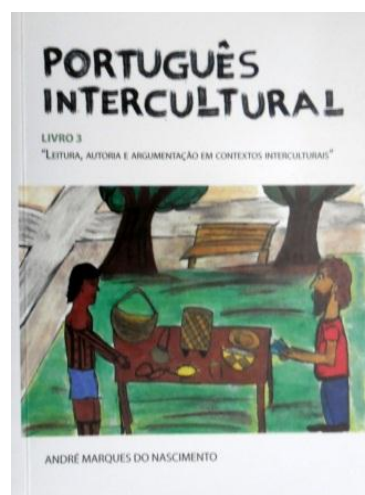
(03)



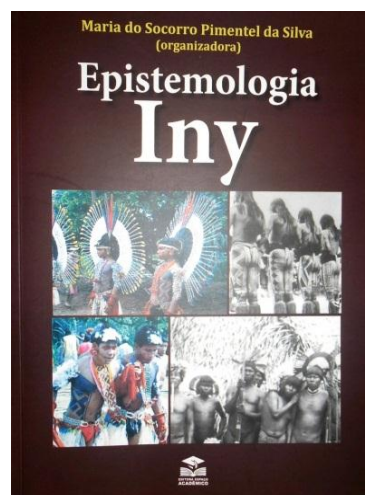
(04)



(05)



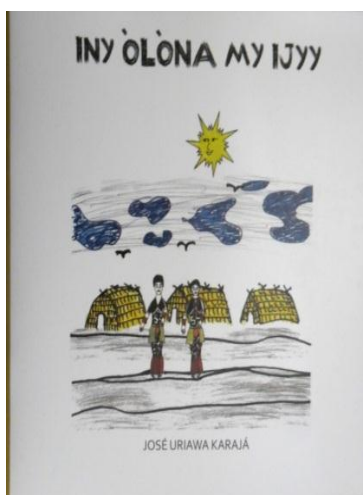
(06)



(07)



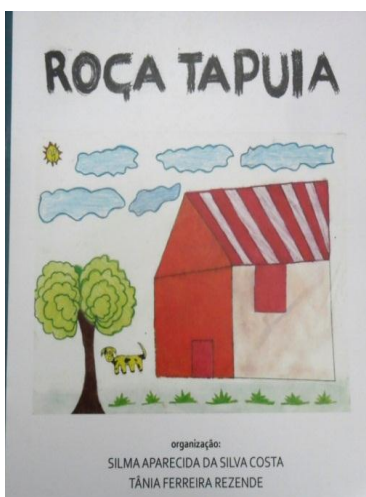
(08)



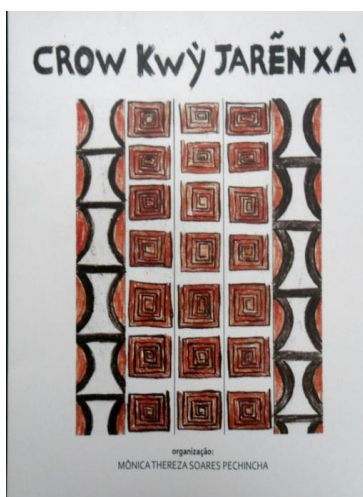
(09)



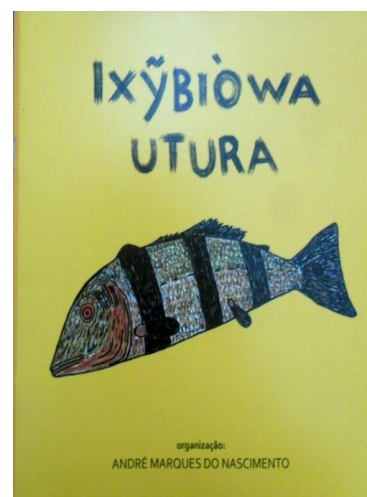
(10)



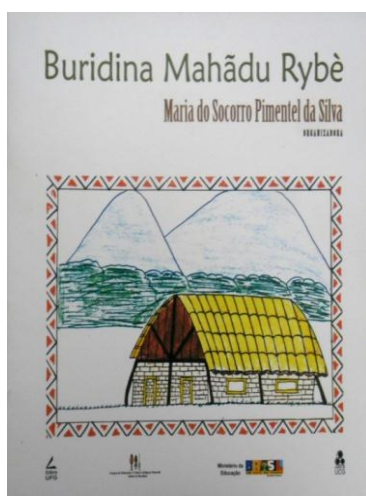
(11)



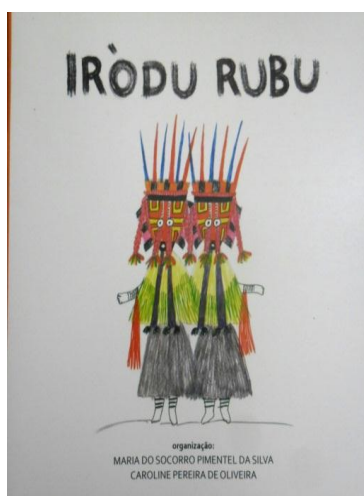
(12)



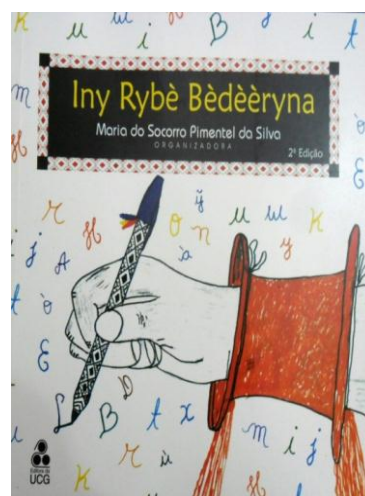
(13)



(14)



(15)



(16)

(17)

(18)

- (01)** PIMENTEL DA SILVA, M. S. BORGES, M. V. (orgs.). Educação intercultural: experiências e desafios políticos pedagógicos. Goiânia: PROLIND/SECAD-MEC/FUNAPE, 2013.
- (02)** PIMENTEL DA SILVA, M. S. BORGES, Mônica V (orgs.). Práticas pedagógicas de docentes indígenas. Gráfica/UFG. Goiânia, 2015.
- (03)** NASCIMENTO, A. M. do (org.) Revitalização do artesanato tradicional Karajá Xambioá. UFG/PIBID/CAPEs. Goiânia, sem ano.
- (04)** NASCIMENTO, André M. do. Português intercultural: atividades e reflexões sobre a língua de relações interculturais dos povos indígenas brasileiros. FUNAPE/PROLIND. Goiânia: 2012.
- (05)** NASCIMENTO, André M. do. Português intercultural II: Contínuo oralidade-escrita em contextos interculturais. FUNAPE/PROLIND. Goiânia: 2012.
- (06)** NASCIMENTO, André M. do. Português intercultural III: Leitura, autonomia e argumentação em contextos interculturais. FUNAPE; PROLIND/SECAD/SESU/MEC. Goiânia: 2012.
- (07)** PIMENTEL DA SILVA, M. S. Letramento bilíngue em contextos de tradição oral. FUNAPE/PROLIND. Goiânia: 2012.
- (08)** FERNANDES SILVA, Joana A. FERNANDES, Luciana (orgs.). Sustentabilidade, cultura e língua entre os Akwe-xerente. UFG/PIBID/CAPEs. Goiânia, 2012.
- (09)** PIMENTEL DA SILVA, M. S (org.) Epistemologia Iny. Editora Espaço Acadêmico. Goiânia, 2015.
- (10)** PIMENTEL DA SILVA, M. S. (org.) Histórias indígenas: Apinajé, Javaé, Karajá, Krahô, Tapirapé, Tapuia, Xerente. Kelps/Espaço Acadêmico. Goiânia, 2015.
- (11)** KARAJÁ, José Uriawa. Iny òlòna-my ijyy – a origem do povo Karajá. Gráfica UFG. Goiânia, 2014.
- (12)** BORGES, Mônica V. COTRIM, Rodrigo G. P. M. (orgs.) Akwê nim Romkmãdkâ Waskuze: história do povo Akwe Xerente. FUNAPE/UFG. Goiânia, 2012.
- (13)** COSTA, Silma A. da S. REZENDE, Tânia F. (orgs.) Roça Tapuia. FUNAPE. Goiânia, 2013.
- (14)** PECHINCHA, Mônica T. S. (org.) Crow kw`y jarên xà. FUNAPE/PROLIND. Goiânia, 2012.
- (15)** NASCIMENTO, A. M. do (org.). Ixÿbiòwa utura. FUNAPE/PROLIND. Goiânia, 2012.
- (16)** PIMENTEL DA SILVA, M. S. (org.) Buridina Mahãdu Rybè. Ed. da UCG. Goiânia, 2008.
- (17)** PIMENTEL DA SILVA, M. S. OLIVEIRA, Caroline P. de (orgs.) Iròdu rubu. FUNAPE/PROLIND. Goiânia, 2011.
- (18)** PIMENTEL DA SILVA, M. S. (org.) Iny Rybè bèdèèryna. Ed. da UCG. Goiânia, 2007.