

UFRRJ
INSTITUTO DE EDUCAÇÃO/ INSTITUTO MULTIDISCIPLINAR
CURSO DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO, CONTEXTOS
CONTEMPORÂNEOS E DEMANDAS POPULARES

TESE

OGUATÁ PORÃ EM BUSCA DA ARANDU ETÉ. REPISANDO AS
PEGADAS DAS LICENCIATURAS INTERCULTURAIS INDÍGENAS:
FORMAÇÃO DE PROFESSORES E DECOLONIALIDADE

KÁTIA ANTUNES ZEPHIRO

2022



**UNIVERSIDADE FEDERAL RURAL DO RIO DE JANEIRO
INSTITUTO DE EDUCAÇÃO/ INSTITUTO MULTIDISCIPLINAR
CURSO DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO, CONTEXTOS
CONTEMPORÂNEOS E DEMANDAS POPULARES**

**OGUATÁ PORÃ EM BUSCA DA ARANDU ETÉ. REPISANDO AS
PEGADAS DAS LICENCIATURAS INTERCULTURAIS INDÍGENAS:
FORMAÇÃO DE PROFESSORES E DECOLONIALIDADE**

KÁTIA ANTUNES ZEPHIRO

Sob orientação do Professor
Aloísio Jorge de Jesus Monteiro

Tese submetida como requisito parcial para obtenção do grau de **Doutora em Educação**, no Curso de Pós-Graduação em Educação, Contextos Contemporâneos e Demandas Populares, Área de Concentração em Educação, Contextos Contemporâneos e Demandas Populares.

Seropédica/Nova Iguaçu - RJ
Novembro de 2022

Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro
Biblioteca Central / Seção de Processamento Técnico

Ficha catalográfica elaborada
com os dados fornecidos pelo(a) autor(a)

Z57o Zephiro, Kátia Antunes, 1976-
Oguatá porã em busca da arandu eté. Repisando as
pegadas das licenciaturas interculturais indígenas:
formação de professores e decolonialidade / Kátia
Antunes Zephiro. - Seropédica; Nova Iguaçu, 2022.
243 f.: il.

Orientador: Aloisio Jorge de Jesus Monteiro.
Tese(Doutorado). -- Universidade Federal Rural do Rio
de Janeiro, Programa de Pós-graduação em Educação,
Contextos Contemporâneos e Demandas Populares, 2022.

1. Decolonialidade. 2. Interculturalidade. 3.
Educação superior indígena. 4. Prolind. 5. Educação. I.
Monteiro, Aloísio Jorge de Jesus, 1957-, orient. II
Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro.
Programa de Pós-graduação em Educação, Contextos
Contemporâneos e Demandas Populares III. Título.



MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
UNIVERSIDADE FEDERAL RURAL DO RIO DE JANEIRO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO, CONTEXTOS
CONTEMPORÂNEOS E DEMANDAS POPULARES



TERMO Nº 1229/2022 - PPGEDUC (12.28.01.00.00.00.20)

Nº do Protocolo: 23083.073882/2022-79

Seropédica-RJ, 02 de dezembro de 2022.

UNIVERSIDADE FEDERAL RURAL DO RIO DE JANEIRO

INSTITUTO DE EDUCAÇÃO/INSTITUTO MULTIDISCIPLINAR

PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO, CONTEXTOS CONTEMPORÂNEOS E DEMANDAS POPULARES

KATIA ZEPHIRO

Tese submetida como requisito parcial para a obtenção do grau de **Doutora**, no Programa de Pós-Graduação em Educação, Contextos Contemporâneos e Demandas Populares, Área de Concentração em Educação, Contextos Contemporâneos e Demandas Populares.

TESE APROVADA EM 17/11/2022

Membros da banca:

ALOISIO JORGE DE JESUS MONTEIRO. Dr. UFRRJ (Orientador/Presidente da Banca).

LUIZ FERNANDES DE OLIVEIRA. Dr. UFRRJ (Examinador Interno).

EDILENE SANTOS PORTILHO. Dra. UFRRJ (Examinadora Externa ao Programa).

CELSO SANCHEZ PEREIRA. Dr. UNIRIO (Examinador Externo à Instituição).

MARILIA LOPES DE CAMPOS. Dra. (Examinadora Externa à Instituição).

ROSILDA NASCIMENTO BENACCHIO. Dra. UFF (Examinadora Externa à Instituição).

Documento não acessível publicamente

(Assinado digitalmente em 04/12/2022 21:55)

ALOISIO JORGE DE JESUS MONTEIRO

PROFESSOR DO MAGISTERIO SUPERIOR

DeptECMSD (12.28.01.00.00.00.22)

Matricula: ###27#6

(Assinado digitalmente em 02/12/2022 09:46)

EDILENE SANTOS PORTILHO

PROFESSOR DO MAGISTERIO SUPERIOR

CoordCGEC (12.28.01.00.00.00.16)

Matricula: ###123#3

(Assinado digitalmente em 02/12/2022 09:38)

LUIZ FERNANDES DE OLIVEIRA
PROFESSOR DO MAGISTERIO SUPERIOR
DeptECMSD (12.28.01.00.00.00.00.22)
Matricula: ###508#1

(Assinado digitalmente em 03/12/2022 10:21)

MARILIA LOPES DE CAMPOS
PROFESSOR DO MAGISTERIO SUPERIOR
DeptECMSD (12.28.01.00.00.00.00.22)
Matricula: ###105#7

(Assinado digitalmente em 03/12/2022 11:01)

ROSILDA NASCIMENTO BENÁCCHIO
ASSINANTE EXTERNO
CPF: ### ###.257-##

(Assinado digitalmente em 12/12/2022 19:58)

CELSO SÁNCHEZ PEREIRA
ASSINANTE EXTERNO
CPF: ### ###.437-##

Visualize o documento original em <https://sipac.ufrj.br/public/documentos/index.jsp> informando seu número: **1229**, ano: **2022**, tipo: **TERMO**, data de emissão: **02/12/2022** e o código de verificação: **73e4d9c02e**

DEDICATÓRIA

Dedico esse trabalho à Estela, indígena Puri, tirada de sua aldeia, mas que a manteve no coração e me ensinou o ser indígena antes mesmo de eu saber o que era isso, trouxe-me o amor pelas plantas, natureza e a cura através delas, mostrou-me que o silêncio vence e que a resistência pode ser tranquila e serena.

À Odema, nordestina arretada, que não pode estudar, pois aos sete anos trabalhava, que lutou sempre e não cansou nunca. Quem me ensinou a buscar o que desejo “na unha”, sem medo de “homi” ou de brigar pelo que quero e acredito, que mostrou o que é ser trabalhadora de fábrica e que a vida não é nada fácil, mas vale a pena ser vivida de forma plena.

Às duas, que na maternidade, cada uma ao seu modo, deram o seu melhor e me tornaram a mãe, mulher, trabalhadora que sou.

À minha ancestralidade *Ameríndia Afroladina*, para a qual a universidade não foi criada, mas que insiste em estar nesse espaço. Resistiremos e abriremos esses espaços para que nossas descendentes tenham menos dificuldades de caminhar por aqui. Eu seguro/apoio minha mão na sua para que possamos tornar o impossível em possível, para fique mais fácil o fardo pesado de ser mulher, trabalhadora, mãe e ousar ser doutora. Não sou eu que estou aqui, somos nós.
Unbuntu! Aguyjevete!

AGRADECIMENTOS

"This study was financed in part by the Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - Brasil (CAPES) - Finance Code 001".

“O presente trabalho foi realizado com o apoio da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - Brasil (CAPES) - Código de financiamento 001”.

Agradeço ao Sagrado que nos fortalece e mantém firmes no propósito mesmo não sabendo, cientificamente, se estão aqui ou não. À minha ancestralidade que me faz perceber todos os dias que não posso desistir, por elas e com elas sigo, sou a primeira a chegar até aqui e depois de mim, espero que muitas virão. Uma neta de nordestina analfabeta e uma indígena Puri ousou e chegou, minhas descendentes chegarão.

À minha filha Luna Luiza, que me dizia todos os dias que eu iria conseguir, aos meus filhos Pedro Sol e Francisco Arunã, por serem meus sustentáculos; Pedro Sol foi meu braço direito e esquerdo no final dessa escrita; à Odara, que chegou para me tornar uma Mais Velha, a avó, e deixou nosso mundo mais bonito, alegre, mais “odara”.

Ao meu “desorientador”, que nesse doutorado redescobri e se tornou meu incentivador, alguém que de fato acredita em mim e amigo. Aos colegas de turma e professores do PPGEDUC, que me acolheram com um bebê de quatro meses no colo e ajudaram a jornada de ser mãe e ter que assistir às aulas mais leves. A Luiz Fernandes de Oliveira, exemplo e incentivador; às amigas Ivi, Lais e Eva, que sempre acreditaram que eu conseguiria e foram meus ouvidos e colos nesse processo; aos meus alunos e aluna, por vocês, estou aqui; aos guaranis, que me trouxeram a essa loucura que é o doutorado; à minha terapeuta Adriana (nem preciso explicar os motivos, rs); e a todos que de alguma maneira puderam fazer essa tese possível.

EPIGRAFE

Eu não tenho minha aldeia
Mas tenho o fogo interno
Da ancestralidade que queima
Que não deixa mentir
Que mostra o caminho
Porque a força interior
É mais forte que a fortaleza dos preconceitos.
Ah! Já tenho minha aldeia
Minha aldeia é
Meu Coração Ardente
É a casa de meus antepassados
E do topo dela eu vejo o mundo
Com o olhar mais solidário que nunca
Onde eu possa jorrar Milhares de luzes
Que brotarão mentes
Despossuídas de racismo e preconceito.

Eliane Potiguara

Essa também sou eu e *todxs* nós que fomos através da colonização e colonialidade arrancados, apartados e negados na nossa ancestralidade *pretíndia*, filha da *Ameríndia Afroladina*.



Foto: Lais Amanda Pimentel, Aldeia Sapukai, Angra dos Reis, 2017.
Autora da Tese com amigos em visita para levar seu filho mais novo para conhecer a aldeia.



Fonte: Acervo da autora. Pequeno Arunã, filho, no colo da Kerexu Mirim em casa.
Conceição de Jacaré, Mangaratiba, 2018.

RESUMO

ZEPHIRO, Kátia Antunes. **Oguatá porã em busca da arandu eté. Repisando as pegadas das licenciaturas interculturais indígenas: formação de professores e decolonialidade.** 2022. 243p. Tese (Doutorado em Educação, Contextos Contemporâneos e Demandas Populares). Instituto de Educação/Instituto Multidisciplinar, Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, Seropédica/Nova Iguaçu, RJ, 2022.

O presente trabalho tem por objetivo “repisar” ou seja, apresentar a trajetória do Prolind (Programa de apoio à formação superior de professores indígenas) no Brasil, avaliar o programa a partir de suas potencialidades na construção de uma Educação Escolar Indígena Intercultural possibilitando um Giro Decolonial nos processos educacionais colonialistas existentes ao longo do percurso histórico da Educação Escolar Indígena no Brasil e na formação dos professores indígenas; analisar o programa nos seus limites sob a perspectiva do racismo institucional existente no Estado Brasileiro no que tange a propostas para os povos indígenas e na colonialidade do saber presente ao longo da história sobre as epistemologias e pedagogias não ocidentais. A apresentação da trajetória e análises são realizadas a partir da experiência de nove anos da autora na Educação Escolar Indígena, do campo, e diferenciada a partir do referencial teórico e metodológico do grupo Modernidade Colonialidade e Decolonialidade, composto por diversos autores de origem latino-americana e que têm suas produções a partir da perspectiva do Sul e do processo histórico local, como Catherine Walsh, Mignolo, Quijano, Maldonado-Torres, dentre outros. Outros referenciais importantes são Silvio Almeida, para discussão do racismo institucional, e Boaventura de Sousa Santos, na perspectiva de realizarmos reflexões e uma metodologia de trabalho não extrativista e a partir das Epistemologias do Sul. Nesse trabalho, foram analisadas diversas teses e dissertações sobre a temática dessa pesquisa para que pudéssemos, durante a pandemia da Covid-19, trazer as vozes, os olhares indígenas sob o Prolind. Por fim, pretendemos introduzir a discussão sobre a construção de Pedagogias indígenas a partir da Pedagogia do Mais Velho ou Pedagogia do Ancestral e a produção de práticas Decoloniais de educação construídas a partir de referenciais *Outros*, de *Outras* Pedagogias.

Palavras-chave: Pedagogia Decolonial; Licenciatura Intercultural Indígena; Prolind (Programa de Apoio às Licenciaturas Interculturais Indígenas); Colonialidade; Decolonialidade; Racismo Institucional; Formação de Professores; Formação de Professores Indígenas.

ABSTRACT

ZEPHIRO, Kátia Antunes. **Oguatá porã in search for arandu eté. Retracing the footsteps of indigenous intercultural teaching degrees: teacher education and decoloniality.** 2022. 243p. Thesis (Doctorate in Education, Contemporary Contexts and Popular Demands). Instituto de Educação/Instituto Multidisciplinar, Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, Seropédica/Nova Iguaçu, RJ, 2022.

The objective of this research is to reintroduce the history of PROLIND (Supportive program to indigenous professors at higher education) in Brazil, to evaluate the program through its development potentialities of an Indigenous Intercultural Scholar Education, enable a decolonial turn colonial educational process present through the historical path of Indigenous Scholar Education in Brazil and also in the graduating process of Indigenous teachers; to analyze the program on its limits, under the institutional racism perspective present in Brazilian State, in terms of proposals to the native Brazilians and at the colonial knowledge existent along the history about epistemology and non-occidental pedagogies. The presentation of this trajectory and analysis are conducted from a nine years' experience of the author's indigenous scholar education, on the field and outstand from a theoretical frame of methodic Modernity Coloniality and Decoloniality group, made from diverse Latin-American authors which productions are from the South to the local historical process, like Catherine Walsh, Mignolo, Quijano, Maldonado-Torres, among others writers. Another important reference is Silvio Almeida, to discuss institutional racism, and also Boaventura de Sousa Santos, in order to propose reflections and a work methodology non-extractivist, from the South Epistemology. A variety of thesis and TCC projects the theme were analyzed in order to bring out the Indigenous point of view and their voices during the COVID-19 pandemic. In conclusion, we intend to introduce the discussion over the Indigenous pedagogy's development from the "Older Pedagogy or the Ancestor's Pedagogy, and the production of Decolonial educational practice, developed from others pedagogies references.

Key-words: Decolonial Pedagogy; Intercultural Indigenous Degree; PROLIND; Coloniality; Decoloniality; Institutional Racism; Professors Degree; Indigenous Professors Degree.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Quadro 1: Resultados da pesquisa no banco de dados da Capes	32
Figura 1: Pesquisadora em visita a aldeia para apresentar seu filho caçula, dezembro de 2017.....	56
Figura 2: Filho caçula em visita aos Guarani, sendo cuidado por Jaxuka, Aldeia Sapukai	56
Figura 3: Reunião na Aldeia Sapukai, 2013.....	57
Figura 4: Vista do centro da aldeia. Aldeia Sapukai, 2013	58
Figura 5: Norielem, a pesquisadora e estudantes da EJA Guarani. Aldeia Sapukai, 2015	59
Figura 6: Pesquisadora e professor Domingos de camisa laranja ao fundo, Aldeia Sapukai, 2014	59
Figura 7: Escola Estadual Indígena Karai Kuery Renda, Aldeia Sapukai, 2015	61
Figura 8: Viagem Intercultural, abril de 2014.....	62
Figura 9: Opy, casa de reza Guarani, local onde se realizam as cerimônias religiosas. Aldeia Sapukai, Angra dos Reis, 2016.....	63
Figura 10: Cataratas do Iguaçu, 2014.....	64
Figura 11: Alguns membros do grupo de Ciências Humanas, Ka'aguy Porã (Boa Mata), Aldeia Cotinga, Paranaguá, Paraná, 2014	65
Figura 12: Hora do banho na aldeia Sete Barras, São Paulo, 2014.....	65
Figura 13: Ida da turma EJA Guarani ao Museu do Índio, Rio de Janeiro, 2015	66
Figura 14: Livreto produzido nas aulas de História a partir da visita ao Museu do Índio, 2015	67
Figura 15: Ida dos alunos Juruá a aldeia, projeto trocas interculturais, 2015	67
Figura 16: Ida dos alunos Guarani a escola <i>Juruá</i> , projeto trocas interculturais, 2015	67
Figura 17: Formatura da EJA Guarani, dezembro 2015	68
Figura 18: Praia da Longa, Ilha Grande, Angra dos Reis, 2015	69
Figura 19: Confraternização de Natal na escola, Praia da Longa, Ilha Grande, Angra dos Reis, 2014	69
Figura 20: Ida à comunidade e conversa com estudantes durante o Tempo Comunidade, Praia da Longa, Ilha Grande, Angra dos Reis, 2014.....	70
Figura 21: Magistério Indígena e Colégio, Aldeia Sapukai, 2018.....	71
Figura 22: Presente de Davi Wera, filho da Kerexu, estudante do Magistério Indígena, Aldeia Sapukai, 2018	71
Figura 23: Fofec 2019, Cambuci.....	72
Figura 24: Fofec 2019, coordenação da Regional Sul	72
Figura 25: Autora dançando Tangará com indígenas Guarani Mbya da Aldeia Sapukai, Angra dos Reis, 2015	73
Figura 26: Dona Marilda contando histórias do Quilombo do Bracuí, 2017.....	73
Quadro 2: Projetos contemplados no primeiro edital do Prolind.....	80
Quadro 3: Distribuição por região – Edital 2005	81
Quadro 4: Projetos contemplados no Edital 2008 do Prolind.....	81
Quadro 5: Distribuição por região – Edital 2008.....	82
Quadro 6: Projetos contemplados no Edital 2009 do Prolind.....	83
Quadro 7: Distribuição por região – Edital 2009.....	84
Quadro 8: Projetos contemplados no Edital 2013 do Prolind.....	86
Quadro 9: Distribuição por região – Edital 2013	87
Figura 27: Atuação da Fundação Ford na área do Ensino Superior (incidência no Brasil).....	124
Figura 28: Hildo e o petyngua em reunião. Aldeia Sapukai, Angra dos Reis, 2014.....	187
Figura 29: Aldeia Sapukai, Bracuhy, Angra dos Reis, 2015	188

Figura 30: Crianças no centro da aldeia. Aldeia Sapukai, Angra dos Reis, 2014.....	189
Figura 31: Crianças brincando sozinhas, sem supervisão ou interferência dos pais, Aldeia Sapukai, Bracuhy, Angra dos Reis, 2015	190
Figura 32: Crianças brincando e caminhando pela aldeia sem adultos. Estrada da aldeia Sapukai, Bracuhy, Angra dos Reis, 2015	190
Figura 33: Meninos dançando Xondaro, Aldeia Sapukai, Bracuhy, Angra dos Reis, 2015	191
Figura 34: Criança observando artesanato de madeira, Aldeia Sapukai, 2015.....	191
Figura 35: Crianças brincando, Aldeia Sapukai, Bracuhy, Angra dos Reis, 2015.....	191
Figura 36: Encontro entre pesquisadores da UFRRJ e ancião da aldeia, Algemiro Karai Mirim da Silva. Aldeia Sapukai, Bracuhy, Angra dos Reis, 2017	193
Tabela 1: Vínculo/grau de parentesco do agressor com a vítima do estupro segundo a faixa etária da vítima	206
Quadro 10: Trabalhos por nível de ensino e região	218
Quadro 11: Trabalhos por área do conhecimento e região	218

LISTA DE SIGLAS

ABA	Associação Brasileira de Antropologia
ABRALIN	Associação Brasileira de Linguística
BID	Banco Interamericano de Desenvolvimento
CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CESI	Comissão Especial de Educação Superior
CIMI	Centro Indigenista Missionário
CNBB	Conferência Nacional dos Bispos do Brasil
CNE	Conselho Nacional de Educação
CONEEI	Congresso Nacional de Educação Escolar Indígena
COPIAM	Conselho dos Professores Indígenas do Amazonas
CPI	Comissão Pró-Índio de São Paulo
CTI	Centro de Trabalho Indigenista de São Paulo
EEI	Educação Escolar Indígena
EFAS	Escolas Famílias Agrícolas
EJA	Educação de Jovens e Adultos
FAED	Centro de Ciências Humanas e da Educação
FFP	Faculdade de Formação de Professores
FHC	Fernando Henrique Cardoso
FIES	Fundo de Financiamento Estudantil
FUNAI	Fundação Nacional do Índio
FUNDEPI	Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação dos Povos Indígenas
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
LACED	Laboratório de Pesquisas em Etnicidade, Cultura e Desenvolvimento
MBL	Movimento Brasil Livre
MEC	Ministério da Educação
MPOG	Ministério do Planejamento, Orçamento e Gestão
NDI	Núcleo de Direitos Indígenas
OIT	Organização Internacional do Trabalho
ONG	Organização Não Governamental
PANCS	Plantas Alimentícias Não Convencionais
PAR	Plano de Ação Articulada
PNE	Plano Nacional de Educação
PROLIND	Programa de Apoio à Formação Superior e Licenciaturas Interculturais Indígenas
PROUNI	Programa Universidade Para Todos
REUNI	Reestruturação e Expansão das Universidades Federais
SEB	Secretaria do Ensino Básico
SECAD	Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade
SECADI	Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão
SEED	Secretaria de Ensino à Distância
SEESP	Secretaria Ensino Especial
SEIF	Secretaria de Ensino Infantil e Fundamental
SEMESPS	Secretaria de Modalidades Especializadas de Educação
SESAI	Secretaria de Saúde Indígena
SETEC	Secretaria de Ensino Tecnológico
SIL	<i>Summer Institute of Linguistics</i>
SISU	Sistema de Seleção Unificada
SPI	Serviço de Proteção ao Índio
UERJ	Universidade do Estado do Rio de Janeiro

UFRR	Universidade Federal de Roraima
UFSC	Universidade Federal de Santa Catarina
UNB	Universidade Nacional de Brasília
UNEMAT	Universidade do Estado de Mato Grosso
UNI	União das Nações Indígenas
UNIND	União das Nações Indígenas

SUMÁRIO

1 APRESENTAÇÃO	16
2 METODOLOGIA.....	27
2.1 ACERCA DAS MUDANÇAS DA PESQUISA DE CAMPO	29
2.2 DA PESQUISA REALIZADA	31
3 OBJETIVOS	36
4 REFERENCIAL TEÓRICO	40
5 MEUS CAMINHOS, MINHA <i>OGUATÁ PORÃ</i>	55
6 XARA’U. PROLIND: PROGRAMA GOVERNAMENTAL PARA ATENDER DEMANDA DE FORMAÇÃO SUPERIOR DE PROFESSORES INDÍGENAS.....	75
7 DE AMÉRICA LATINA A <i>AMERÍNDIA AFROLADINA</i> : MOVIMENTOS SOCIAIS INDÍGENAS “PARIDOS” NA LUTA DECOLONIAL	94
7.1 MOVIMENTOS INDÍGENAS NA <i>AMERÍNDIA AFROLADINA</i>	100
8 <i>OGUATA PORÃ</i> . DA LUTA VEM A CONQUISTA: INSTITUCIONALIZAÇÃO DA EDUCAÇÃO SUPERIOR INDÍGENA.....	114
9 LIMITES, CONTRADIÇÕES E RACISMO INSTITUCIONAL NO PROLIND	129
9.1 LIMITES E CONTRADIÇÕES NO PROLIND	139
10 GIRO DECOLONIAL ATRAVÉS DO PROLIND: INTERCULTURALIDADE NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES INDÍGENAS	146
10.1 ALTERNÂNCIA NAS LICENCIATURAS INTERCULTURAIS INDÍGENAS..	147
10.1.1 Mulheres e a Alternância.....	151
10.2 LICENCIATURAS INTERCULTURAIS E PROJETOS COMUNITÁRIOS DE FUTURO	154
11 PROLIND COMO INÉDITO VIÁVEL E A CONSTRUÇÃO DA PEDAGOGIA DO MAIS VELHO OU PEDAGOGIA DO ANCESTRAL.....	173
11.1 PEDAGOGIA DO MAIS VELHO OU PEDAGOGIA ANCESTRAL	179
11.2 PRÁTICAS DECOLONIAIS: INSURGÊNCIAS COTIDIANAS, FAÍSCAS DE MUDANÇAS NA FOGUEIRA DA DECOLONIALIDADE CONSTRUÍDAS A PARTIR DA PEDAGOGIA DO MAIS VELHO OU PEDAGOGIA ANCESTRAL	193
12 A GUIA DE INCONCLUSÕES	210
13 PÓS-ESCRITO, OU DE ONDE VEM AS FALAS INDÍGENAS DA NOSSA PESQUISA	217
REFERÊNCIAS	226
ANEXO I - PRINT BANCO TESES CAPES PARA TESE	235

1 APRESENTAÇÃO

Antigamente a gente lutava com os espíritos, com os bichos, com os índios bravos.

A gente queria ser índio Suyá e morar num lugar bom para criar os nossos filhos e netos.

Depois que a gente chegou no Xingu, apareceram os brancos.

E agora a gente tem que aprender outras coisas, aprender a brigar coma boca, com o lápis e papel, para ser respeitado.” (Kuiussi, professor Suryá)¹

Depois que “apareceram” os brancos (europeus), vindos em seus grandes barcos do Leste, os povos indígenas foram obrigados a aprender novas formas de se organizar e lutar para manterem vivos seus corpos, suas epistemes, sua cultura e modos de vida. Todo universo conhecido até então seria revisto, pois esses brancos vindos do Leste não vieram para trocar, para “encontro de culturas”, ou para ser mais um na diversidade de povos que habitavam o continente indígena.

Durante centenas de séculos na *Ameríndia Afroladina* viveram milhares de povos, que em alguns momentos guerreavam entre si, mas que também trocavam, dançavam e se relacionavam sem a perspectiva colonizadora, exploratória e destrutiva dos europeus quando aqui chegaram. A diversidade era algo normal, ter pessoas com fenótipos, línguas, hábitos, modos de vida diferentes era algo comum dentro do continente indígena.

Com a Expansão Marítima Europeia e a chegada desses povos aos mais diversos territórios aqui no nosso continente, uma nova página da história se abriria e, com ela, diversas feridas que deixaram enormes cicatrizes no processo histórico dos povos indígenas. Essa nova página da história criou a necessidade de novos aprendizados e novas formas de lutas para que esses povos resistissem e existissem até os dias de hoje. Essa história ainda não terminou, pois cada dia vemos o quanto é difícil ser indígena no Brasil.

Os povos indígenas são os que estão nas estatísticas nos mais baixos índices de segurança alimentar e nos mais altos de mortalidade infantil e suicídio. Isso mostra que a página da história virada no processo da Expansão Marítima Europeia, que inaugurou, neste território,

¹ *In*: Referenciais Curriculares para Educação Escolar Indígena.

o capitalismo e perda da autonomia local através da colonização e a escravização, no século XV, separando a humanidade entre os superiores que devem dominar e controlar (os brancos) e os inferiores, que devem ser submetidos, oprimidos, controlados e explorados (indígenas e negros), ainda não terminou. Por isso, estamos aqui iniciando a apresentação da nossa pesquisa, do nosso trabalho, que é muito mais do que uma pesquisa acadêmica, é também uma pesquisa e prática militante no sentido de trazer discussões que ainda são muito invisibilizadas, marginalizadas (no sentido de estar nas margens), de uma academia ainda tão ocidentalizada.

O processo de colonização, ao qual foi submetido nosso continente e os povos que aqui o habitavam, provocou uma série de consequências que até hoje sentimos e vivemos através da colonialidade. O Colonialismo, evento que marca a Modernidade, inicia esse processo que se mantém até hoje, apesar do fim da colonização moderna, por meio de um processo que chamamos de Colonialidade.

Modernidade e Colonialidade “são duas faces da mesma moeda” (MALDONADO-TORRES, 2006, p. 84) que transformaram a Europa (mais uma localidade do planeta) em “o centro do mundo”. Com isso, o referencial econômico, cultural e político europeu passou a ser imposto como universal, ou seja, como referência para todo o mundo. O seu modo de organizar o poder, sua epistemologia e cultura seriam tidos como os únicos válidos e deveriam ser seguidos por todos.

O colonialismo seria “o controle da autoridade política, dos recursos de produção e do trabalho de um determinado povo sobre o outro” (QUIJANO, 2007, p. 93). Nesse contexto, o processo de colonização impôs aos povos dominados a cultura, a epistemologia e o controle político e econômico por meio do exercício do poder de forma autoritária. Poder este, a princípio, um processo de acumulação de capital obtido por meio da exploração das colônias, o que propiciou o desenvolvimento do Capitalismo.

Com o fim do processo colonizador, essa dominação não finda e temos como decorrência dela a colonialidade. Colonização e Colonialidade são processos que se complementam, contudo não são iguais. Maldonado-Torres afirma que a colonização acabou, mas a colonialidade persiste até os dias atuais e interfere na nossa sociedade. Ele assim diferencia colonialismo de colonialidade:

colonialismo denota uma relação política e econômica, na qual a soberania de um povo reside no poder de outro povo ou nação e que constitui tal nação um império. Diferente dessa ideia a colonialidade se refere a um padrão de poder que emergiu como resultado do colonialismo moderno, porém, ao invés de estar limitado a uma relação formal de poder entre os povos ou nações, refere-se a forma como o trabalho, o conhecimento, a autoridade e as relações intersubjetivas se articulam entre si através

do mercado capitalista mundial e a ideia de raça. Assim, ainda que o colonialismo tenha precedido à colonialidade, esta sobrevive após o fim do colonialismo. (MALDONADO-TORRES, 2007, p. 131).

Nesse sentido, ainda vivemos e sentimos a colonialidade através de seus três aspectos mais tocantes: a colonialidade do poder, do saber e do ser. Como colonialidade do poder, entendemos as relações de poder constituídas durante o período colonial, que até hoje subalternizam e impedem o acesso às esferas de decisão e poder aos povos africanos, afrodescendentes e indígenas. Walsh (2007, p. 12) nos diz que ela é:

entendida como padrões de poder estabelecidos na colônia, mas que ainda perduram hoje em dia, baseados em uma hierarquia racial e na formação e distribuição de identidades sociais – brancos, mestiços e apagando as diferenças históricas, culturais e linguísticas dos povos indígenas e os de origem africana, elas identidades comuns e negativas dos “índios” e “negros”.

Já a colonialidade do saber, institui uma única forma, um único modelo de produção e transmissão do conhecimento: o Europeu. Ela descarta, assim, a “intelectualidade indígena e afro ao estabelecer o eurocentrismo como única perspectiva de conhecimento” (WALSH, 2007, p. 2).

Dessa forma, estabelece uma desigualdade entre os conhecimentos, por exemplo: “o conhecimento indígena, como o do passado, próprio e tradicional, a frente do não lugar e na não temporalidade do conhecimento ocidental.” (WALSH, 2007, p. 9), levando ao que chamamos de racismo epistêmico, no qual “(...) a epistemologia eurocêntrica ocidental dominante não admite nenhuma outra epistemologia como espaço de produção de pensamento crítico, nem científico” (WALSH, 2007, p. 35).

A colonialidade do saber institui uma divisão entre as diferentes matrizes do conhecimento, colocando apenas uma dessas formas como válidas, racionais e corretas, no caso, a europeia, desconsiderando todo processo de centena e milhares de anos nos quais os demais povos do mundo desenvolveram suas epistemes. Formas de produzir e transmitir conhecimento que deram certo, pois garantiam a sobrevivência, a reprodução da vida desses grupos humanos, permitindo a essas sociedades produzir a existência, organizar e normatizar as sociedades, cuidar e curar seus doentes e tudo mais.

Dessa forma perguntamos: porque somente uma forma pode ser considerada válida? Afinal, “o conhecimento é produzido socialmente, culturalmente e manipulado segundo as necessidades humanas em determinado contexto histórico” (OLIVEIRA, 2018, p. 80). Se o conhecimento é algo produzido localmente para atender as necessidades humanas em

determinado contexto, hierarquizar formas de produzir o conhecimento é um equívoco. Mas como um erro pode ser tornar uma verdade? Por conta do processo colonial, que dividiu o mundo em duas racionalidades: de um lado a europeia e de outro todas as demais, criando uma linha abissal, na qual o lado europeu é considerado superior e dos demais são relegados a não racionais, mitológicos e supersticiosos.

Para encerrar temos a colonialidade do ser, que “atravessa o próprio ser, parte da inferiorização de alguns sobre os outros” (MALDONADO-TORRES, 2006, p. 2). Ela está ligada à “experiência vivida da colonização e seus impactos na linguagem”. (MALDONADO-TORRES, 2006, p. 130) e se dá num processo contínuo, desde subalternização e desumanização do colonizado, cuja hierarquização é construída e estabelecida baseada na ideia de raça, pressupondo que existem raças superiores e raças inferiores.

Decorrente dessa ideia equivocada, tivemos durante muitos séculos a construção da ideia de raças e a tentativa da ciência em provar a inferioridade de determinados grupos. Isso, além de invisibilizar o sujeito, destituindo-o de direitos, autonomia, tirando dele toda sua capacidade de produzir conhecimento, provoca um impacto na construção das suas subjetividades, interferindo na autoimagem e autoestima, levando-os a negar seus atributos físicos e suas heranças culturais e epistemológicas. Surge, assim, um desejo não-ser.

Dentro do espectro da colonialidade do ser, podemos perceber desde um desejo não-ser, através de práticas e tentativas de apagar toda qualquer identificação, a um grupo racializado, como negação e inferiorização de determinadas práticas culturais, culinárias, folclorização de crenças, mitos, até intervenções corporais como alisamento de cabelos, cirurgias plásticas, para não apresentar o fenótipo de determinado grupo racializado. O desejável, o correto, o *ser* está associado a um modelo fenótipo europeu, branco e ocidental.

Há também a correlação de determinadas características negativas a determinados grupos racializados, como por exemplo: a hipersexualização das mulheres negras, relacionar os povos indígenas ao atributo da preguiça e aos chineses à falta de higiene. Daí, reforçam-se, nesses grupos, desde a primeira infância, um desejo não-ser, uma necessidade de não pertencimento para valorização e aceitação na sociedade.

Nesse processo, também percebemos a invisibilização de determinados grupos e a visibilização em excesso de outros. O caso do morador de rua Rafael Braga não é isolado. Ele foi detido pela polícia carioca, numa manifestação em 2013, com uma garrafa de desinfetante. O caso desse rapaz, pobre, negro e morador de rua, ficou sem importância pela grande mídia e, assim, não contou com indignação da maioria da sociedade levando o jovem Rafael Braga ficar anos encarcerado sem provas concretas do seu delito, enquanto um recorrente assalto realizado

em área economicamente valorizada, como a Zona Sul do Rio de Janeiro, ganha repercussão nacional nessa mesma mídia. Os frequentes assassinatos dos indígenas Guarani Kaiowá, mesmo sendo quase um genocídio, não têm a mesma repercussão e empatia que o assassinato de um homem branco numa zona elitizada. Assistir às manchetes nos jornais com corpos negros assassinados é uma questão naturalizada e que não causa grande comoção e mobilização no questionamento da violência e necropolítica. Alguns sujeitos ganham um estatuto de não-ser, enquanto outros são vistos como intocáveis. Nesse sentido, com a colonialidade do ser, “a indiferença antes os diferentes, ao genocídio e a morte se fazem patentes como realidades ordinárias” (MALDONADO-TORRES, 2007, p. 154).

O conceito de colonialidade do ser nos remete ao conceito de invasão cultural, desenvolvido por Freire (1987), no qual os invasores atuam no contexto cultural dos invadidos, impondo-lhes sua visão de mundo, seus modos, costumes como os corretos e válidos e, com isso, impedem a visão, a criatividade, a originalidade e a expansão de outras culturas que não as dos dominadores, invasores. Assim, o oprimido (invadido) vai perdendo sua cultura, sua força, seus modos de ser e começa a desejar ser o outro, o opressor.

Torna-se necessário compreendermos que, na condição de povos subalternizados historicamente, estamos sujeitos ao processo de colonialidade e, refletir sobre esse processo, buscando meios de superá-lo, é urgente.

Nossa formação como nação foi constituída sem diálogo, sem troca, sem ouvir o outro, foi feita através do mandonismo, protecionismo à metrópole e com base num paternalismo e mutismo (ausência de diálogo), no qual uns mandam e outros obedecem. Tudo isso levou historicamente a uma ausência de participação popular que hoje sentimos na nossa prática política e na nossa inexperiência democrática, ou seja, inexperiência em dialogar (FREIRE, 1967).

A educação tem um papel importante na construção de outras possibilidades e consciências, no sentido de transforma-la de uma educação bancária, antidialógica, dominadora e castradora da participação e diálogo para uma educação como prática da liberdade, do diálogo, da participação e consciência crítica para que possamos construir a decolonialidade.

É justamente nessa perspectiva que o presente trabalho se apresenta, pois essa pesquisa é consequência de uma militância e história de vida militante, que levou a pesquisadora à Educação Escolar Indígena e, diante das dificuldades encontradas tanto no campo de trabalho como na realidade vivida pelos povos indígenas, à buscar respostas não só na prática, no ativismo, mas também na teoria, relacionando-a com a realidade, através da práxis. Uma práxis à Freire (1987), ou seja, como reflexão e ação dos seres humanos sobre o mundo para

transforma-lo. Dessa práxis surge esta pesquisa e toda vida acadêmica atualmente vivida pela autora.

Nela vamos, além de apresentar o histórico do Prolind, tentar apontar de que forma o racismo institucional afeta a implementação e execução das Licenciaturas no Ensino Superior de forma intercultural, o Prolind (Programa de Apoio à Formação Superior e Licenciaturas Interculturais Indígenas). Também analisamos os aspectos positivos desse programa, visto que uma formação superior numa perspectiva de educação intercultural contribui para o Giro Decolonial, ou seja, para o fim do processo de colonialidade vivido, uma ação para descolonizar as instituições, Estado, conhecimento etc. (GROSFOGUEL, 2007).

Por meio de uma educação intercultural, podemos iniciar esse giro, apontado por Grosfoguel, iniciar o câmbio necessário às novas formas de conceber o mundo, pois vivemos séculos de tentativa de incorporação do indígena à sociedade nacional, a partir de projetos de inclusão à cultura ocidental, nos quais as propostas de Educação Escolar Indígena seriam um dos pilares dessa incorporação.

A pressão dos povos indígenas conquistou o registro de alguns direitos na Constituição Federal Brasileira de 1988. Podemos verificar nos artigos abaixo:

Art. 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.

§ 1.º São terras tradicionalmente ocupadas pelos índios as por eles habitadas em caráter permanente, as utilizadas para suas atividades produtivas, as imprescindíveis à preservação dos recursos ambientais necessários a seu bem-estar e as necessárias a sua reprodução física e cultural, segundo seus usos, costumes e tradições.

§ 2.º As terras tradicionalmente ocupadas pelos índios destinam-se a sua posse permanente, cabendo-lhes o usufruto exclusivo das riquezas do solo, dos rios e dos lagos nelas existentes.

§ 3.º O aproveitamento dos recursos hídricos, incluídos os potenciais energéticos, a pesquisa e a lavra das riquezas minerais em terras indígenas só podem ser efetivados com autorização do Congresso Nacional, ouvidas as comunidades afetadas, ficando-lhes assegurada participação nos resultados da lavra, na forma da lei.

§ 4.º As terras de que trata este artigo são inalienáveis e indisponíveis, e os direitos sobre elas, imprescritíveis.

§ 5.º É vedada a remoção dos grupos indígenas de suas terras, salvo, ad referendum do Congresso Nacional, em caso de catástrofe ou epidemia que ponha em risco sua população, ou no interesse da soberania do País, após deliberação do Congresso Nacional, garantido, em qualquer hipótese, o retorno imediato logo que cesse o risco.

§ 6.º São nulos e extintos, não produzindo efeitos jurídicos, os atos que tenham por objeto a ocupação, o domínio e a posse das terras a que se refere este artigo, ou a exploração das riquezas naturais do solo, dos rios e dos lagos nelas existentes, ressalvado relevante interesse público da União, segundo o que dispuser lei complementar, não gerando a nulidade e a extinção direito a indenização ou a ações contra a União, salvo, na forma da lei, quanto às benfeitorias derivadas da ocupação de boa-fé.

§ 7.º Não se aplica às terras indígenas o disposto no art. 174, §§ 3.º e 4.º.

Art. 232. Os índios, suas comunidades e organizações são partes legítimas para ingressar em juízo em defesa de seus direitos e interesses, intervindo o Ministério Público em todos os atos do processo. (BRASIL, 1988).

Em relação a Educação temos o artigo:

Art.210. Serão fixados conteúdos mínimos para o ensino fundamental, de maneira a assegurar formação básica comum e respeito aos valores culturais e artísticos, nacionais e regionais.

§1º O ensino religioso, de matrícula facultativa, constituirá disciplina dos horários normais das escolas públicas de ensino fundamental.

§2º O ensino fundamental regular será ministrado em língua portuguesa, assegurada às comunidades indígenas também a utilização de suas línguas maternas e processos próprios de aprendizagem. (BRASIL, 1988).

Dessa maneira, são garantidos aos povos indígenas sua diversidade e o respeito a sua cultura. O Estado Brasileiro, pelo menos no anunciado pela legislação, deveria garantir a diversidade, a manutenção da língua, da cultura e a garantia das formas próprias de aprendizagem. Isso significa uma nova fase na concepção do Estado com relação aos povos indígenas. Concepção essa que sai de uma perspectiva integracionista e assimilacionista para uma perspectiva de respeito e garantia da diversidade, da cultura e dos territórios.

Nesse caso, garantir a manutenção da cultura e dos modos de vida, seria também respeitar a forma como esses grupos concebem e constroem seus conhecimentos e formas de se relacionar com a natureza e com o mundo a partir de sua própria epistemologia. Respeitando e não os tratando como inferiores, menos importantes e hierarquizando os conhecimentos a partir de uma perspectiva etnocêntrica, promovendo o Epistemicídio (SANTOS, 1998, p. 12), ou seja, o extermínio, o aniquilamento, a supressão de diversos conhecimentos historicamente acumulados pelos povos indígenas e africanos através de um processo colonizador.

Nesse sentido, vemos ao longo dos anos propostas de Educação Escolar Indígena que têm uma dimensão sacrificial (SANTOS, 1998, p. 31), ou seja, que negam conhecimentos e culturas do modo de vida de parte da humanidade, para que outra parte da humanidade, a ocidental, se afirme enquanto universal, levando ao racismo epistêmico (GROSFUGUEL, 2007). Racismo no qual os saberes oriundos de matriz indígena são vistos de forma preconceituosa e inferior, portanto, não válidos como saberes relevantes de serem praticados, transmitidos e pesquisados.

Podemos notar isso na afirmação do Kaiwoá Tônico Benites (2007, p.77):

o modelo educacional foi implementado sempre tentando se impor o modo de viver e de educar do povo ocidental, isto é, introduzindo noções de higiene, vestimenta, hábitos comportamentais, regras de organização da vida escolar e crenças religiosas,

desrespeitando as tradições de conhecimento e os métodos educativos próprios dos indígenas.

Observando com cuidado a história da Educação Escolar Indígena no Brasil e todas as suas fases, percebemos claramente o viés colonial que essa educação assume ao longo dos séculos. Somente a partir do final da década de 1970, com a intensa mobilização dos movimentos indígenas e indigenistas, que se constroem propostas com viés descolonizador e intercultural.

Do período colonial à educação ofertada pelo Estado Nacional Brasileiro através do Serviço de Proteção ao Índio (SPI), de 1910 a 1967, e depois através da Funai, a partir de 1967 até a constituição de 1988, percebemos uma proposta que tem por objetivo a assimilação e integração dos povos indígenas, transformando-os em trabalhadores nacionais, eliminando sua cultura, língua e modos de vida. Durante todo esse período, houve uma educação voltada para “acabar” com o “índio”, pois o mesmo era visto como um ser inferior, primitivo que deveria ser levado à condição de civilizado. Toda essa perspectiva é marcada por um pensamento positivista, evolucionista, racista e que desrespeita a diversidade.

Foi no período da redemocratização e mobilização nacional dos povos indígenas que houve a luta pelo direito a diferença durante a constituinte que culmina na Constituição de 1988, em artigos que garantem a diversidade e as legislações posteriores e decorrentes dela, nas quais podemos perceber, pelo menos legalmente, uma proposta de Educação Escolar Indígena diferenciada, bilíngue, específica e intercultural, ou seja, que promove o respeito à cultura e aos conhecimentos produzidos pelos povos indígenas. Uma proposta que promove uma ecologia dos saberes, “porque se baseia no reconhecimento da pluralidade de conhecimentos heterogêneos (sendo um deles a ciência moderna) e em interações sustentáveis e dinâmicas entre eles, sem comprometer a sua autonomia.” (SANTOS, 1998, p. 45).

Nesse projeto de educação, é importante que a escola seja *do* índio e não *para* o índio (MELIÁ, 1979), em que seus saberes, sua história e sua cultura sejam o referencial para a construção dos projetos de escola e escolarização. Educação específica e diferenciada, na qual os programas, o currículo, a organização dos tempos, do calendário e dos espaços atendam às especificidades de cada povo indígena. Isso não quer dizer, portanto, educação menor, de qualidade inferior, mas uma educação que respeite as formas tradicionais de transmissão do conhecimento, as especificidades culturais de cada povo, através de um currículo diferenciado e específico que contenha as epistemes e a cultura; que garanta a permanência na escola através de um calendário de acordo com a cultura; com espaços físicos que se relacionem com a cultura e modos de vida; uma gestão que não violente e oprima, mas que compreenda as especificidades

culturais; enfim, uma organização pedagógica e estrutural da escola que respeite a diversidade cultural, tendo em vista atender aos anseios e expectativas de cada grupo social, a partir de sua cultura.

A base dessa educação seria a interculturalidade, isto é, o “diálogo entre culturas, intercâmbio positivo e enriquecedor entre diversas sociedades sem que uma se sobreponha a outra.” (ZEPHIRO, 2017, p. 39). Nessa questão, os conhecimentos indígenas e não indígenas estão presentes no currículo escolar de forma equitativa, desenvolvendo uma visão de mundo e acesso aos conhecimentos de base ocidental, que são relevantes para que possam se relacionar e impor perante a sociedade nacional, mas também que retome, valorize, desenvolva os conhecimentos tradicionais dentro dos espaços escolares.

Dessa forma, aponta-se que o indígena se torna protagonista da sua educação, em vez de mero receptor de conhecimentos alheios a sua cultura, impostos pela sociedade ocidental, rompendo a lógica da colonialidade do saber. O papel do professor indígena como formulador de propostas pedagógicas e elaborador de materiais didáticos é fundamental, pois um dos grandes desafios para construção de escolas indígenas específicas, diferenciadas, interculturais e bilíngues, está na formação dos professores indígenas.

De acordo com o Parecer nº 14 do CNE/MEC, as escolas indígenas atendem à “[...] normas e ordenamentos jurídicos próprios” (BRASIL, 1999). De acordo com a organização social de cada grupo étnico, o trabalho docente deve ser realizado por professores indígenas, pois se pretendemos atender ao princípio de uma educação escolar indígena realmente específica e adequada às particularidades culturais das comunidades indígenas, faz-se necessário que os profissionais que atuam nas escolas pertençam às comunidades envolvidas no processo escolar. Os estudantes seriam melhor atendidos por professores indígenas que compartilham da mesma cultura dos estudantes. Esses professores deverão ter acesso a cursos de formação inicial e continuada, especialmente planejados a partir da perspectiva das pedagogias indígenas para que esses profissionais tenham a formação adequada para realizar seu trabalho (BRASIL, 1999).

Entretanto, para que haja professores indígenas nas escolas indígenas, é preciso investimento na formação deles, instrumentalizá-los, empoderá-los de saberes e possibilitar que trabalhem dentro dessa perspectiva, abrindo espaço para a educação decolonial. Essa seria uma formação em que o saber local se inscreve no contexto acadêmico universitário sistematizado, em que se possa contribuir para descolonização do conhecimento e da academia a partir do empoderamento dos estudantes das sociedades subalternas, nesse caso, a dos indígenas (PRADA; LOPES, 2002).

Facilitaria, para colaborar no atendimento de tais demandas, a formulação de políticas públicas e educacionais investindo no processo de formação de professores indígenas. Segundo dados do Ministério da Educação (MEC), no único Censo realizado (1999) e publicado (2001) pelo IBGE, que investiga a situação da Educação Escolar Indígena e os professores que atuam nessa modalidade de ensino, apenas 1,5% dos professores indígenas possuíam curso superior. A grande maioria tinha Ensino Médio ou Ensino Fundamental e ainda havia 28,2% dos professores que não concluíram sequer o Ensino Fundamental.

Diante desse quadro, em 2005, depois de muita pressão e luta do movimento indígena e indigenista, o Ministério da Educação, por meio da Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão (SECADI), a partir do diálogo entre governo e povos indígenas, instituiu o Prolind (Programa de Apoio à Formação Superior e Licenciaturas Interculturais Indígenas), através do Edital nº 5/2005.

Apesar do último edital datar de 2008, ainda temos diversas universidades que mantêm os cursos de Licenciatura Intercultural Indígena por conta do financiamento do Prolind. Estamos, em geral, nas segundas e terceiras turmas de Licenciatura Indígenas incentivadas pelo Prolind. Pesquisar como essa experiência vem sendo realizada nos mais diversos espaços, para/com os mais diversos povos indígenas, pode contribuir para pensarmos numa proposta de educação realmente decolonial para os povos indígenas.

O Prolind realiza financiamento aos Institutos de Educação Superiores públicas, federais ou estaduais, que apresentarem projetos, atenderem as exigências do edital e forem selecionados a receber tais recursos; com objetivo de estimular o desenvolvimento de cursos na área das Licenciaturas Interculturais para formação de professores indígenas para a docência no Ensino Médio e Anos Finais do Ensino Fundamental nas suas comunidades, visando qualificar suas ações e carreira docente.

Atualmente, os cursos de licenciatura para professores e professoras indígenas abrangem as cinco regiões brasileiras, através de Institutos de Educação Superiores públicas, federais e estaduais.

Acreditamos que depois de dezenove anos de Prolind e, com ele, o crescimento da oferta de cursos superiores de Licenciatura Indígena, faz-se necessário analisá-lo. Apesar de todas as limitações e problemas apresentados pelo programa – tema que pretendemos avaliar a partir do conceito de racismo institucional –, ele tem atendido um número cada vez maior de professores indígenas que atuam em suas comunidades.

A Formação de Professores indígenas é um imperativo, se desejamos decolonizar o processo educativo ofertado às comunidades indígenas e possibilitar que os saberes locais

estejam presentes em igualdade com os demais conhecimentos. Proporcionar uma Educação como prática para emancipação e liberdade, como Paulo Freire nos ensinou, requer que a pessoa, no seu sentido mais pleno esteja presente, participando, dialogando, a partir de sua realidade, dos temas geradores dos conteúdos e práticas educativas, repertórios culturais locais, da sua episteme e formas de transmitir os conhecimentos.

O Prolind nos serviu como impulsionador de uma reflexão sobre a Formação Intercultural de Professores Indígenas no Brasil, a partir do olhar de uma professora de educação intercultural que parte da sua experiência para iniciar a pesquisa e termina apontando possibilidades de disseminação de uma Pedagogia *Outra*, dos povos originários, a Pedagogia do Mais Velho ou Pedagogia do Ancestral, para que possamos construir práticas decoloniais e, portanto, transformar a realidade de modo a contribuirmos com a construção do Bem Viver.

Apresentamos como essa experiência aconteceu a partir de dois pontos que consideramos importantes: o racismo institucional presente no projeto e nas suas possibilidades decoloniais e, assim, refletir e relaciona-lo com a experiência de trabalho da autora na Educação Escolar Indígena com os Guarani Mbya, da região de Angra dos Reis, ponderando sobre a Formação de Professores Indígenas.

A pesquisa se apresenta em três pontos de uma rede muito mais complexa, que tem como início a práxis da autora com povos indígenas Guarani Mbya, de Angra dos Reis; o histórico e análise do Prolind, para refletir sobre a formação dos professores indígenas; e, por fim, como essa experiência pode contribuir para a construção de uma Pedagogia do Mais Velho ou Pedagogia Ancestral, que pode levar a práticas decoloniais nos mais diversos ambientes pedagógicos

2 METODOLOGIA

“Quando o trabalho intelectual surge de uma preocupação com a mudança social e política radical, quando esse trabalho é dirigido para as necessidades das pessoas, nos põe uma solidariedade e comunidades maiores. Enaltece fundamentalmente a vida. (HOOKS, 1995, p.478)

Este trabalho foi realizado na perspectiva do corazonar, com desejo de contribuir de alguma maneira para reflexões acerca de propostas futuras de Educação Escolares Indígenas. Nesse sentido, acreditamos que seria necessário a utilização da metodologia qualitativa, um tipo de pesquisa que não se prende a dados estatísticos ou levantamentos de dados para contagem e assim aferições da realidade. Mas uma pesquisa que opte por uma análise e abordagem dos aspectos subjetivos dos fenômenos sociais e dos comportamentos humanos em determinados tempos, locais, culturas e nas suas relações. Acreditamos que esse tipo de metodologia atenderia melhor aos objetivos da nossa pesquisa e, portanto, nos daria uma resposta mais próxima da realidade que pretendíamos investigar.

Sabemos que nenhuma pesquisa é neutra e que, portanto, o lugar que o pesquisador está inserido no seu contexto de pesquisa e sua visão de mundo interferem de alguma maneira na interpretação da realidade. Ao mesmo tempo, não achamos isso um problema desde que essa premissa esteja clara desde o princípio da pesquisa e que os dados coletados sejam trabalhados de forma séria e dentro de um pressuposto metodológico claro.

A nossa pesquisa partiu da experiência da autora como docente de História do povo Guarani Mbya, de Angra dos Reis. Essa experiência provocou um giro, mudou a perspectiva epistemológica, de concepção de vida e de militância da pesquisadora, por isso é uma pesquisa que tem sua premissa no corazonar, no sentir-pensar e militante, pois há um “compromisso da e do pesquisador (a) e seu envolvimento emocional tanto como os objetivos locais quanto com a superação das desigualdades sociais existentes” (JAUMONT & VARELLA, 2016, p. 34).

Esse envolvimento não dificulta ou atrapalha a pesquisa, mas demonstra que o pesquisador está implicado com sua pesquisa, onde há um diálogo constante entre pesquisador e as coletividades. Nesse diálogo e caminhar da pesquisa,

constroem o ferramental metodológico necessário para cada situação específica. Essa atividade exige ao mesmo tempo, conhecimento dos métodos usados pela ciência e também um grau de criatividade e ousadia para elaboração de desenhos da pesquisa que alcancem, efetivamente, construir um conhecimento rigoroso, transformador e coletivo. (JAUMONT & VARELLA, 2016, p. 35).

Quanto aos métodos e procedimentos metodológicos, acreditamos que

metodos, de sua parte, é uma sequência organizada de passos para realizar um plano ou avaliar seus resultados e determina o tipo de processo que vai se impulsionar num determinado âmbito do trabalho popular, enquanto, as técnicas, por sua vez, são os instrumentos e ferramentas concretas que permitirão viabilizar o processo e devem estar, sempre, em função da concepção metodológica. (JAUMONT & VARELLA, 2016, p. 35).

Nesse sentido utilizamos como escopo teórico-metodológico da pesquisa qualitativa, a Teoria do Grupo Modernidade/Colonialidade² e ousamos afirmar que, assim como a Teoria Crítica pode ser utilizada como referencial teórico e metodológico, a teoria produzida pelo grupo Modernidade/Colonialidade também poderá ser usada na nossa pesquisa como referencial teórico e metodológico. Acreditamos ser possível, pois as discussões teóricas e conceituais produzidas pelo grupo Modernidade/Colonialidade nos dão base para refletir e analisar o material de pesquisa. A discussão a respeito da colonialidade do poder, do saber e do ser, associados ao entendimento dos processos de colonialidade existentes na nossa sociedade atual são como “lentes” pelas quais podemos entender e avaliar melhor a realidade.

Um autor ligado a essa corrente de pensamento, Arturo Escobar, chegou a afirmar que a produção do Grupo Modernidade/Colonialidade é “um programa de investigação” (ESCOBAR, 2003, p. 53), sendo assim, consideramos que os conceitos, análises e produção científica desse grupo podem ser entendidos tanto como um referencial teórico como uma metodologia de análise.

Alguns conceitos produzidos pelo Grupo Modernidade/Colonialidade nos serão fundamentais para análise da realidade, tais como: Colonialidade do Poder; Saber e Ser; Diferença Colonial; Interculturalidade e Decolonialidade, que serão abordadas ao longo da tese e no referencial teórico da mesma.

A partir dessa base teórica de análise da realidade, utilizamos especialmente como procedimento metodológico uma revisão bibliográfica e análise de documentos. Nesse sentido,

2 O grupo Modernidade/Colonialidade é formado no início dos anos 2000, por intelectuais da América Latina que desenvolvem pesquisas a partir do referencial do Hemisfério Sul e seu processo histórico de colonização. O grupo acredita que esse processo marca de forma substancial o desenvolvimento destes povos e traz consequências até os dias atuais através da colonialidade.

foram realizados estudos bibliográficos de literatura já produzidos no campo da Educação Superior Indígena, análise de documentos oficiais e editais produzidos pelo governo brasileiro sobre o Prolind e das propostas realizadas nas Conferências Nacionais de Educação Escolar Indígena (CONEEI) de 2009 e 2018.

Utilizaríamos também o recurso metodológico das entrevistas, mas devido a pandemia da Covid-19, precisamos rever esse recurso. Como uma pesquisa militante, pensamos em rever essa técnica, pois a utilização das técnicas próprias da pesquisa convencional não é uma obrigação. Dentro de uma concepção metodológica dialética e militante, podemos criar e adaptar a aplicação de instrumentos alternativos de pesquisa que deem conta da realidade a ser pesquisada (JAUMONT & VARELLA, 2016).

2.1 ACERCA DAS MUDANÇAS DA PESQUISA DE CAMPO

Essa pesquisa ocorreu durante a pandemia do Covid-19, portanto, estávamos em processo de distanciamento social, o que impactou significativamente o procedimento metodológico previsto de entrevistas com ex-estudantes do Prolind do Rio de Janeiro, Minas Gerais e Santa Catarina, e futuros professores indígenas das aldeias de Angra e Parati, especialmente porque os indígenas cotados para participarem das entrevistas, estavam numa condição de vulnerabilidade maior, devido aos seus modos de vida contarem com um contato social entre as famílias muito maior do que o nosso. A principal aldeia que seria entrevistada contou com mais de 50% de indivíduos infectados, apesar de toda tentativa de isolamento. Por conta de um cuidado e em respeito ao distanciamento social necessário a não propagação do vírus, não fomos presencialmente realizar as entrevistas.

Tentamos realizá-las através de reuniões virtuais pelo Google Meet ou pelo aplicativo WhatsApp, contudo o resultado não foi satisfatório. Sendo não só pesquisadora, mas também um indivíduo que compartilha de uma certa convivência pessoal e das lutas com os povos indígenas da região de Angra e Paraty, percebemos que esses recursos não propiciavam uma entrevista que pudesse revelar para além de um suposto atendimento de expectativa do pesquisador por parte dos Guarani.

As falas, a forma como as conversas se deram, não representava um verdadeiro diálogo no sentido freiriano e as respostas pareciam ser dadas para atender a expectativa de um pesquisador *Juruá* (não indígena). Não era esse nosso objetivo, não era simplesmente ter respostas desejáveis para escrever uma tese e defendê-la, mas tentar chegar de forma séria e comprometida, política e eticamente, com a realidade pesquisada.

Além disso, outro fato se deu da mediação da tecnologia e distanciamento no contato que não nos leva a perceber os corpos, o não dito, as expressões dificultando uma leitura, uma visão mais ampla da realidade durante o processo de entrevista, o que seria fundamental no caso de uma pesquisa com os povos indígenas que possui um certo caráter etnográfico. Tivemos, ainda, as dificuldades de acesso e estabilidade na internet na região de minha moradia e de moradia das pessoas a serem entrevistadas.

O objetivo da nossa pesquisa não é cumprir protocolos e muito menos fazer uma pesquisa de caráter extrativista, que seria uma pesquisa “orientada para a extração de conhecimento sob a forma de matéria-prima – informação relevante – que é fornecida por objetos, sejam humanos ou não-humanos.” (SANTOS, 2021, p. 194).

Nosso desejo não era extrair informações na crença de que “se obtém a verdade sobre o objeto pela simples razão de se respeitarem metodologias, e que essa é a única verdade relevante” (SANTOS, 2021, p. 202). Ao realizar as entrevistas por meio virtual dentro de um contexto de uma comunidade indígena, precisamos levar em conta as especificidades dessa cultura e como se estabelece um processo para uma pesquisa de campo que leve a refletir a realidade e não a expectativa do pesquisador.

Dessa forma, uma entrevista feita por WhatsApp ou reunião virtual numa realidade que se considere o *nhandereko* (modo de vida) dos guaranis e de outros povos indígenas pode levar a uma “convicção infundada, uma vez que as metodologias apenas nos fornecem as respostas sobre o mundo que correspondem às perguntas que foram feitas, sendo essas perguntas uma ínfima parte daquelas que poderiam ter sido colocadas.” (SANTOS, 2021, p. 202)

Nosso relacionamento com os povos indígenas, suas lutas, dilemas e conquistas nos levaram a crer que as entrevistas não estavam nos dando as respostas reais, mas sim respostas prontas e para cumprir um protocolo. Desejamos realizar uma pesquisa que tenha como base a Sociologia das Emergências, que nos permita trazer à tona as falas, a realidade e as lutas dos povos indígenas, todas de forma imbricadas, e numa perspectiva do conhecer-com em lugar do conhecer-sobre (SANTOS, 2021, p. 177), e para isso acreditamos que já temos alguns pré-requisitos que é o estar-com esses povos na construção de uma educação intercultural, diferenciada, específica e bilíngue e nos seus momentos de luta, construção coletiva e enfrentamento do poder hegemônico.

Nesse sentido e com objetivo de atender a possibilidade de se construir uma pesquisa dentro de uma perspectiva decolonial, pós-abissal e com que possa ter alguns pontos da Sociologia das Emergências, ousamos não realizar as entrevistas previstas inicialmente e trazer a realidade dos diversos povos indígenas e suas falas através da leitura de diversas teses e

dissertações que tivessem a temática das Licenciaturas Interculturais Indígenas. Afinal, para que se faça uma pesquisa com os povos indígenas, suas perspectivas sobre o programa investigado, nesta tese deveriam estar presentes e serem considerados nas análises feitas.

2.2 DA PESQUISA REALIZADA

Diante da complexidade da realidade que pesquisamos, escolhemos realizar uma pesquisa de caráter qualitativo, pois a metodologia qualitativa pode descrever melhor a

complexidade de determinado problema, analisar a interação de certas variáveis, compreender e classificar processos dinâmicos vividos por grupos sociais, contribuir no processo de mudança de determinado grupo e possibilitar, em maior nível de profundidade, o entendimento das particularidades do comportamento dos indivíduos. (TEIXEIRA & PACHECO, 2005, p. 61)

Por conta da nossa pesquisa estar relacionada a uma realidade social diversa, complexa, conflituosa e que necessita de um resgate histórico para ser realizada, acreditamos que a melhor escolha é de realizar esta tese com base numa perspectiva qualitativa, porque, além disso, a “preocupação com o processo é muito maior do que com o produto. O interesse do pesquisador ao estudar um determinado problema é verificar como ele se manifesta nas atividades, nos procedimentos e nas interações cotidianas”. (BOGDAN, apud TRIVIÑOS, 1987, apud TEIXEIRA & PACHECO, 2005, p. 61).

Nossa pesquisa possui essas características, embora, ao longo do processo, necessitamos mudar alguns pressupostos iniciais, mas sempre com objetivo de conseguir dar conta da realidade a ser pesquisada com rigor e cuidado com nossos coletivos.

Com a inviabilidade da realização das entrevistas e com a etapa qualificação já ter sido superada, além da questão do tempo, que rapidamente se esgotava, tivemos que recriar uma estratégia de intervenção para que todo trabalho não fosse perdido.

Decidimos, então, realizar um/o resgate das memórias da questão da Educação Superior Indígena, no que concerne a uma perspectiva geral, para, assim, de acordo com Walter Benjamin, podermos nos encontrar com uma “história à contrapelo”, repisando uma história oficial dos opressores e recontando a história dos subjugados e excluídos; para, em um segundo momento, realizarmos um levantamento em todas as Teses e Dissertações que até então, porventura, tivessem sido realizadas sobre esta temática no Brasil e, a partir de então, elencarmos algumas para uma posterior análise e trazer, finalmente, o ponto de vista dos povos indígenas sobre sua formação através do Prolind. E, dessa forma, fomos bem-sucedidos.

Procuramos no banco de Teses e Dissertações da Capes as produções relativas à nossa pesquisa. Para tal, usamos três termos de busca: “Prolind”, “Licenciatura Intercultural Indígena” e “Licenciatura Indígena”. Os resultados com esses termos foram³:

– Prolind: dois trabalhos, sendo um da região Centro-Oeste e outro da região Norte. Ambos trabalhos na área da Educação.

– Licenciatura Intercultural Indígena: vinte e duas pesquisas, sendo que seis desses trabalhos não se tratavam de pesquisas sobre as licenciaturas⁴, mas feitas com os estudantes das licenciaturas ou que os citam como algo do contexto da pesquisa. Nesse sentido, encontramos como novos trabalhos a serem conhecidos, um total de dezesseis trabalhos. Sendo cinco da região Norte, quatro da região Nordeste, dois da região Sul e cinco da região Centro-Oeste.

– Licenciatura Indígena: quinze indicações de teses e dissertações com esse termo. Dentre elas, temos nove que não se referem a Licenciaturas Superiores Indígenas, três que apareciam nas pesquisas anteriores e três trabalhos ainda não vistos nas pesquisas com os demais termos.

Dos trabalhos que não se encaixavam no nosso objetivo de busca, haviam pesquisas nas quais os estudantes das licenciaturas eram o público investigado, mas também algumas relativas a áreas quilombolas e sobre Ensino Médio em Formação de Professores. Dentre as pesquisas que tinham o foco nas Licenciaturas Interculturais Indígenas, tivemos duas da região Norte e uma da região Centro-Oeste.

Apresentamos o quadro abaixo para uma melhor visualização dos dados acima descritos:

Quadro 1: Resultados da pesquisa no banco de dados da Capes

Termos de busca	Número de Trabalhos	Número de Trabalhos que não se relacionavam com o tema	Região Sul	Região Norte	Região Centro-Oeste	Região Sudeste	Região Nordeste
Prolind	02	-	-	01	01	-	-
Licenciaturas Interculturais Indígenas	22	06	02	05	05	-	04
Licenciaturas Interculturais	15	09	-	02	01	-	-

Fonte: Elaborado pela pesquisadora.

³ Esses resultados estão mais detalhados no Pós-Escrito desta tese.

⁴ Para saber quais pesquisas se tratam, basta olhar o anexo I dessa tese, onde se encontram os *prints* das buscas na Plataforma Capes.

Apenas analisando esses dados acima apresentados, percebemos que o maior número de pesquisas ocorre na região Centro-Oeste, pioneiro no processo de implementação das Licenciaturas Interculturais Indígenas e que não teve só o Prolind como propulsor da criação dessas licenciaturas, junto da região Norte que também possui essa característica. Logo após vem a região nordeste, que teve muitas licenciaturas implementadas, especialmente por incentivo do Prolind e, por último, a região sudeste, que tem apenas uma universidade com Licenciatura Intercultural Indígena, a UFMG, em Minas Gerais, e onde o curso não foi implementado por incentivo do Prolind apenas, mas como um curso permanente na grade de cursos da universidade.

Em busca de algum trabalho que tivesse desenvolvido uma pesquisa da região sudeste, fomos em busca na plataforma Google, e nela encontramos uma pesquisa, contudo junto com ela achamos diversas outras pesquisas que nos interessaram e também foram lidas, para que tivéssemos uma referência para além da plataforma da Capes. Sendo assim, lemos mais nove trabalhos.

A partir desse cenário de pesquisas, lemos dezenove teses ou dissertações o que representa metade das teses encontradas sobre o tema, além de mais nove trabalhos extras Plataforma Capes.

Não buscamos realizar uma pesquisa comparativa entre as teses e dissertações, pois nosso objetivo não era comparar, mas sim buscar nesses trabalhos, além de informações sobre como o Prolind contribuiu e interferiu no processo de criação dessas licenciaturas, também as vozes dos povos indígenas atendidos por elas nas entrevistas realizadas pelos pesquisadores ao realizarem seus trabalhos. Acreditamos que dessa forma a ausência de entrevistas feitas exclusivamente para nossa pesquisa tenha sido sanada e ampliamos as vozes dos povos que aparecerão no nosso trabalho, tendo em vista que lemos pesquisas de diversas regiões e tipos diferentes de licenciaturas que atendem a uma enorme diversidade de povos, levando a uma representatividade maior do impacto dessas licenciaturas em todas as regiões do país. Ao mesmo tempo, fizemos um levantamento desses trabalhos e uma revisão bibliográfica sobre o tema.

Acreditamos que com isso demos conta da questão metodológica da nossa pesquisa, que tem como base uma revisão bibliográfica, análise de documentos concernentes ao Prolind (principalmente os editais e informações atuais do programa, obtidas através do Portal Transparência) e as perspectivas indígenas sobre o programa, obtidos a partir da leitura das teses ou dissertações sobre as Licenciaturas Interculturais Indígenas nas mais diversas regiões do país.

Dessa forma este trabalho está dividido em 3 partes centrais, nas quais apresentamos a trajetória e reflexões da autora a partir da sua experiência na Educação Escolar Indígena, o histórico e análise da Formação de Professores a partir do Prolind e, por fim, apresentamos o que chamamos de Pedagogia do Mais Velho ou Pedagogia Ancestral, percebida na execução desta pesquisa como uma pedagogia praticada pelos povos indígenas e práticas decoloniais que podem ser utilizadas por todos educadores tendo em vista uma educação emancipatória, como prática da liberdade e transformação da realidade (FREIRE, 1987).

A tese em seus capítulos está dividida em:

- Primeiro bloco: apresentação, introdução e trajetória da pesquisa, sua metodologia, objetivos e referencial teóricos, que são os relativos aos pensadores do Grupo Modernidade/Colonialidade, Boaventura de Sousa Santos e Sílvio Almeida;

- Segundo bloco: no qual primeiro pretende apresentar o que é o Prolind e como se deu sua implementação por meio de editais promovidos pelo governo federal a partir de 2005; em seguida, entramos no capítulo que discute o conceito de América Latina, propondo o de *Ameríndia Afroladina* e traça a trajetória dos movimentos sociais indígenas tendo como perspectiva que esses movimentos existem desde o início da colonização e não somente a partir da década de 1960/1970; depois, temos o capítulo que apresenta o histórico da luta dos movimentos indígenas e das conquistas por uma Educação Superior Intercultural Indígena; por fim, analisamos o Prolind discutindo os limites, contradições e racismo institucional dentro dele e debatendo a questão da interculturalidade e da alternância dentro do Prolind, apresentamos, também, como a questão de gênero se apresentou nas licenciaturas interculturais através da participação das mulheres mães e seus filhos, como a alternância contribuiu, porém, como ela ainda não é suficiente para que essas mães possam terminar o curso de forma plena;

- Último bloco: coloca o Prolind como um inédito viável e tenta demonstrar seus campos de possibilidades enquanto tal. Também apresenta o que chamamos de Pedagogia do Mais Velho ou Pedagogia do Ancestral como uma forma de transmitir o conhecimento proveniente dos povos indígenas, que foi percebida a partir da observação dos modos de ensinar e aprender dos povos indígenas que apareceram no Prolind;

Para terminar, temos um capítulo referente as inconclusões que o trabalho apresentou como uma pesquisa militante e que deseja contribuir com a luta dos povos indígenas, finalizando com um pós-escrito onde apresentamos as teses e dissertações lidas com um pequeno comentário sobre cada uma delas como uma forma de criar uma base de dados para futuras pesquisas.

Acreditamos que essa organização e escolha metodológica foram, além das possíveis, as mais adequadas para o tipo de pesquisa que pretendemos realizar, uma pesquisa que tem sua base não só numa suposta rigidez metodológica, mas que respeite as pessoas, a vida e consiga fazer uma reflexão séria e comprometida sobre o tema a ser investigado. Uma pesquisa comprometida com os povos indígenas e todos subalternizados, procurando fazer emergir, a partir das Epistemologias do Sul, novos fazeres metodológicos a partir da realidade dinâmica que foi viver e pesquisar durante uma pandemia mundial.

Portanto, a pesquisa é realizada no sentido de avaliar as Licenciaturas Interculturais através da história do Prolind a partir da necessidade e dos desejos que os povos indígenas possuem de um projeto de educação escolar.

O processo de autoformação da autora é apresentado no início do trabalho, contudo essa pesquisa não tem um caráter metodológico de escrevivência ou autoetnografia. O relato apresentado apenas contribui no sentido de demonstrar a origem de algumas afirmações e inferências sobre a pesquisa realizada, vindas dessa experiência de 9 anos de autoformação dentro do contexto da Educação Escolar Indígena.

A pesquisa pretende usar como metodologia qualitativa os referenciais de análise do Grupo Modernidade/Colonialidade e como procedimento a revisão bibliográfica, através das teses e dissertações analisadas e a experiência de autoformação, como um diário de campo, memórias e reflexões da autora.

Pensamos que assim conseguimos atingir os objetivos da pesquisa, como uma pesquisa que tem como princípios se configurar como um trabalho de orientado ao Sul, nas Epistemologias do Sul e militante.

3 OBJETIVOS

“um passo de cada vez e chegaremos onde queremos estar, sem pressa, um passo de cada vez” (Lino Karai – estudante da EJA Guarani).

Diante do racismo enfrentado pelos povos indígenas, produzido pela colonização e colonialidade presentes na sociedade brasileira e que os colocam nas posições menos privilegiadas, no que tange ao acesso às políticas públicas de educação, saúde, segurança alimentar, dentre outras, há a necessidade de avaliarmos o primeiro e único programa nacional voltado para formação Superior de professores indígenas de forma diferenciada e intercultural: o Prolind.

Para analisar o Prolind, pretendemos fazê-lo dentro de dois eixos analíticos. O primeiro eixo apontará os avanços trazidos pelo programa, e conseqüentemente a necessidade de manutenção e ampliação do mesmo, visto que ele tem potencial de contribuir para a emancipação dos povos indígenas e auxilia na promoção do Giro Decolonial, à medida que possibilita que os próprios indígenas sejam protagonistas do seu processo de educação, garantindo a formação intercultural e não somente ocidentalizada, como havia até então. Para tanto, aumentar o número de profissionais indígenas nas escolas com formação adequada é romper com a lógica colonial e abrir espaço para a decolonialidade do saber, e conseqüentemente do ser, e criar mecanismos para a decolonialidade do ser e do poder.

O que havia até então era uma formação que promovia o racismo epistêmico, o qual “considera os conhecimentos não ocidentais como inferiores aos conhecimentos ocidentais⁵” (GROSFOGUEL, 2007b, p. 37), provocando um processo de subalternização de alguns saberes e valorização de outros. O saber ocidental, considerado universal e válido, sempre ocupou lugar central e os saberes indígenas e afrodescendentes postos na periferia do conhecimento, muitas vezes sendo subjetivados como “folclóricos”, “mitológicos”, como acessório de algo estranho, engraçado e estereotipados, mas nunca como um conhecimento de igual para igual com o ocidental (GROSFOGUEL, 2007b).

Dessa maneira, faz necessário, se desejamos romper com a lógica colonial, promover uma formação superior intercultural contributiva para infringir esse ciclo e promover as

5 Tradução da autora. Texto original: “considera *los conocimientos no-occidentales* como inferiores a *los conocimientos occidentales*”.

epistemologias indígenas, descolonizando o saber e criando possibilidades de interpretar a realidade de formas *outras*.

O segundo eixo de análise, que se contrapõe ao primeiro, aponta o racismo institucional presente na sociedade brasileira que levou a sociedade, ao longo dos mais de 500 anos de construção do Estado Nacional Brasileiro, a não implementar políticas públicas que respeitem e valorizem os modos de vida dos povos indígenas e que promovam a equidade desses povos com os demais.

O Estado Nação Brasil nos primeiros séculos de sua construção, desde a colonização até independência política e a proclamação da República Brasileira, tentou assimilar os povos indígenas transformando-os em trabalhadores brasileiros, no caboclo que cuida da roça e mais tarde no pardo. Nesse processo, foram utilizados inúmeros mecanismos da colonialidade do saber e do ser, que foram aos poucos tentando minar o que há de indígena nos brasileiros. Foram nos transformando na figura do pardo, o que está no *entre lugares* e, muitas vezes, diante do processo de colonialidade do ser, não se identifica, não se percebe e não busca suas raízes ancestrais que podem ser tanto afrodescendentes, como indígenas. Houve todo um processo de apardamento dos povos indígenas que ainda é pouco pesquisado, denunciado e discutido na nossa sociedade. Sendo assim, muitos indígenas transformados forçadamente em pardos, perdem suas raízes, sua história e sua ancestralidade.

Quando perguntamos nas escolas e nas ruas o que há de indígena no cotidiano do povo brasileiro, poucas são as respostas e, em geral, sempre as mesmas: o hábito do banho diário e uso da rede para descanso, no máximo. Quando não há respostas que levam ao preconceito, como: preguiça e passividade.

Isso nos mostra como a ideologia do Estado Nação Brasileiro construiu a imagem e a herança cultural e epistemológica do indígena como algo distante, que está no passado, possui uma cultura congelada e, portanto, não pode habitar cidades, cursar universidades, e até uma cultura negativa, cheia de estereótipos, como selvagem, primitivo e atrasado entre o povo brasileiro. Há, também, a naturalização do preconceito contra o indígena, que não é percebida enquanto tal, daí decorrem falas e pensamentos de que o indígena não precisa de escola, que vive na floresta, que não pode habitar as cidades, pois deixarão de ser indígenas.

Nosso trabalho pretende dar visibilidade ao racismo estrutural e institucional que sofrem os povos indígenas ao longo dos séculos, destacando o campo da Educação Escolar e, especificamente, analisando um programa destinado à formação de professores indígenas (Prolind), que não foi um benefício do Estado, mas fruto da luta e da mobilização dos movimentos indígenas e indigenistas e, mesmo assim, não rompe com a lógica do racismo

institucional. O Prolind não se configura como política pública permanente, mas como um programa que depende do Poder Executivo nacional para acontecer, ou seja, existe se houver vontade política do executivo federal e esse poder desejar destinar recursos para o programa, com isso, a manutenção do programa, a oferta de vagas para formação dos povos indígenas fica sempre em suspenso e dependendo do governante e dos recursos que ele deseja destinar ao programa.

Por que os cursos de Licenciatura Interculturais Indígenas não poderiam ser uma política pública permanente nas Universidades e Institutos Federais de Educação Superior no Brasil, como os demais cursos de Licenciatura? O que impede isso? Em nosso trabalho acreditamos que o Racismo Institucional e a forma como historicamente o Estado Brasileiro vem lidando com as questões indígenas são a resposta para essa questão.

Nessa perspectiva, conseguimos analisar como está acontecendo a Formação de Professores Indígenas, nacionalmente, e avaliar o que essa experiência pode estar desenvolvendo e disseminando no campo da pedagogia.

O histórico do Prolind associado as análises feitas sobre ele através da interpretação dos povos indígenas acerca da formação que estão recebendo, realizada por meio das leituras das teses e dissertações produzidas a esse respeito, contribuem para termos um panorama da formação de professores indígenas a nível nacional e traz a reflexão do que pode estar sendo produzido no sentido dialético e dialógico entre a universidade e esses conhecimentos Outros que a ocuparam com a implementação das licenciaturas interculturais.

Essa pesquisa elaborada na perspectiva do corazonar, com desejo de contribuir de alguma maneira para reflexões acerca de propostas futuras de Educação Escolar Indígenas, no sentido de avaliar o Prolind a partir da necessidade e dos desejos que os povos indígenas possuem de um projeto de educação escolar, teria como objetivo geral refletir como a experiência do Prolind, no que diz respeito a Formação de Professores, tem acontecido, sua abrangência e as perspectivas que se abrem para os povos indígenas através da possibilidade de um giro decolonial. Outros fatores a serem analisados como objetivos específicos são:

- Apresentar histórico do Prolind, sua implementação e abrangência;
- Discutir o conceito de Movimento Social e apresentar o histórico dos Movimentos Sociais Indígenas;
- Apontar como se deu a institucionalização da Educação Superior Indígena;
- Demonstrar os limites e contradições do Prolind;
- Refletir sobre as possibilidades do Giro Decolonial através do Prolind;

- Apresentar o Prolind como inédito viável e a Pedagogia do Mais Velho ou Pedagogia do Ancestral;
- Apontar o que podem ser Práticas Pedagógicas Decoloniais.

Com esses objetivos, pretendemos auxiliar na possível reformulação e/ou reafirmação de Políticas Públicas de Educação Superior através do Prolind, ou também na construção de novas propostas para a melhoria da qualidade na formação dos docentes indígenas, para que possam eles mesmos, autonomamente, construir seus projetos de futuro e possam superar a colonialidade do poder, sabendo ela ser imposta há tantos anos pela sociedade ocidental.

4 REFERENCIAL TEÓRICO

*Nós povos indígenas,
queremos brilhar no cenário da história,
resgatar nossa memória,
e ver frutos de nosso país
sendo divididos radicalmente
entre milhares de aldeados e “desplazados”
como nós (Potiguara, 2004, p.104)*

Uma pesquisa que se pretenda fazer com os povos indígenas e não para os povos indígenas, que tem como lócus de anúncio esses povos e seus projetos de futuro, que discute os aspectos positivos, mas também o racismo institucional presente no primeiro programa governamental para garantir a educação superior indígena dentro de um pressuposto intercultural, bilíngue, diferenciado e específico dentro de mais de 500 anos de contato e invasão dos povos europeus no continente indígena, precisa ter como referencial teórico pesquisadores e pensadores que façam suas reflexões a partir do eixo Sul da nossa *Ameríndia Afroladina* e suas histórias, feridas e cicatrizes.

Dessa forma, a pesquisa possui, especialmente, como referencial teórico o grupo Modernidade/Colonialidade, que se reúne desde a década de 1990 e que tem suas produções mais contundentes na década de 2000, formado por diversos intelectuais da América Latina, das mais diversas áreas das Ciências Humanas, um grupo heterogêneo e interdisciplinar. O lócus de enunciação é a América Latina e sua teoria decorre da crítica aos estudos Pós-Coloniais. O grupo tem como expoentes Ramón Grosfoguel, Walter D Mignolo, Maldonado-Torres, Edgar Lander, Catherine Walsh, Aníbal Quijano, Enrique Dussel, Santiago Castro-Gómez, dentre outros. Esse grupo apresenta novos conceitos para analisar a realidade dos povos que sofreram o processo colonizador, e destaca que ainda há marcas dessa colonização, notada através da existência da colonialidade.

O grupo Modernidade/Colonialidade destaca-se dos Estudos Pós-Coloniais não só pelo lugar de enunciação que se desloca da Ásia/África para América Latina, mas também pelas categorias de análise, dentre as quais criam o conceito de Decolonialidade para desenvolver sua crítica à Modernidade e diferenciam o Colonialismo da Colonialidade. Segundo eles, a colonialidade seria decorrente da modernidade e do processo colonizador. Dessa forma, ela se

desdobra nos conceitos de colonialidade do poder, saber e ser, já apontados na apresentação deste trabalho.

Apesar de nossa pesquisa ter maior foco na discussão realizada pelo Grupo Modernidade/Colonialidade não abriremos mão de alguns conceitos e contribuições trazidas por Boaventura Sousa Santos, em especial no que concerne às obras *Epistemologias do Sul* e *Fim do Império Cognitivo*, com os conceitos de *Ecologia dos Saberes*, *Epistemicídio*, *Metodologias não extrativistas*, *Metodologias do Sul*, *Corazonar*, *Práticas Artesanais*, *Tradução Intercultural* e *Ruínas Sementes*, que aparecerão explicadas ao longo do nosso trabalho.

Há conceitos desenvolvidos pelo grupo Modernidade/Colonialidade como os de racismo epistêmico, interculturalidade crítica, Decolonialidade, Giro Decolonial, Diferença Colonial, Colonialidade do ser, saber e poder, que vamos utilizar na nossa pesquisa.

Acreditamos que as discussões realizadas pelos autores acima citados podem nos dar um horizonte de análise crítica e histórica da colonização realizada no continente americano como um elemento central na dominação e exclusão de povos originários e africanos, que foram escravizados nesse continente, de forma que poderemos entender melhor como esse processo levou ao que chamamos de colonialidade do poder, do saber e do ser, que geram as assimetrias existentes na atualidade entre esses povos e os descendentes dos colonizadores. Conceitos, análises da realidade e indicações de possibilidades *outras* de resistir e reexistir a todo processo histórico ao qual a América Latina foi submetida e pelo qual tem se insurgido desde sempre são contribuições importantes desse referencial teórico e metodológico da pesquisa.

Os pesquisadores demonstram que fez parte do processo colonizador europeu na América o uso da educação dos povos dominados, inicialmente, através da catequização, como forma de reduzir as resistências a esse processo e modificar a cultura dos povos originários para os transformarem em trabalhadores a serviço da colonização. A partir do colonialismo, exerce-se a dominação política, econômica e cultural de um povo sobre o outro, estabelecendo relações de poder nas quais o povo dominado fica subalternizado, inferiorizado pelo outro e tem de seguir, de viver dentro de normas, organizações, do modo de vida que diferem da sua.

Na colonização das Américas, algumas justificativas equivocadas foram utilizadas como formas de dominação, a principal foi que o ocidente trazia civilização, progresso aos povos considerados primitivos e selvagens das Américas e África. Nesse sentido, foram invisibilizados/suprimidos certos conhecimentos, culturas, modos de vida, construindo-se outro referencial, no qual “sob o pretexto de missão colonizadora, o projeto da colonização procurou homogenizar o mundo, obliterando as diferenças culturais.” (MENEZES; SANTOS, 1998, p. 12), levando a colonialidade do saber, do ser, e ao epistemicídio.

Apesar desse processo colonizador ter acabado, ainda mantemos muitas heranças desse período: a economia latino-americana parece ainda estar organizada para atender às demandas do Grande Capital⁶, hoje globalizado, mas mantendo suas zonas de poder na Europa e EUA; o controle político ainda está sob os grupos que se beneficiaram com a colonização, ou seja, seus descendentes. A custo de uma constante desigualdade social e econômica, o padrão cultural é ocidentalizado, os padrões estéticos e culturais das Américas e África são constantemente negligenciados ou vistos como folclóricos, engraçados, mitológicos, tendendo a invisibilidade, tratados com racismo.

Seguindo essa premissa de que a colonização acabou, mas a colonialidade persiste (MALDONADO-TORRES, 2007), pode-se percebê-la no Brasil de diversas maneiras, em especial na naturalização do racismo e manutenção das desigualdades sociais, tendo como marco interseccional a raça, que leva determinados grupos, como afrodescendentes e indígenas, às piores condições de vida, à vulnerabilidade econômica e de acesso a itens básicos dos direitos humanos, como saúde, educação, moradia e segurança alimentar. Também são esses os grupos que mais sofrem violência física, chegando aos debates sobre genocídio e da necropolítica praticada contra eles.

Ao pesquisarmos propostas de Educação Escolar Indígena que garantam a esses povos a autonomia e a possibilidade de construir seus próprios discursos, sua proposta pedagógica, de futuro através da formação intercultural das suas lideranças/professores, estamos nos aproximando de práticas decoloniais, pois tudo o que for construído decorrente desse processo, estará imbricado com as epistemologias, a história e a cultura desses povos, com os conhecimentos *outros* (WALSH, 2007, p. 10) que virão *deles* e não mais *sobre* ou *para* eles.

Há uma necessidade de visibilizar, enfrentar e transformar as estruturas e instituições tradicionalmente mantidas numa lógica moderna, colonial e racializada. Criar espaços, projetos, programas e especialmente políticas públicas, que tentem superar a colonialidade é uma tarefa Decolonial. Percebemos que a colonialidade ainda:

se mantém viva nos manuais de aprendizagem, nos critérios acadêmicos, na cultura, no senso comum, na autoimagem dos povos, nas aspirações dos sujeitos, e em tantos outros aspectos de nossa experiência moderna. Enfim, respiramos a colonialidade na modernidade cotidianamente. (MALDONADO-TORRES, 2007, p. 31).

Não podemos deixar de destacar a afirmação de Fanon (1968, p. 210) no qual “o colonialismo não se satisfaz apenas com prender um povo nas suas garras e esvaziar o cérebro

6 Grande Capital refere-se às grandes corporações empresariais e financeiras.

do nativo de toda forma e conteúdo. Por meio de um tipo de lógica perversa, volta-se para o passado do povo oprimido e distorce-o, desfigura-o e destrói-o.”, sendo assim, o colonialismo e a colonialidade são processos parecidos de destruição e morte do outro, dos seus conhecimentos, processos educativos, sua história, epistemes, e nos fazendo esquecer e negar nossa ancestralidade nos tornando seres de *entre lugares*, de não lugares, por não nos identificarmos com o padrão hegemônico, mas muitas vezes não sabemos exatamente onde buscar nossas referências ancestrais.

Os autores do Grupo Modernidade/Colonialidade nos estimulam a enfrentar a colonialidade e desconstruir a colonialidade do ser, saber, poder e de gênero/sexual, impostas pelo modelo colonial europeu moderno/cristão/patriarcal como uma tarefa necessária para a construção de um mundo *outro*. Um mundo não dentro de um modelo único de pensamento e organização social, econômica e poder, mas numa perspectiva pluriversal no qual cada povo possa construir seu *bienvivir ou bien vivir bien*

Bien vivir bien resulta do conceito *Sumak Kawsay - Suma Qamaña*, de origem linguística do povo Quechua e Aymará. Tem sido desenvolvido por intelectuais indígenas da Bolívia e Equador com objetivo de trazer à tona as vozes e perspectivas do Sul que durante muitos séculos foram invisibilizadas, silenciadas e/omitidas pela colonialidade.

É uma visão integrada de todas as formas de vida, entre as quais a humana é uma delas, e não só a mais importante. É um pensar e viver no e para o coletivo, respeitando e cuidando do outro, seja esse outro animal, vegetal ou mineral. “O tratamento para com o que nós chamamos de natureza é o de um parente, um ancestral, incluído nas relações de reciprocidade” (MACHADO & GENRO, 2018, p. 130). É conviver bem entre diferentes que são, por sua vez, complementares. A complementariedade é um dos pontos-chave da convivência comunitária, envolve a necessidade do outro para uma vida boa, a necessidade do outro respeitando-o e cuidando-o.

Nessa relação de respeito e cuidado, o que chamamos de trabalho se apresenta como uma coisa natural, que faz parte da vida e da reprodução da vida, sem pressões ou cobranças, mas realizada de forma a cuidar de si e dos demais, mesmos não sendo humanos. Também nessa relação integrada e intrínseca com a natureza, produz energia e vontade de viver, alegria e contentamento. O trabalho se faz celebrando da vida, no “compartilhamento da colheita, da semeadura. Ações que se fazem cantando. Fazeres coletivos que envolvem a transmissão de saberes entre gerações, cultivo das artes e cultura (canto, dança, tecelagem etc., mediados por rituais que lhes dão sentido sagrado.” (MACHADO & GENRO, 2018, p. 129).

Nesse estar junto, na vida coletiva e comunitária, no qual todos os seres, sejam eles animais, vegetais ou minerais, cuidam uns dos outros e se deixam cuidar, retirando dessa relação a sua sobrevivência coletiva, há o respeito necessário a preservação da vida e da natureza. “*No se puede Vivir Bien si los demás viven mal o si se daña la naturaleza*” (Albó, s/d:136 *apud* MACHADO & GENRO, 2018, p. 130)”, sendo assim “estando tudo enlaçado em um sistema harmônico, se algo nele vai mal, a vida do conjunto é prejudicada” (MACHADO & GENRO, 2018, p. 130).

Nesse sentido essa convivência e

“esse cuidar também é trabalhar, conviver, responde aos desafios que a humanidade enfrenta atualmente, e os mentores do progresso e da modernidade não sabem como resolver. Referimo-nos à crise ambiental, sobretudo, ao eminente esgotamento das reservas naturais fundamentais à preservação da vida como a água, em primeiro lugar, as mudanças climáticas entre muitas outras.” (MACHADO & GENRO, 2018, p. 127-128)

Os povos indígenas por mais diversos que possam ser, apresentam essa característica do *Bien Viver* entre seus modos de se relacionarem entre si e com a natureza, levando as áreas que possuem territórios indígenas serem as mais bem preservadas em termos ambientais e da biodiversidade. Precisamos aprender com eles e resgatar o Bem Viver, pois o modelo de sistema de mundo hegemônico capitalista que estamos inseridos só tem levado, com seu discurso de progresso e avanço científico, à morte e degradação do planeta de forma insustentável que pode levar a todos nós, humanos, a morte.

Para além disso, nossas relações de gênero, raça e classe são extremamente conflituosas e hierarquizadas, levando mulheres, LGBTQI+, negros, indígenas, povos tradicionais, quilombolas e trabalhadores, sejam camponeses ou urbanos, a um modo de vida que produz a doença, a carestia, o estresse e a morte, numa condição de trabalho exploradora e extenuante no qual o prazer da vida, a alegria, são retiradas. Nunca na história da humanidade tomamos tantos ansiolíticos, antidepressivos e outros fármacos que servem para amortizar a pressão e o ritmo que a sociedade capitalista impõe aos seres vivos e nunca se destruiu tanto a natureza em nome de um suposto progresso que na verdade chega a uma minoria.

Quando agimos de forma a desconstruir essa colonialidade que visa levar a mudança desse sistema mundo capitalista para uma forma outra de vida, que possa estar associada ao *Bien Viver*, estamos trabalhando para fazer um Giro Decolonial, que seria:

a abertura e a liberdade de pensamento e de formas de vida-outras (economias outras, teorias políticas outras); o desbloqueio da colonialidade do ser e do saber; o

desprendimento da retórica da modernidade e de seu imaginário imperial articulado com a retórica da democracia. O pensamento decolonial tem como razão de ser e objetivo a decolonialidade do poder (quer dizer, da matriz colonial do poder). (MIGNOLO, 2017, p. 29-30).

Esse Giro Decolonial leva a Decolonialidade, que seria uma postura, um pensamento que leva ao: “desprendimento do eurocentrismo como esfera do conhecimento, a partir do qual é possível controlar a economia, a autoridade, o gênero e a sexualidade, em suma a subjetividade” (MIGNOLO, 2008, p. 242) e que “reclama o direito a coexistência conflitiva que reclama o direito de reexistência em todas as ordens do pensar e do ser” (MIGNOLO, 2008, p. 241).

O Eurocentrismo se apresenta e se estabelece através da colonialidade do poder, que mantém o controle da economia (expropriação das terras, recursos naturais e trabalho) e controle da autoridade (formas de governo, controle militar). Em decorrência disso, temos o controle do conhecimento (colonialidade do saber) e da subjetividade (colonialidade do ser) (MIGNOLO, 2008, p. 242).

Podemos afirmar que a implicação do eurocentrismo se faz cotidiana entre os povos indígenas e afrodescendentes. Desde que o primeiro europeu pisou em território indígena e africano, ao mesmo tempo também ocorreram/ocorrem formas de resistir e manter as tradições e culturas destes povos.

Nessa lógica, nosso trabalho pretende discutir os conceitos de colonialidade do poder, saber e ser, o eurocentrismo para compreender os processos que levaram os povos indígenas a serem subalternizados e invisibilizados pelo Estado brasileiro ao longo da história, estudando a decolonialidade e Giro Decolonial, para analisarmos quais as formas de resistir e pôr fim a estes processos.

Os conceitos de colonialidade do poder, do ser e do saber são fundamentais para compreendermos em quais aspectos o processo colonial nos aprisiona e inferioriza, expropriando-nos do acesso ao poder, negando e subalternizando nossas epistemes e nossas pedagogias junto com o aviltamento e invisibilização do nosso ser, da nossa existência.

A forma como esses três pontos da colonialidade nos afetam, não é só política, econômica, na produção da episteme ou na subjetividade. É um processo que analisamos separadamente, na conceituação e percepção da colonialidade do poder, do saber e do ser, mas que se constroem e estabelecem juntos no processo colonial. E para que se rompa com elas, não basta acabar com um dos processos da colonialidade, mas os três. Nesse sentido, concordamos

que o processo colonizador é articulador do “desejo e poder, estrutura e subjetividade, economia e cultura” (MOTA NETO, 2015, p.53) e não determinado por um só aspecto.

Nesse sentido:

A análise que empreendemos é psicológica. No entanto, permanece evidente que a verdadeira desalienação do negro implica uma súbita tomada de consciência das realidades econômicas e sociais. Só há complexo de inferioridade após um duplo processo: - inicialmente econômico; - em seguida pela interiorização, ou melhor, pela epidermização dessa inferioridade (FANON, 2008, p. 28).

Essa desalienação do negro, pode ser aplicada ao indígena, pois o processo colonial sofrido aqui se assemelha ao perpetrado na África, um projeto colonial de domínio, exploração e submissão de povos originários parecido, mas em contextos históricos diferenciados. Dessa forma a epidermização da inferioridade e a necessidade da desalienação são muito parecidas.

Todo esse processo histórico produziu, além de toda colonialidade e subalternização desses povos, como consequência, o racismo enfrentado pelos povos indígenas, sendo esse um mecanismo que tanto discrimina esses povos quanto cria barreiras para que saiam do estado de vulnerabilidade, violência e opressão ao qual são submetidos.

Para entender processo histórico de racialização da sociedade, utilizaremos as contribuições do Grupo Modernidade/Colonialidade, e para compreender melhor os conceitos de racismo e suas decorrências, utilizaremos as contribuições de Sílvio Almeida (ALMEIDA, 2019) e Lélia Gonzalez (2020).

Segundo Gonzalez (2020), a nossa colonização perpetrada por Portugal traz consigo toda uma estrutura histórica e hierárquica de lidar com a diversidade de forma a desenvolver e utilizar do racismo para dominar. Ela aponta que a luta dos Portugueses e Espanhóis contra os Mouros para o domínio da Península Ibérica realizada a partir de 771 e “terminada” em 1492, “não teve sua única força motriz na dimensão religiosa. Constantemente silenciada, a dimensão racial desempenhou um importante papel ideológico nas lutas da Reconquista. De fato, os mouros invasores eram predominantemente negros.” (GONZALEZ, 2020, p. 129).

Lembramos que os Mouros eram islâmicos e havia toda uma questão religiosa cruzadista e de afirmação do Cristianismo na Europa, com a tentativa de expulsão de mulçumanos (Islâmicos) e Judeus. Entretanto, Lélia Gonzalez nos destaca que a questão racial também foi utilizada ideologicamente numa espécie de propaganda contra esses povos, levando a propagação do racismo contra esses grupos.

Portugal e Espanha também possuíam historicamente uma estrutura social extremamente hierarquizada e essa hierarquização era utilizada de forma a controlar e submeter

grande parte dos que estavam na base da pirâmide social nessa estrutura. Gonzales afirma que associada ao racismo religioso e racial, a hierarquização da estrutura social contribuiu para que alguns grupos associados a determinadas raças fossem colocados na posição mais inferior nessa pirâmide social, submetendo-os e controlando-os, conforme observamos no seguinte trecho:

as sociedades ibéricas foram estruturadas de maneira altamente hierárquica, com muitas camadas sociais diferentes e complementares. A força da hierarquia era tal que ficava explícita nas formas nominais de tratamento, transformadas em lei pelo rei de Portugal e da Espanha em 1597. Não é preciso dizer que, nesse tipo de estrutura, onde tudo e todos têm um lugar certo, não há espaço para a igualdade, especialmente para diferentes grupos étnicos, como os mouros e os judeus, sujeitos a um controle social e político violento.

Herdeiras históricas das ideologias da classificação social (racial e sexual), bem como das técnicas legais e administrativas das metrópoles ibéricas, as sociedades latino-americanas não puderam deixar de se caracterizar como hierárquicas. Estratificadas racialmente (...). (GONZALEZ, 2020, p. 129-130)

O processo de racialização da sociedade brasileira é proveniente do processo colonizador ao qual fomos submetidos, que inferiorizou, dominou, escravizou e subalternizou (e ainda o faz, através da colonialidade) determinados povos por conta de suas características físicas e culturais.

Ailton Krenak, no documentário *Guerras do Brasil*, episódio 1⁷, intitulado *Guerras de Conquista*, afirma que mesmo havendo guerras e disputas entre os povos indígenas no que hoje chamamos Brasil, a diversidade e a diferença cultural eram vistos como traços positivos e respeitados. Havia muitas trocas comerciais, festividades e relações sociais entre os diferentes, sem que houvesse dominação, racismo ou escravização de um sobre o outro. Ele, inclusive, anuncia que provavelmente a dominação dos portugueses no território se dá justamente porque os povos indígenas não viram, a princípio, os portugueses como inimigos ou alguém que viesse para conquistar, dominar e submeter, mas que seriam mais um povo, nessa diversidade, que teriam para se relacionar, daí não os combateram, mas sim os receberam e tiveram curiosidade de conhecer e lidar com a diferença. Contudo Portugal em seu processo colonizador tinha objetivos diferentes ao chegar, e assim que houve necessidade e oportunidade iniciou o processo colonizador que junto com ele nos deixou de legado vários problemas até hoje não superados, como: racismo, latifúndio, machismo (patriarcado), dentre outros que são do próprio sistema colonial e outros decorrentes dele.

Todo esse processo, e suas consequências sentidas até os dias atuais, nos leva a afirmar que os povos indígenas, assim como os afrodescendentes, são vítimas de racismo. A maioria

⁷ Documentário “Guerras do Brasil.doc” disponível na plataforma de streaming Netflix.

dos trabalhos de pesquisa, das denúncias e das políticas públicas de ações afirmativas contra o racismo apontam de forma mais contundente para o racismo vivido pelos afrodescendentes. Há inúmeras razões para isso, a principal delas, na nossa análise, são as ações e a visibilidade alcançada pelo movimento negro ao longo do tempo.

Pouco se fala sobre o racismo praticado e vivido pelos povos indígenas no seu cotidiano e nas políticas públicas de atendimento a esses povos. Há também uma prática de invisibilização e naturalização do racismo enfrentado por esses povos, sobretudo pelos que vivem em contexto urbano, os quais muitas vezes não são considerados mais indígenas, uma atitude racista. Afinal, quem tem o poder de dizer se um indivíduo é ou não é indígena? O que torna uma pessoa indígena? Viver nas áreas mais rurais, do campo? Estar em aldeias? O processo de autoidentificação em muitos espaços, inclusive no acesso às políticas de ação afirmativas em determinados lugares, não é respeitado e o indígena necessita apresentar uma “prova documental” que de fato ele é indígena, que geralmente é um documento da Funai, demonstrando, ainda, a posição de tutela que esse órgão exerce sobre os povos indígenas.

Enfim, o racismo contra os povos indígenas ainda é pouco discutido e uma das formas que os povos indígenas têm sofrido isso é o racismo institucional, praticado pelo Estado brasileiro nas políticas públicas de atendimento a educação.

Em tempo, é necessário afirmar que o conceito de raça, do qual decorre o conceito de racismo, é relacional e histórico. Não há raça biológica, porém, as circunstâncias históricas de meados do século XVI nos forneceram a ideia de raça e a racialização da sociedade. Foi nesse contexto de produção filosófica que foi construída a ideia do homem europeu como universal e os demais povos, humanidades, seriam inferiores, criando a ideia de uma escala evolutiva de humanidade no qual o homem europeu estaria no topo. O conceito de raça também foi cientificizado ao longo do século XIX e tentava justificar a dominação dos povos europeus sobre o restante do mundo (ALMEIDA, 2019, p. 19).

Como decorrência desses processos, construímos uma ideia e um conceito de raça enquanto conceito político-social que opera em dois registros básicos que se complementam e inter cruzam: características biológicas – traços físicos, fenótipo – e étnico-cultural – origem geográfica, religião, língua e outros costumes (ALMEIDA, 2019, p.24).

Quando um indígena tem atribuído a si, como indivíduo, determinados estereótipos que o inferiorizam ou tratam como folclórico, engraçado ou quando tem seu acesso a determinados espaços, acesso a políticas públicas dificultadas das mais diversas maneiras, podemos dizer que estão sofrendo racismo.

Almeida nos diz que não há diversas formas de racismo: "Racismo é racismo e pronto." É um fenômeno único, que é

uma forma sistemática de discriminação que tem a raça como fundamento, e que se manifesta por meio de práticas conscientes ou inconscientes que culminam em desvantagens ou privilégios para indivíduos, a depender do grupo racial ao qual pertençam (ALMEIDA, 2019, p. 25).

Apesar disso, divide-se o racismo em diversos subconceitos, como estrutural, individual, institucional, pois ele facilita o entendimento do fenômeno nos mais diversos âmbitos da vida social e torna mais fácil estudá-lo.

No caso do racismo individual, ele ocorre quando um indivíduo pratica racismo contra um outro indivíduo ou grupo de pessoas, através de restrição, atribuição de características negativas, xingamentos etc.

Já o racismo institucional ocorre dentro das instituições existentes no Estado Brasileiro que não criam políticas de atendimento adequado, de acesso e permanência, de garantia a saúde, educação e projetos comunitários de produção de renda que atendam e correspondam às suas culturas de forma adequada e permanente. A maioria das políticas para os povos indígenas são pensadas para ele e não com eles, por isso uma grande parte não atende aos objetivos propostos, isso quando elas existem.

Existe, ainda, o racismo ambiental que seria toda situação de degradação ambiental que leva as populações mais pobres, destacadamente as racializadas (negras, pardas e indígenas), a viverem em áreas nas quais a poluição, a falta de saneamento, a coleta de lixo, a degradação ambiental levam a doença, mortes, deslocamentos e expropriações de territórios. Todos esses processos também impactam no modo de vida desses povos e na sua alimentação, saúde e bem-estar. Nessas áreas ou territórios, o Estado não realiza uma política pública adequada a manutenção para se manterem saudáveis e sustentáveis, e são essas populações que vão sofrer mais, com enchentes, deslizamentos, quedas de barreiras entre outros, e são também estas que tem constantemente seus territórios invadidos e podem ser deslocadas, retiradas destes mesmos territórios a força pelo próprio Estado, sem a garantia de melhoria na qualidade de vida ou escuta a essas comunidades.

Racismo é diferente de discriminação, pois o segundo é uma ação decorrente do primeiro. Uma pessoa pode ser racista e não praticar discriminação em determinados momentos, pois discriminação é uma:

atribuição de tratamento diferenciado a membros de grupo racialmente identificados. Portanto, a discriminação em como requisito fundamental o poder, ou seja, a possibilidade efetiva do uso da força, sem a qual não é permitido atribuir vantagens ou desvantagens por conta da raça. (ALMEIDA, 2019, p. 25).

A discriminação pode ser direta ou indireta, ou seja, ela pode ser uma ação direta sobre um indivíduo ou grupo, ou pode ser realizada de forma mais sutil. No nosso trabalho, discutiremos a discriminação indireta, que se configura como: “um processo em que a situação específica de grupos minoritários é ignorada ou sob a qual são impostas regras de neutralidade racial – *color blindness* – sem que se leve em conta a existência de diferenças sociais significativas” (ALMEIDA, 2019, p. 26).

A discriminação indireta sobre a qual abordaremos é marcada: “pela ausência de intencionalidade explícita de discriminar as pessoas. Isso pode acontecer porque a norma ou prática não leva em consideração ou não poder prever de forma concreta as consequências da norma” (ALMEIDA, 2019, p. 26). Quando uma política pública é elaborada ou executada e não se dá conta das consequências para o povo ao qual ela está destinada, ou até quando ela não é elaborada para se manter até que as desigualdades findem, ela pode estar sendo racista.

Segundo Almeida, as discriminações trazem consequências nefastas aos grupos que a sofrem, pois leva à “estratificação social, um fenômeno intergeracional, em que o percurso de vida de todos os membros de um grupo racial – o que inclui as chances de ascensão social, de reconhecimento e de sustento material – é afetado” (ALMEIDA, 2019, p. 26). Dessa maneira, tanto políticas públicas equivocadas quanto a ausência de políticas públicas para um determinado grupo podem ser discriminatórias/racistas.

Nossa pesquisa pretende apontar o racismo institucional do Estado Brasileiro no que tange a políticas públicas de educação, tanto nas ausências dessas políticas quanto na execução equivocada, sem consulta aos povos e em forma de programas com poucos recursos e temporários, em especial ao programa de estudo: o Prolind.

Entendemos que o Racismo Institucional está presente nas instituições que funcionam numa dinâmica que confere desvantagens e privilégios a partir da ideia de raça, absorvendo e normatizando os conflitos existentes pelo estabelecimento de normas e padrões que orientam a ação dos indivíduos (ALMEIDA, 2019, p. 28). Essas instituições não agem assim por conta própria, mas porque são “homogeneizadas por determinados grupos raciais que se utilizam de mecanismos institucionais para impor seus interesses políticos e econômicos” (ALMEIDA, 2019, p. 30). Esses grupos dominam as instituições e naturalizam e institucionalizam as

diferenças, praticando a hegemonia a partir do controle das instituições (ALMEIDA, 2019, p. 31).

As instituições são importantes para o combate ao racismo, uma vez que ele pode ser afetado e (ou) alterado pela ação ou omissão dos poderes institucionais e suas práticas, que podem “tanto modificar a atuação dos mecanismos discriminatórios, como também estabelecer novos significados para raça, inclusive atribuindo certas vantagens a membros de grupos sociais historicamente discriminados” (ALMEIDA, 2019, p. 32).

Uma das formas de ação ou práticas que as instituições podem realizar para a transformação são as ações afirmativas, que também são consideradas discriminações, mas discriminações positivas que levam a correção de determinadas desigualdades raciais e sociais. As discriminações positivas ou ações afirmativas dão tratamento diferenciado a grupos historicamente discriminados negativamente, com o objetivo de corrigir e compensar essas desvantagens.

Um exemplo de ação afirmativa é a política de reservas de vagas nas universidades para estudantes negros, pardos, indígenas e de escola pública, chamadas de políticas de cotas raciais e sociais. A implementação dessas ações são fruto de toda uma discussão e luta, em especial, do movimento negro que teve início na década de 1990.

O Prolind é o exemplo de política de ação afirmativa, pois se configura como um projeto que pretende corrigir distorções históricas na oferta de vagas para um público específico nos cursos superiores de licenciatura, com objetivo de formar professores indígenas, visto que o número de professores indígenas formados é bem reduzido em comparação com ao restante da sociedade.

Como toda ação afirmativa, o Prolind não é uma ação espontânea do Estado para corrigir as desigualdades, mas fruto da pressão e luta do movimento indígena e indigenista por melhorias e ampliação da oferta de uma Educação Escolar Indígena que garanta a interculturalidade.

Uma das questões que vamos discutir ao longo do trabalho é de que maneira essa política de ação afirmativa afeta os povos indígenas de forma positiva, diminuindo as desigualdades, e, ao mesmo tempo, como ela também pode ser considerada um racismo institucional, pois não é uma política pública permanente, mas um programa que tem a continuidade dependente da vontade política e dos recursos destinados a ele.

Se observarmos a oferta de políticas públicas para Educação Escolar Indígena ao longo da história, perceberemos como políticas de ação afirmativas são necessárias. Somente após a constituição de 1988 e de toda discussão travada pelo movimento indígena e indigenista é que

essa educação muda do caráter integracionista e assimilacionista para uma educação que respeite a diversidade e a diferença com a organização e luta do movimento indígena e indigenista. Contudo, mesmo com essa mudança de paradigma adotada na legislação, ainda persistem, na prática, escolas que não seguem esses paradigmas e insistem numa política que leva a homogeneização, assimilação e organizam seus conteúdos e metodologias para uma educação ocidentalizada, o que contribui para a colonialidade em todas as suas formas

Isso é fruto do racismo epistêmico vivido pelos povos indígenas, no qual seus conhecimentos não são considerados válidos e necessários e, portanto, podem ser descartados, vivendo o que Santos (1998) chama de Epistemicídio, ou seja, o extermínio desses conhecimentos ao longo da história, principalmente, ao desconsiderar sua sabedoria como conhecimento, levando essa episteme a desaparecer.

Promover a formação dos professores indígenas numa perspectiva intercultural deve levar em conta os conceitos da especificidade, diferença e bilinguismo, que contribuem para o fim do epistemicídio e do racismo epistêmico.

No caso da interculturalidade, a educação deve desenvolver os conhecimentos tanto da sociedade ocidental quanto da indígena e demais povos tradicionais, que possam contribuir e instrumentalizar esses povos nos seus processos de luta, de autonomia e construção de projetos de futuro e os conhecimentos tradicionais, tendo em vista a conservação, transmissão e valorização das epistemologias indígenas, que sempre garantiram a sobrevivência desses povos. Esses conhecimentos devem estar em grau de igualdade e dialogando entre si de forma equitativa e as questões de como e porque os conhecimentos ocidentais foram durante tanto tempo privilegiados deve ser trabalhada de forma crítica e questionadora, levando a reflexão.

Para que isso seja feito de acordo com as formas de transmitir os conhecimentos de cada povo, entram os conceitos de especificidade e diferenciação. A educação deve ser pensada e organizada para atender as especificidades de cada etnia e precisa ser executada de forma diferenciada da ocidental, ou seja, deve ser feita da forma mais próxima das maneiras tradicionais, e isso inclui não só a prática pedagógica, mas também os calendários, normas e organização administrativa da escola.

Quando pensamos no bilinguismo, ele é um dos pilares dessa educação, pois a manutenção e aprendizado das línguas nativas que estão numa situação de vulnerabilidade, dada a condição hegemônica do português nas relações tanto com a sociedade como com as instituições e também nas escolas, na qual o bilinguismo não é um princípio e todo processo de ensino se dá em língua portuguesa.

Assim como Fanon (2008, p. 34) afirma, “um homem que possui a linguagem possui, em contrapartida, o mundo que essa linguagem expressa e que lhe é implícito”, dessa forma, entendemos que a linguagem é a porta de entrada para se conhecer uma cultura e sua forma de pensar e produzir conhecimento. Perder uma língua é perder toda uma herança e um conhecimento desenvolvido por séculos para que determinados povos pudessem expressar sua visão de mundo. Portanto, estimular e praticar um ensino bilíngue, no qual as línguas indígenas estejam, no mínimo, em igualdade com a língua portuguesa é fundamental, ainda mais agora com o grande acesso dos povos indígenas à televisão, redes sociais, internet, celulares etc.

O Prolind coloca em seus editais, na sua formulação teórica, que o ensino ofertado aos professores indígenas deverá ser intercultural e as premissas da diferenciação, especificidade e bilinguismo, aparecem em seus documentos, o que nos leva a crer que esse tipo de formação pode contribuir com fim do racismo epistêmico e do epistemicídio. Avaliar se isso de fato está acontecendo não é o foco do nosso trabalho, mas apontar como uma educação intercultural pode influenciar em uma prática pedagógica e ensino que levem a decolonialidade e ao fim do racismo epistêmico, que será um dos temas que pretendemos introduzir e discutir.

Perceber o Prolind, dentro do que Paulo Freire (1987), em sua obra, “Pedagogia do Oprimido”, chama de Inédito Viável também é uma das discussões que pretendemos apresentar. Segundo esse autor, muitos projetos de educação, em especial os que visam substituir uma educação bancária por uma educação que tenha como objetivo o desenvolvimento do pensamento crítico, a conscientização, autonomia com vias a prática da liberdade e transformação social – no nosso caso, a decolonização deste sistema mundo para que púséssemos prática, pelo menos em parte, o *Bien Vivir* –, nem sempre são os ideais, os perfeitos, mas os possíveis dentro da realidade concreta da sociedade capitalista dominada por determinados grupos que tudo fazem para manutenção do status quo.

Para Freire (1987), os projetos que se apresentem como propostas diferentes, inéditas, com os objetivos acima citados, devem ser estimulados e construídos dentro da viabilidade que houver naquele momento, pois o potencial transformador estará sendo plantado e regado de alguma maneira, sendo esses projetos sementes que podem gerar frutos mais fortes e resistentes para o projeto de transformação que pretendemos construir.

Freire nos ajuda também a refletir sobre o tipo de educação que pretendemos, porque e como começar a organiza-la, dentro das perspectivas apresentadas por ele, especialmente nas obras “Pedagogia do Oprimido”, “Educação como Prática de Liberdade” e “Pedagogia da Autonomia”, nas quais construímos todo nosso referencial educativo.

Nesse sentido, nosso trabalho pretende dialogar com os autores do grupo Modernidade/Colonialidade, Boaventura Santos, Silvio Almeida, Lélia Gonzales e Paulo Freire, tentando entender como o Prolind pode se caracterizar como um inédito viável e contribuir para o fortalecimento da cultura e conhecimentos indígenas, levando a reflexão da construção de uma pedagogia própria, a Pedagogia do Mais Velho ou Pedagogia Ancestral que tem suas bases nos velhos sábios e na cultura oral para construção e transmissão dos seus conhecimentos.

A implementação de cursos interculturais e que formem intelectuais orgânicos indígenas, mesmo com todas suas limitações, podem contribuir para o início de uma *Oguata Pyahu* (nova caminhada) na autonomia dos povos indígenas nos seus processos de luta.

Com base nas teorias e análises dos autores e conceitos citados, pretendemos realizar as discussões e chegar aos objetivos anunciados nessa tese e, por fim, contribuir para reflexão sobre uma educação escolar indígena intercultural e possibilidades “*outras*” de construir propostas educacionais para os povos indígenas.

5 MEUS CAMINHOS, MINHA *OGUATÁ PORÃ*

Muito do que vai ser escrito nesta tese é fruto de 09 anos de trabalho e convívio com os Guarani Mbya, de Angra dos Reis, das análises e reflexões realizadas nesse período que junto com as informações colhidas sobre as Licenciaturas Interculturais foram dando forma ao texto e as afirmações aqui desenvolvidas, especialmente sobre a Formação de Professores, Educação Escolar Indígena e Pedagogias *Outras*.

Acreditava que minha caminhada até a Educação Escolar Indígena e implicação nesse meio se dava pela formação em História, pela Faculdade de Formação de Professores (FFP) da UERJ (Universidade do Estado do Rio de Janeiro), e nas presenças e ausências dessa formação.

Presenças, na grande quantidade de disciplinas de Educação, devido ao curso ser numa faculdade específica de formação de professores e na abordagem sempre presente da Educação Popular e em propostas críticas e reflexivas de educação, que me levou a uma preocupação além do conteúdo teórico em si, dos conhecimentos acerca da História e da Historiografia, mas em como pedagogizar esses conhecimentos.

Ausências, em disciplinas e discussões sobre História, cultura e educação da África, povos africanos e afrodescendentes e indígenas na formação do professor de História naquele período, 1995 a 1999, ao qual parte da militância no movimento estudantil e movimento negro me levaram a essa busca posterior e individualmente. Foi graças ao movimento e a militância que esses aspectos não passaram despercebidos na minha formação, pois não havia disciplinas e nem abordagens realizadas nas aulas pelos professores que incluíssem essas discussões de forma contundente.

Como professora de História e conectada com a necessidade de trazer aos estudantes as discussões acerca da História dos povos indígenas, africanos e afrodescendentes, sempre busquei informações, cursos e leituras para incluir esses assuntos nas minhas aulas.

Desde 2002, quando entrei para rede municipal do Rio de Janeiro até hoje na minha prática como professora da rede municipal de Angra dos Reis, tenho essa postura de não deixar de lado as discussões das conquistadas pelas leis nº 10.639/03⁸ e nº 11.645/08⁹, da qual também fui contribuidora pela militância, e não pela minha formação no que diz respeito as disciplinas e conteúdos da graduação, mas da minha formação política nos movimentos estudantil e negro.

8 Lei nº 10.639/03 prevê a obrigatoriedade do ensino da História e Cultura da África, africanos e afrodescendentes na Educação Básica.

9 Lei nº 11.645/08, complementa a lei nº 10.639/03 incluindo, além da História e Cultura da África, africanos e afrodescendente, a obrigatoriedade do ensino da História e Cultura dos povos indígenas na Educação Básica

Foram essas práticas e postura política que levaram ao convite para que eu participasse como professora de dois projetos: EJA Guarani e EJA Pescadores.

O projeto desta tese surgiu a partir da minha experiência como professora de História em projetos de educação diferenciada: EJA Guarani, EJA Pescadores e do curso de Ensino Médio, na modalidade Formação de Professores para o povo Guarani Mbya, no estado do Rio de Janeiro, região de Angra dos Reis e Paraty, conhecido como Magistério Indígena. Quando entrei em contato pela primeira vez com os povos indígenas e a Educação Diferenciada, foi como um reencontro com algo que já me pertencia e fazia parte de mim. Mais tarde, como vou explicar adiante, entendi os motivos dessa experiência me parecer tão familiar e me tocar de forma tão integral.

Figura 1: Pesquisadora em visita a aldeia para apresentar seu filho caçula, dezembro de 2017



Fonte: Acervo da pesquisadora. Foto: Luiz Fernandes de Oliveira

Figura 2: Filho caçula em visita aos Guarani, sendo cuidado por Jaxuka, Aldeia Sapukai, dezembro de 2017



Fonte: Acervo da pesquisadora.

Nessas experiências, percebi as dificuldades (linguísticas, culturais etc.) que têm os professores não indígenas, inseridos numa cultura diferente, para conseguirem dar conta das especificidades culturais de um povo e, também, a importância da construção de uma proposta pedagógica e curricular que possibilite a aplicação dos pressupostos da interculturalidade, bilinguismo, diferenciação e especificidade, que são próprios da Educação Escolar Indígena. Dessa forma, acreditamos também que muitos são os desafios enfrentados por todos os “outros” que se dispõem a implementar uma política de escolarização indígena que respeite a comunidade e os pressupostos que estão assentados a Educação Escolar Indígena.

A experiência na EJA Guarani me introduziu na vivência de Educação Escolar Indígena. Ela foi um projeto de educação diferenciada, específica, intercultural e bilíngue visando garantir a formação do Ensino Fundamental aos Guarani da Aldeia Sapukai, no Bracuhy, Angra dos Reis. Essa iniciativa foi implementada pela Prefeitura Municipal de Angra dos Reis dos anos de 2013 a 2015, e funcionou em uma escola regular municipal do sertão do Bracuhy.

Figura 3: Reunião na Aldeia Sapukai, 2013



Fonte: Acervo da pesquisadora.

O projeto ocorrer numa escola do sertão e não na aldeia trouxe algumas questões relevantes e que de imediato me levaram a reflexão sobre projetos de Educação Escolar Indígenas. A primeira foi o racismo vivido pelos estudantes guaranis dentro da escola, o que necessitou de uma intervenção política e pedagógica, pois o racismo não era oriundo apenas dos estudantes, mas também de alguns funcionários. Desse primeiro impacto, questões surgiram na minha cabeça: como uma comunidade tão próxima da aldeia em termos territoriais pode desconhecer e praticar racismo como os guaranis? De que forma, ainda, as relações são tão marcadas por discursos coloniais dos povos não indígenas com relação aos povos indígenas?

Depois veio a Diferença Colonial nos seus mais variados aspectos, tanto na burocracia, como nas normas escolares, a forma como aquele espaço estava distribuído e concebido, dentre

outras. Daí veio a reflexão: como é importante para os guaranis o desenvolvimento de uma educação diferenciada e a importância da escola estar inserida na aldeia, pois a Educação Escolar Indígena é atravessada pela cultura, pelos mais velhos, pelas crianças e toda vivência que só a aldeia consegue garantir.

Minha primeira ida a aldeia foi marcada por espantos, encantos e familiaridades, que num primeiro momento eu não conseguia mensurar e compreender plenamente, apenas sentir, viver e experienciar. As crianças tão autônomas, as relações com os animais, o silêncio, o chão de barro, a floresta e aquela vista da Serra do Mar para o litoral me trouxeram à memória as leituras de autores que desenvolveram pesquisas sobre a cultura e modo de vida Guarani como, Nimujenjaju, Inês Ladeira e Pissolato. Ao olhar o horizonte lembrei das leituras sobre caminhada dos Guarani em busca da Yvy Maraê'y, a Terra Sem Males, que na cosmologia guarani ficava no litoral à leste. Esse mito levou a diversos fluxos migratórios do povo Guarani em direção ao litoral e a reexpansão desse povo na formação de novas aldeias. Foi em busca dessa terra, com mensagens que vinham de sonhos, que chegaram na Costa Verde. Teria, eu, encontrado minha Terra Sem Males? Hoje sei que essa caminhada é mais longa e árdua do que pensava naquela época e a Formação dos Professores Indígenas é um dos passos dela.

Figura 4: Vista do centro da aldeia. Aldeia Sapukai, 2013



Fonte: Acervo da pesquisadora.

Nessas idas à aldeia e às aulas na escola, foi muito importante a intervenção e auxílio da coordenadora da Secretaria de Educação, Norielem Martins, e do professor do IEAR/UFF, Domingos Nobre. Ambos tornaram a experiência mais leve, produtiva e de acordo com os

objetivos do projeto, pois a inexperiência trouxe muitos medos, inseguranças e desafios a serem vencidos, especialmente em relação ao bilinguismo.

Figura 5: Norielem, a pesquisadora e estudantes da EJA Guarani. Aldeia Sapukai, 2015



Fonte: Acervo da pesquisadora.

Figura 6: Pesquisadora e professor Domingos de camisa laranja ao fundo, Aldeia Sapukai, 2014



Fonte: Acervo da pesquisadora.

Acreditamos que o bilinguismo é central e, talvez, o desafio mais árduo para um não indígena no desenvolvimento de um trabalho com os povos indígenas. Afinal, o português é a segunda língua e as aulas eram ministradas nesse idioma. Era como se um não indígena, de repente, fosse estudar numa escola que só se falasse inglês que não é sua língua do cotidiano, das relações pessoais, da sua cultura e que você usa só quando necessita falar com alguém fora do seu principal círculo de convivência.

Nesse sentido, o ritmo da fala, as palavras usadas, a forma como se expressa (com gírias ou não), tudo isso fazia muita diferença na compreensão dos conteúdos. Além disso, a língua é uma expressão da cultura e dos modos de vida de um povo. Citando uma situação específica: certa vez, em uma aula de História, falando sobre a constituição e direitos indígenas, usamos os conceitos de Poderes Executivo, Legislativo e Judiciário. Como em qualquer turma de

Ensino Fundamental, fomos explicar o que significavam esses conceitos. Esbarramos na palavra lei, mas não lei como os guaranis concebem, e sim como os não indígenas concebem. Entramos num debate de como os guaranis elaboram suas regras, normas e sanções a desobediência das mesmas, ou seja, suas “leis” e como essa maneira difere da forma *juruá* (não indígena) de fazer o mesmo. De como para os *juruá* a norma precisa estar escrita e pessoas especializadas e destinadas a esse fim tomam para si a tarefa de elaborarem e implementarem essas normas, regras e sanções. Foi um amplo e longo debate para que a palavra lei fosse compreendida plenamente.

Duas questões tiramos desse simples exemplo: um professor guarani, falante da língua, talvez encontrasse as referências linguísticas equivalentes e teria sido muito mais fácil de fazer com que os estudantes compreendessem o conceito de lei, pois depois de tanto debate percebemos que havia equivalentes linguísticos e, se tivéssemos usado, teria sido muito mais fácil para os estudantes compreenderem o conceito. Segunda questão: a importância de pensar o trabalho numa perspectiva intercultural, pois se não fosse essa premissa, talvez o conceito de lei e poderes políticos não teria sido trabalhado de forma útil, necessária para os estudantes. Eles conseguiram comparar, falar da sua cultura, debater sobre as diferenças e semelhanças, se colocaram como protagonistas de um debate que levou a compreensão mais profunda tanto da sua própria cultura, já que os mais jovens que ainda não participavam da vida política da aldeia não tinham uma visão mais profunda dessas questões, como da cultura *juruá*, que agora compreendiam a partir de reflexões feitas relacionando as duas culturas.

Se fosse um professor indígena, imerso na cultura e falante da língua todo esse processo teria sido mais tranquilo e menos difícil. Nesses momentos é que a questão da formação de professores indígenas começou a ganhar espaço nas minhas reflexões. Como é importante que o professor seja um nativo para que a educação faça mais sentido e leve a reflexões mais críticas e profundas. Para isso, não pode ser qualquer professor, qualquer formação que esse profissional tenha tido, pois com uma formação acrítica, sem as perspectivas da interculturalidade, diferenciação e especificidade, podemos ter professores que apenas reproduzam os conteúdos ditos universais, sem que isso faça sentido ou leve a reflexão dos estudantes e, portanto, possa se constituir como uma educação emancipatória.

Nesse sentido, trago um outro exemplo, que foi de uma cartilha elaborada e escrita por um professor guarani que tive acesso e fiquei muito feliz ao saber do lançamento. Sem desejar tirar o mérito e a importância dessa cartilha, tendo em vista que ela foi toda elaborada em língua guarani e com elementos da cultura nas palavras geradoras, toda parte didática da cartilha tinha uma perspectiva tradicional, ao estilo “be a bá” e sem possibilitar que faça sentido com relação

ao mundo, uma reflexão crítica da realidade. Tínhamos, então, uma linda cartilha escrita em guarani com desenhos e figuras de animais e elementos culturais guarani, mas toda construída sob uma base tradicionalista, ou seja, uma cartilha com uma perspectiva reprodutivista.

Por isso a importância de além de um professor indígena, haver uma formação assentada na interculturalidade, que perceba a necessidade que essa educação seja realizada de forma específica, ou seja, de acordo com a cultura do seu povo, como ele faz tradicionalmente e diferenciada, que respeite seus tempos, seu calendário, sua cultura.

Figura 7: Escola Estadual Indígena Karai Kuery Renda, Aldeia Sapukai, 2015



Fonte: Acervo da pesquisadora.

Na relação do projeto EJA Guarani em parceria com IEAR/UFF, houve um projeto de pesquisa no qual aconteceu uma viagem intercultural do processo migratório Guarani Mbya de Angra dos Reis ao inverso, saindo da Aldeia Sapukai indo até Missiones Argentina, local de nascimento do Cacique e fundador da Aldeia, João Wera Mirim da Silva. Visitamos 9 aldeias num período de 15 dias, dormindo no ônibus e permanecendo nas aldeias durante o dia.

A turma de 25 estudantes e seus professores foi dividida nas grandes áreas do conhecimento: linguagens, ciências da natureza, ciências sociais e ciências exatas. Cada grupo desenvolveu um projeto de pesquisa utilizando a fotografia e filmagem como recursos metodológicos de coleta de dados. Como produto dessa viagem intercultural, foram produzidos vídeos por áreas do conhecimento, um vídeo de todo processo da viagem e uma exposição fotográfica. Todas essas produções tiveram orientação dos professores, porém foram realizadas em todas as etapas pelos estudantes do curso.

Figura 8: Viagem Intercultural, abril de 2014



Fonte: Acervo da pesquisadora. Foto: Ana Carla Antunes.

Na grande área das Ciências Humanas, na qual eu, como professora de História e Ana Carla Antunes, geografia, desenvolvemos uma pesquisa sobre a História de cada aldeia e relacionamos as paisagens existentes entre elas em um registro em vídeo e fotos realizados pelos estudantes.

Sempre que chegávamos nas aldeias, a busca era pelo Mais Velho, o Ancestral mais antigo que estava ainda presente e vivenciou a formação daquela aldeia. Essa orientação de que eram pelos mais velhos que encontraríamos as respostas vieram dos próprios estudantes guaranis e dos moradores das aldeias.

Percebemos que quando esse Mais Velho era encontrado, havia toda uma reverência e cuidado ao lidar com ele e sempre que ele falava parecia-nos que algo de muito solene, importante acontecia. Os olhares, o silêncio e, por fim, as perguntas que surgiam as vezes no final da fala demonstravam um grande respeito por aquela pessoa que tinham acabado de conhecer, na maioria das vezes. O mesmo olhar, a mesma reverência e cuidado que percebia deles na relação com os Mais Velhos da Aldeia Sapukai, que eram seus conhecidos e amigos. Daí, percebemos que não era a proximidade que criava essa relação, mas o fato do outro ser um Mais Velho.

Outro ponto interessante de destacar é que invariavelmente todos na aldeia que perguntávamos a quem recorrer para conhecer a história daquele lugar se remetiam a um mais velho, sempre a mesma pessoa. Não se referiam a escola, ao cacique ou alguma liderança jovem, por mais que esses também soubessem contar a história daquele lugar. Nesses momentos, percebemos o quanto o ancestral, o Mais Velho, tem de fato um lugar de destaque e importância na cultura Guarani, especialmente no que diz respeito a buscarmos informações

sobre o conhecimento oriundo deles, que não passe necessariamente pela burocracia ou institucionalização do Estado, como a escola e os postos de saúde.

No grupo de ciências, o assunto era saúde, de que forma imaginamos que eles buscariam suas informações? No posto de saúde. Porém, esse não era o único lugar que os estudantes desejaram e realizaram sua pesquisa. Foram em busca dos Mais Velhos, em especial dos erveiros e dos pajés, buscando informações sobre a saúde e cura de doenças físicas e espirituais.

A relação com a espiritualidade e a religião é algo central na cultura Guarani, grande parte dos seus padrões de comportamento e ética provém de ensinamentos e práticas religiosas. Em todas as aldeias, quando chegamos fomos recebidos com algum tipo de cerimonial religioso, que incluía cânticos, danças e um Mais Velho, o *xeramoi*, liderando e orientando o cerimonial, com exceção da Ocoy, no Paraná – uma aldeia de Avá Guarani, que por coincidência, ou não, tivemos mais dificuldades em realizar a pesquisa. Esses momentos sempre eram carregados de emoção e gratidão, todos eram inundados por uma energia e um clima de grupo, de união, de bênçãos que tornava o desconhecido em algo mais acolhedor, mais próximo e fazia com que os momentos posteriores de pesquisa fossem realizados com muito mais facilidade.

Figura 9: Opy, casa de reza Guarani, local onde se realizam as cerimônias religiosas. Aldeia Sapukai, Angra dos Reis, 2016



Fonte: Acervo da pesquisadora.

Três momentos da viagem foram marcantes: a visita às Ruínas de Missiones, no RS, onde houve o projeto das Missões e um massacre aos Guarani numa luta de resistência ao processo colonial. Foi um momento de tristeza e introspecção para os Guarani, eles que já falam pouco, pois a palavra é sagrada, nesse momento, praticamente se calaram, falavam com o olhar perplexo e murmúrios de “aconteceu tudo isso mesmo aqui?”. Um deles, o *Piririá*, chegou a comentar comigo que desejava ir embora porque ali havia muitos espíritos ainda.

Outro momento foi a morte por diarreia do filho de um estudante que estava viajando conosco. Horror e tristeza: em pleno 2014, uma criança morria de diarreia. Muito choro e recolhimento. Naquele dia, não trabalhamos, fomos recebidos na aldeia Tekoa Porã, no Salto do Jacuí com uma linda celebração religiosa e ficamos sozinhos depois, pois os Guarani se recolheram para ritos religiosos que não poderíamos participar.

Houve uma reunião entre os guaranis para decidir se todos voltávamos naquele momento ou não. A decisão foi que a viagem deveria continuar e o estudante que teve a perda do filho deveria retornar rapidamente. Uma reorientação da viagem foi feita a partir de então para custear os gastos de uma passagem aérea mais rápido possível e garantir o retorno dele. O estudante retornou com um dos professores para o Rio de Janeiro e a viagem continuou.

Por fim, o terceiro momento foi a ida às Cataratas do Iguaçu. O rosto de encantamento e tristeza por saber que tudo aquilo um dia foi território Guarani e, hoje, está privatizado pelo Estado e todos, inclusive os Guaranis, tiveram que pagar ter acesso aquele espaço. Deixou-nos muito reflexivos. A energia das cataratas foi renovadora, potencializadora de muitas ponderações que fizemos naqueles dias e nos subsequentes.

Figura 10: Cataratas do Iguaçu, 2014



Fonte: Acervo da pesquisadora.

A vivência dessa viagem foi um marco, diria um Giro Decolonial, na minha existência e práticas profissionais, não só na Educação Escolar Indígena, mas também nas minhas práticas na escola regular e relações pessoais. Aprendi, nesses dias de vivência, que todas as leituras e debates acadêmicos, não dão conta de experienciar o convívio e a realidade das aldeias. Foi a práxis realizada cotidianamente, a todo momento, desde a relação com os guaranis por 15 dias, como nas conversas de fim de dia dentro do ônibus com os demais professores, as reflexões

sobre a teoria e tudo que havíamos lido e debatido antes da viagem que fizeram surgir as novas visões a partir da prática.

Os desafios de uma viagem que nos privou do conforto de uma cama para dormir, em muitos momentos, de encontrar um lugar para tomar banho (algumas vezes eles aconteceram nos rios, sem uso de cosméticos para evitar poluição desses locais), de ir ao banheiro, de saber a hora que iríamos nos alimentar e o que seria esse alimento, da segurança do que iríamos encontrar nas aldeias que estaríamos visitando, os desafios da convivência nessa situação, o limite das emoções geradas pelo cansaço, incertezas e saudades da família que todos vivíamos. Uma nova professora e pessoa surgiu a partir dessa vivência.

Figura 11: Alguns membros do grupo de Ciências Humanas, Ka'aguy Porã (Boa Mata), Aldeia Cotinga, Paranaguá, Paraná, 2014



Fonte: Acervo da pesquisadora.

Figura 12: Hora do banho na aldeia Sete Barras, São Paulo, 2014



Fonte: Acervo da pesquisadora.

Foram dias de convivência e imersão na cultura guarani, de observação participante, de conversas e reflexões relacionando a teoria e o que estávamos vivenciando. Passamos por 9 escolas guaranis em estados diferentes: São Paulo, Paraná, Santa Catarina e Rio Grande do Sul.

Vimos a diferenças existentes na oferta da Educação Escolar Indígena e o compromisso, ou não, de determinados estados com relação a aplicação da legislação relativa a tal educação, ao mesmo tempo também percebemos a similaridade e desejo das comunidades quanto as necessidades do respeito à cultura, os modos de vida dos guaranis para projetos de educação escolar. Independente da estrutura da escola, da oferta de material didático, da organização da escola, notamos que há um elemento crucial para execução de um projeto de escolarização intercultural, bilíngue, específico e diferenciado: o professor indígena e sua formação.

Nos lugares nos quais os professores eram indígenas e havia uma formação intercultural, por mais que os prédios e a infraestrutura não fossem os melhores, as falas sobre a escola e a satisfação com a mesma sempre eram maiores. As reflexões realizadas sobre os motivos de estarem estudando, das lutas políticas enfrentadas pelas comunidades e a conservação da cultura tradicional, especialmente pelos mais jovens, eram mais contundentes, conscientes, críticas e profundas.

Há um ritmo, uma forma muito própria dos guaranis em lidarem com os estudantes, com a transmissão do conhecimento que por mais que nós, *juruá*, sejamos sensíveis e dedicados, não conseguimos captar. Um ritmo na fala, nos modos, no como tocar e lidar com o outro que fazem toda diferença. Por isso os professores, para lidarem melhor com os estudantes, precisam ser guaranis.

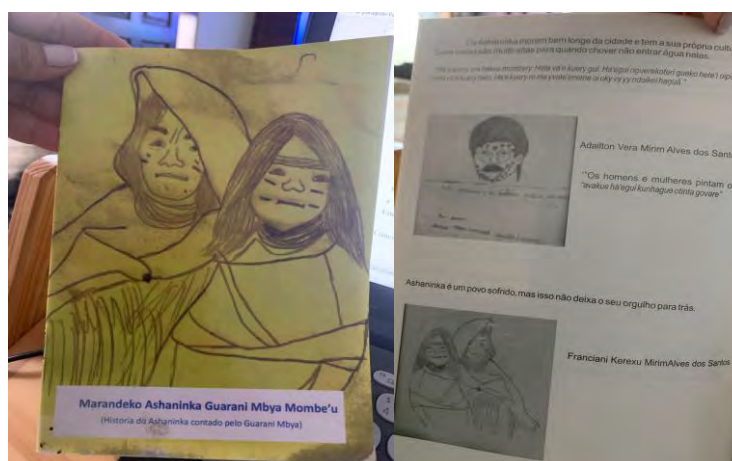
Durante a EJA Guarani, outros projetos e atividades foram realizadas, desde a confecção de um livreto com textos e imagens dos estudantes sobre uma visita realizada ao Museu do Índio sobre o povo Ashaninka, a um intercâmbio com os estudantes da minha escola regular, com cartas, visitas a aldeia, a escola não indígena, a participação com os estudantes em fóruns e debates. Foi um período de grandes aprendizados mútuos.

Figura 13: Ida da turma EJA Guarani ao Museu do Índio, Rio de Janeiro, 2015



Fonte: Acervo da pesquisadora.

Figura 14: Livreto produzido nas aulas de História a partir da visita ao Museu do Índio, 2015



Fonte: Acervo da pesquisadora.

Figura 15: Ida dos alunos *Juruá* a aldeia, projeto trocas interculturais, 2015



Fonte: Acervo da pesquisadora.

Figura 16: Ida dos alunos Guarani a escola *Juruá*, projeto trocas interculturais, 2015



Fonte: Acervo da pesquisadora.

Essa experiência impulsionou a ida ao mestrado. Foi um mergulho do meu ser no sentido individual, coletivo e profissional numa proposta de Educação e vida que fez todo sentido e que me motivou a me aprofundar nos estudos. Nunca vi a vida acadêmica e o prosseguimento dos estudos como um projeto de vida, contudo essa experiência reorientou meus caminhos e desejos.

Iniciei esse processo fazendo parte do grupo de pesquisas do professor Domingos Nobre do IEAR/UFF aos sábados e depois iniciei o curso de Mestrado com uma pesquisa sobre a construção do currículo para os Anos Finais do Ensino Fundamental para o Colégio Estadual Indígena Karai Kuery Renda.

Figura 17: Formatura da EJA Guarani, dezembro 2015



Fonte: Acervo da pesquisadora.

No meio desse processo, houve o convite para participar como professora da área de Ciências Humanas de mais um projeto de Educação Diferenciada: a EJA Pescadores. Esse projeto destinava-se a garantir a formação do Ensino Fundamental a pescadores da Praia da Longa, na Ilha Grande.

Foi criado pela solicitação dos pescadores que precisavam da conclusão do Ensino Fundamental para “tirar o arrais” e poder navegar sem medo da Marinha. Cabe lembrar que na Praia da Longa só existe escola com os Anos Iniciais do Ensino Fundamental e para o prosseguimento nos estudos as crianças precisam pegar o barco-escola e ir até outra praia, Araçatiba, para realizar os Anos Finais do Ensino Fundamental, ofertado apenas no diurno. Quando isso não ocorria no tempo/idade certa e a pessoa entrava para o mundo do trabalho, não havia outra alternativa para continuidade nos estudos.

Figura 18: Praia da Longa, Ilha Grande, Angra dos Reis, 2015



Fonte: Acervo da pesquisadora.

Acreditávamos que a turma seria apenas de homens, pois na nossa visão dos *de fora*, quem se dedica à pesca, tradicionalmente, são os homens. Para nossa surpresa e mudança de visão, a partir do contato com o campo de trabalho/pesquisa, com a realidade dos pescadores da praia da Longa, muitas mulheres (diríamos a maioria da turma) se inscreveram e participaram do projeto. Nenhuma delas tinha na pesca a sua atividade profissional, mas a praticavam como atividade recreativa, em busca de alimento para a família e porque alguns pescados, como mariscos e goiás, são geralmente buscados pelas mulheres. Foram em busca de formação, de maior convívio social e também para conseguirem o arrais (que é a permissão de marinho).

Figura 19: Confraternização de Natal na escola, Praia da Longa, Ilha Grande, Angra dos Reis, 2014



Fonte: Acervo da pesquisadora.

Esse projeto tinha como pressupostos fundantes a Pedagogia da Alternância e o Trabalho como Princípio Educativo. As aulas ocorriam nos períodos que não havia pesca da sardinha (defeso) e nas luas cheias (quando não há pesca), chamado Tempo Escola, e nos períodos de trabalho com a pesca, acontecia o Tempo Comunidade, quando os estudantes refletiam, aplicavam e desenvolviam projetos relacionando o saber escolar e o trabalho.

Figura 20: Ida à comunidade e conversa com estudantes durante o Tempo Comunidade, Praia da Longa, Ilha Grande, Angra dos Reis, 2014



Fonte: Acervo da pesquisadora.

Com relação à Pedagogia da Alternância, além da divisão do Tempo Escola e Tempo Comunidade, em que no Tempo Escola havia o desenvolvimento de conteúdos e atividades teóricas e no Tempo Comunidade a pesquisa da realidade local e do trabalho e desenvolvimento de atividades de pesquisa que relacionassem os conteúdos e a realidade local, havia o estímulo e a criação de um Diário de Bordo, como chamávamos os cadernos reflexivos, cadernos de campo dos estudantes.

Nesses Diários de Bordo, eram registrados, além das reflexões entre teoria e prática entre os conteúdos escolares e a vida cotidiana, a vida, poesias, relatos, vivências e o que mais os estudantes desejassem escrever ou desenhar. Tivemos vários diários de bordo, um mais colorido e rico que os outros, repletos de desenhos, fotos, poesias e reflexões.

Com relação ao Trabalho como Princípio Educativo, nos pautamos nas reflexões realizadas por Demerval Savianni, no qual o trabalho, no seu sentido ontológico e como atividade humana que garante a sobrevivência e a produção e reprodução da vida, dever ser a base da formulação dos currículos e seleção de conteúdos, além de ser o suleador das atividades pedagógicas realizadas pela escola. A visão de que o trabalho e as atividades laborais formam os indivíduos e de que através da educação podemos problematizar, auxiliar o processo de consciência crítica e humanização dos educandos foi um eixo central das nossas discussões e práticas acerca do desenvolvimento dos conteúdos e práticas pedagógicas no projeto.

Nessa empreitada além do generoso auxílio dos coordenadores da EJA Pescadores, Kelly Maia e Márcio Plastina, tivemos formação realizada pelos professores Rosilda Benacchio e Cláudio Fernandes do IEAR/UFF através de encontros periódicos de formação, planejamento e reflexão. Mais uma vez, desafios a enfrentar, que levaram a novas concepções de vida e educação a partir da experiência profissional e vivências em comunidades tradicionais.

Por fim, desenvolvemos um trabalho nas disciplinas de Memória e História no curso de Ensino Médio para Formação de Professores Guarani Mbya, da região Angra/Paraty. Nessa

turma, havia uma estudante Pataxó, o que tornou a proposta de interculturalidade, especificidade, bilinguismo e diferenciação ainda mais desafiante. Foram momentos de redescobertas e reaprendizados.

Figura 21: Magistério Indígena e Colégio, Aldeia Sapukai, 2018



Fonte: Acervo da pesquisadora.

Figura 22: Presente de Davi Wera, filho da Kerexu, estudante do Magistério Indígena, Aldeia Sapukai, 2018



Fonte: Acervo da pesquisadora.

Desde que a Didática foi constituída no Ocidente: "ensinar tudo a todos" (Comenius), a história da Pedagogia dos séculos XX e XXI tem sido esse confronto entre Pedagogia totalizante e Pedagogias específicas (diferenciadas), contudo, nas últimas décadas e todo projeto homogeneizador de educação, com as propostas de Reformas Liberais e reorganização do Capitalismo, o que temos na pauta internacional e nacional são projetos massificados de educação que pretendem homogeneizá-la em nome de uma suposta igualdade de formação, mas que está revestida de colonialidade, invasão cultural, ou seja, de transformação de todos em

força de trabalho disponível ao capitalismo. Os projetos acima vistos como gastos e não investimentos, foram extintos. O argumento levantado pela prefeitura foram de que não havia recursos disponíveis e que ambos projetos eram custosos. Apenas o Magistério Indígena, depois de um longo período de pausa por conta da pandemia, retomou agora em 2022 no modo presencial.

Em todo esse processo, conheci e fui me aprofundando nas discussões acerca da Educação do Campo, acabei me envolvendo na militância pelos povos Tradicionais através da militância sindical, e hoje faço parte do Fórum de Educação do Campo como coordenadora, junto com Fabiana Ramos do Quilombo do Bracuí, na regional Sul. Sou apoiadora do Fórum de Comunidades Tradicionais e fundadora do Coletivo de Apoio à Educação Diferenciada de Angra e já estive por duas vezes como professora substituta do curso de Licenciatura em Educação do Campo da Universidade Federal do Rio de Janeiro.

Figura 23: Fofec 2019, Cambuci



Fonte: Acervo da pesquisadora.

Figura 24: Fofec 2019, coordenação da Regional Sul



Fonte: Acervo da pesquisadora.

Essas experiências me tocaram não só intelectualmente, mas também na minha vida pessoal, no sentido de fazer um Giro Decolonial na compreensão da vida e de como viver, além de inserir, na minha militância, a luta pelos direitos dos Povos Tradicionais. Afetou-me no sentido mais simbólico que possamos usar a palavra afetar, me tocou racionalmente e meus sentidos, no que Santos (2021) chama de corazonar, no qual o conhecimento nunca é mobilizado apenas com base em razões, conceitos, pensamentos, análises ou argumentos, mas também por emoções, afetos e sentimentos, provocando um aquecimento da razão que nos mobiliza em busca de um conhecimento que instrumentalize as lutas contra a opressão e invisibilização dos que estão do lado de lá da linha abissal, dos oprimidos e subalternizados por esse processo histórico. Corazonar não é uma racionalidade dominante e fria, mas plena de afetos – ou seja, que se deixa afetar... Corazonar: na Zona do coração (Monteiro, 2022) é um sentir-pensar que nos leva a assumir uma responsabilidade pessoal acrescida de entender e mudar o mundo. É nesse sentido que essa pesquisa tenta se inscrever e contribuir de forma modesta, mas potente, tendo em vista todas as dificuldades que são impostas pelo sistema àqueles que nadam contra essa corrente hegemônica de poder e saber.

Figura 25: Autora dançando Tangará com indígenas Guarani Mbya da Aldeia Sapukai, Angra dos Reis, 2015



Fonte: Acervo da pesquisadora. Foto: Thiago Santos.

Figura 26: Dona Marilda contando histórias do Quilombo do Bracuí, 2017



Fonte: Acervo da pesquisadora.

Nessa caminhada, na minha *Oguatá Porã* (boa caminhada) e na forma como o contato com os povos indígenas afetavam-me, memórias da infância foram ressurgindo, memórias da minha avó paterna, Dona Estela, oriunda de Santo Antônio de Pádua, RJ, que se autointitulava cabocla e dizia que mãe sim, era indígena. Essas memórias do cuidado com as ervas, plantas medicinais e da cura por elas através de unguentos e chás; da relação com os bichos (que precisavam ter utilidade); das histórias e “causos”; das crenças; do silêncio resistente e que muito dizia sobre como ganhar uma briga, sem dizer uma só palavra; na culinária e na relação com as crianças sempre garantindo autonomia, liberdade e um carinho sem tocar, sem beijar, mas uma amorosidade diferente das demais com as quais me relacionava; tudo isso foi mostrando-me os motivos pelos quais a relação com os Guarani me parecia tão familiar, afinal, não era a primeira vez como eu imaginava... Era algo que me pertencia e formava, também.

Houve um intervalo de tempo entre essa sensação de familiaridade e as reflexões sobre minha avó, que levaram a uma busca da minha ancestralidade ainda não concluídas e cheias de questionamentos, contudo a certeza que esse encontro, essa relação que vai para além do profissional e do corazonar que toca toda produção acerca da Educação Diferenciada e povos indígenas não foi ao acaso, em especial, minha permanência nesse mundo tão cheio de pedras, percalços e desafios que é da construção de uma Educação Escolar Indígena referenciada e que corresponda aos projetos de futuro das comunidades e a militância pelos direitos dos povos tradicionais. Esse encontro e essa permanência tem uma relação ancestral e uma necessidade ancestral de lutar pelos que me antecederam, que abriram os caminhos para que hoje eu estivesse aqui, nesse mundo.

Nessa pesquisa que apresentamos como tese, há um desejo de aprofundar a discussão iniciada na dissertação de mestrado, na qual pesquisamos e analisamos a proposta curricular desenvolvida coletivamente por professores dos Anos Finais do Ensino Fundamental para o Colégio Estadual Indígena Karai Kuery Renda, que atende o povo Guarani Mbya da região de Angra dos Reis e Paraty, no estado do Rio de Janeiro, mas também é uma resposta militante à causa indígena, é parte de mim e de minha história que por muito tempo foi apartada, interrompida pela colonialidade, que não me fazia perceber e enxergar essa indianidade tão próxima de mim, tão pertencente ao meu eu.

Essa é uma pesquisa de uma “sujeita” implicada na realidade e na luta por uma educação intercultural e bilíngue para os povos indígenas, que respeitem seus projetos de futuro e garantam a conservação e manutenção de suas culturas e modos de ser. É uma pesquisa cheia de racionalidade, mas também de emoção, afeto e projetos coletivos de futuro e militância, uma pesquisa cheia de corazonar.

6 XARA'U. PROLIND: PROGRAMA GOVERNAMENTAL PARA ATENDER DEMANDA DE FORMAÇÃO SUPERIOR DE PROFESSORES INDÍGENAS

Beth, professora e liderança da etnia Tapeba, falando sobre a criação das escolas tapeba: “De uma época de discriminação das nossas crianças dentro da escola convencional, o analfabetismo era grande, então decidimos criar uma escola do nosso jeito, fazer diferente” (NASCIMENTO, 2017, p. 379-380)

A fala da professora e liderança Tapeba, Beth, nos aponta um dos motivos que os povos indígenas se organizam e lutam por escolas diferenciadas, com metodologias, currículos, pedagogias próprias e não mais o modelo do não indígena, do outro, do colonizador, do que discrimina, oprime e tenta assimilar os povos indígenas ao longo da história através de diversas práticas de desconstrução do seu saber, do seu ser, da sua cultura.

A “partir das experiências de educação escolar *para* os índios que são construídos e propostos os modelos reativos de educação escolar *dos* índios” (NASCIMENTO, 2017, p.376). Rita Potyguara ainda aponta que a escola dos *de fora* (não indígenas) não atendia os anseios e necessidade dos *de dentro* (os indígenas). Dentro e fora do que? Da cultura. Ela destaca a centralidade da categoria cultura na discussão e implementação das propostas de escolarização dos povos indígenas. A escola dos *de fora* além de impor um modo outro de ser, discriminava e trabalhava de forma a promover o epistemicídio, a colonialidade do ser. “Sendo assim, a construção de uma escola do nosso jeito, almejada pelos indígenas, representa uma forma de mobilização política destes agentes onde suas culturas e identidades são publicamente acionadas” (NASCIMENTO, 2017, p. 380).

As culturas e identidades indígenas são o mote da educação escolar proposta por esses povos, daí a proposta e importância de uma educação intercultural, diferenciada, específica e bilíngue, que tenha os próprios indígenas como docentes, ou seja, integrantes do mundo cultural indígena como protagonista desse processo educativo.

Nesse capítulo, vamos apresentar o Prolind (Programa de Apoio à Formação Superior e Licenciaturas Interculturais Indígena), tema de nossa pesquisa. Não adentraremos, nesse primeiro momento, como esse programa foi criado e nem traçaremos um percurso histórico sobre ele, isso faremos nos próximos capítulos. A intenção desse capítulo é apresentar o

programa e sua abrangência sem tecer análises mais aprofundadas. Desejamos que os leitores possam ter um panorama do que foi o Prolind antes de discutirmos e tecemos considerações mais críticas quanto os avanços e recuos do mesmo.

Como já apontamos, o Prolind foi resultado de reivindicação e luta dos movimentos indígena e indigenista que buscam a efetivação de uma proposta de Educação Escolar Indígena intercultural, diferenciada, específica e bilíngue que atenda aos projetos comunitários dos povos indígenas e tenha como protagonistas, desse processo educativo, os próprios indígenas, como professores, pedagogos e gestores de suas escolas. Como ter profissionais prontos a enfrentar esse desafio? Somente com uma formação adequada e pensada para essa realidade proposta. Os cursos superiores convencionais não dariam conta dessa necessidade formativa, basicamente todos têm uma perspectiva eurocentrada e as temáticas indígenas e africanas entram como um anexo, muitas vezes, em apenas uma ou duas disciplinas de relações étnico-raciais.

Para além do exposto, os cursos tradicionais exigem a permanência durante toda semana por um período de quatro a cinco meses dos alunos às aulas. Esse tempo de permanência na universidade, para muitos indígenas que já atuam como professores nas suas comunidades (principal público que o Prolind pretende alcançar) e muitos outros indivíduos, devido à distância dos câmpus universitários das aldeias, torna a permanência no Ensino Superior inviável, pois eles teriam que se ausentar da família, das práticas comunitárias e de sustento da família. O Prolind foi pensado dentro da Pedagogia da Alternância (que vamos explicar melhor nos próximos capítulos), uma forma de organizar pedagogicamente as aulas em momentos de estudo na universidade, chamado tempo escola e períodos de estudo de campo, aplicação dos conhecimentos teóricos na prática e reflexão, a partir do princípio da práxis. Essa forma facilita a permanência desses povos na universidade, já que o tempo escola (na maioria das universidades) acontece em feriados prolongados e nas férias escolares, não afastando totalmente e por longos períodos os indígenas de sua família e comunidades.

Licenciar professores sem uma formação adequada, mesmo com professores indígenas, leva-se o risco de a educação praticada manter-se a mesma, como aponta o Kaiowa Tônico Benites: “Esta determinação de professores serem indígenas não significou grande mudança, pois o método e a cartilha, de fato, continuavam os mesmos. A diferença era que esses primeiros professores indígenas pertenciam a uma família da sua própria reserva ou proveniente de outra aldeia” (BENITES, 2009, p. 75), ele continua afirmando que “as dificuldades em aprender a ler e escrever bem, ou seja, “fazer falar o papel”, continuaram as mesmas.” (BENITES, 2009, p. 75).

Havia necessidade de uma formação *outra*, uma formação na qual as epistemologias, formas de transmissão dos conhecimentos, os saberes dos povos indígenas e a interculturalidade fossem um ponto de partida e chegada, na qual o diálogo *dos dentro* e dos *de fora* fosse realizado de forma equitativa. Uma formação que garantisse formas diferenciadas, específicas e bilíngues de transmitir os conhecimentos indígenas e da cultura ocidental, transformando essa Escola Embaixada, na qual o mundo não indígena se impõe e dita regras às comunidades indígenas, para uma Escola de Fronteira, em que os conhecimentos indígenas e não indígenas se encontram e dialogam.

O Prolind foi elaborado por conta das reivindicações dos povos indígenas para que de fato a Educação Escolar Indígena pudesse ter a qualidade almejada por esses povos. Para essa qualidade, não era necessário só preparar e transmitir os conhecimentos ditos universais, mas também os saberes, as epistemologias e os modos de vida de cada povo. Para isso, era necessária uma formação diferenciada, bilíngue e intercultural dos professores indígenas.

Medeiros (2014) cita a fala de um estudante da Licenciatura Intercultural da Universidade Federal de Pernambuco e demonstra como eles tem plena consciência da importância de sua participação na luta política na conquista desse programa, como ele é importante e as expectativas acerca dele:

Quer dizer o PROLIND só disponibilizou esse programa porque existe uma comissão nacional no MEC que é composta pelos indígenas e a coordenação geral que fez essa discussão né? E aí a discussão do movimento indígena é que as universidades possam oferecer cursos para os povos indígenas, é responsabilidade e função social também das universidades formar os indígenas. Então, o curso de licenciatura hoje, financiado pelo PROLIND ele tem uma intenção de se tornar permanente e não ficar como programa porque deve ser uma política das universidades né? Então, esse curso do PROLIND lançado hoje, ele é um curso que chega mais próximo da necessidade do desejo da comunidade que ele é voltado pra professores indígenas e professores indígenas que tão atuando no público indígena né? (Estudante 2) (MEDEIROS, 2014, p. 85)

Quando o Prolind foi formulado, o MEC estava organizado em Secretaria do Ensino Básico (SEB), Secretaria de Ensino Tecnológico (SETEC), Secretaria de Ensino Superior (SESU) e demais secretarias que estariam atuando transversalmente as anteriores que eram: Secretaria de Ensino à Distância (Seed), Secretaria de Ensino Especial (Seesp) e Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade (Secad). A Secretaria que ficou responsável pela organização do Prolind foi a Secad. Atualmente o Prolind está a cargo da *Secretaria de Modalidades Especializadas de Educação – SEMESPS*. Segundo informações do site do MEC, essa nova Secretaria criada no governo Jair Bolsonaro:

tem por atribuição planejar, orientar e coordenar, em articulação com os sistemas de ensino, políticas para a educação do campo, para a educação especial de estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação, na perspectiva da educação inclusiva, e para a valorização das tradições culturais brasileiras, inclusive dos povos indígenas e de populações em áreas remanescentes de quilombos.

É da sua competência também desenvolver e fomentar a produção de conteúdos, de programas de formação de professores e de materiais didáticos e pedagógicos específicos, bem como propor, subsidiar, formular, apoiar, implementar e acompanhar políticas, programas e ações, em suas áreas de atuação, a fim de evitar sobreposições e desperdício de recursos públicos.¹⁰

Nesse caso, não percebemos mudanças conceituais da Secadi para Semesps, o que muda basicamente é a terminologia e as práticas realizadas dentro da secretaria.

Quanto a elaboração do Prolind, ela se deu a partir de um Grupo de Trabalho que se chamou Comissão Especial de Educação Superior (Cesi) e foi instituído pela Portaria nº 52, de 29 de outubro de 2004. Baseados nas reivindicações feitas pelo Movimento Indígena no Fórum Diversidade, o grupo de trabalho elaborou critérios político-pedagógicos que deveriam sulear¹¹ o programa. Nesse grupo de trabalho, estiveram presentes a Comissão Nacional de Professores Indígenas, o Fórum de Pró-reitores do Brasil, Instituto Socioambiental e Funai.

O Prolind é derivado do programa Diversidade na Universidade, sobre o que houve uma reivindicação do movimento indígena para a transformação do Diversidade, tendo em vista que não atendia às necessidades e expectativas dos povos indígenas quanto ao acesso à Educação Superior, pois o Programa Diversidade previa a elaboração de cursos preparatórios ao ingresso no Ensino Superior comum. Inclusive, os recursos alocados no Prolind vieram do Diversidade, até o fim desse programa, com o término do financiamento do BID¹² em 2007.

Acredita-se que o Prolind:

ao ocupar-se da formação superior de docentes, a ação propõe-se a ajudar a expandir a oferta de Educação Básica intercultural nas aldeias, ou seja, sem professores indígenas formados não pode haver uma educação básica de qualidade nas aldeias, o que significa que contribuir para a formação dos primeiros é contribuir para efetivação da última. (DE PAULA; VIANNA, 2011, p. 77).

O Prolind e o Diversidade na Universidade “são projetos, pois ambos são formulações circunscritas a um ciclo de execução finita” (BARNES, 2010, p. 63), ambos “dispõe de recursos financeiros por tempo limitado para execução e avaliação de suas ações” (BARNES, 2010, p.

10 Disponível em: www.gov.br/mec/pt-br/assuntos/noticias/programa-apoio-a-formacao-superior-e-as-licenciaturas-interculturais-oferta-cursos-para-a-formacao-de-professores-indigenas Acesso em: 01 mar 2021.

11 Usamos o termo sulear em substituição ao nortear, que é comumente utilizado como sinônimo de orientar, pois acreditamos que nossas orientações, pensamentos e perspectivas devem ser das Epistemologias e povos do Sul.

12 Banco Interamericano de Desenvolvimento.

63) e, assim, eles se mantêm por toda sua existência. Não houve, em nenhum momento, a transformação desses projetos numa política pública de Estado e, portanto, ambos ficaram reféns de financiamentos e “sobras” de recursos num contexto de abundância econômica ou financiamento externo ou de outros programas voltados para o crescimento econômico (como foi o caso do edital de 2013 que recebeu recursos da Ação 20RJ, decorrente do PAC¹³).

Isso, para nós, se configura como racismo institucional do Estado Brasileiro com os povos indígenas. Afinal, porque com os povos indígenas, apesar de todo negligenciamento histórico no que diz respeito ao acesso à educação, não se formulou uma política pública permanente? Por que a abertura de turmas de licenciatura interculturais nas instituições públicas deveria aguardar o recebimento de verbas por editais e esses cursos não poderiam ser incorporados definitivamente aos ofertados por essas instituições?

O primeiro edital do Prolind foi lançado em 2005, tivemos, depois disso, mais três editais: 2008, 2009 e 2013. Até o presente momento, não houve mais editais para implementação de novos cursos, contudo o financiamento, mesmo com recursos cada vez mais reduzidos e somente para universidades e institutos federais e não mais para as universidades estaduais, ainda existe para os cursos já iniciados.

No primeiro edital, foram 2,6 milhões de reais disponíveis e três eixos para formulação de propostas com os seguintes aportes de recursos a serem selecionados:

- Manutenção de cursos em andamento, como eram os casos da Unemat e da UFRR e para implementação de novos cursos – 500 mil reais para cada projeto;
- Elaboração de propostas de novos cursos com a participação da comunidade a ser contemplada assim como previa a convenção 169 da OIT – 100 mil reais para cada projeto;
- Apoio a permanência de estudantes indígenas nos mais diversos cursos superiores de instituições públicas, através de bolsas e outros programas de permanência – recursos variavam de acordo com cada projeto.

Os projetos foram avaliados por uma comissão constituída por representantes da Associação Brasileira de Antropologia, Associação Brasileira de Linguística, da Funai e do Fórum de Pró-Reitores de Graduação.

Percebemos que nesse primeiro edital não houve a participação dos povos indígenas na seleção dos projetos. Por quê? Não seriam eles capazes de avaliar projetos que são destinados

13 Programa de Aceleração do Crescimento, elaborado durante o governo Dilma Rouseff que financiou tanto ações como Prolind, quanto obras públicas.

ao seu próprio povo? Nesse sentido, podemos perceber um certo racismo epistêmico presente nesse processo de avaliação, no qual os saberes dos povos indígenas não estão presentes por não pertencerem ao lócus do saber válido para o mundo ocidental: a academia. São instituições de pesquisa e uma indigenista que vão avaliar os projetos que devem ou não contar com recursos para execução. Nesse edital foram enviados 20 projetos, que foram aprovados.

Quadro 2: Projetos contemplados no primeiro edital do Prolind

2005	Projetos Contemplados
Eixo I- cursos de Licenciatura Interculturais	<ul style="list-style-type: none"> - Universidade Estadual do Amazonas com parceria da Organização Geral dos Professores Ticuna bilíngues, Fundo Internacional de Desenvolvimento Agrícola, Funai e Prefeitura Municipal de Benjamim Constant. Público: povos indígenas do Alto Solimões - Universidade Federal de Roraima em parceria com: Núcleo Insikiran de Formação Superior Indígena, Secretaria de Estado da Educação e Funai. Colaboração: Organização dos Professores Indígenas de Roraima, Organização das Mulheres Indígenas de Roraima, Associação dos Povos Indígenas de Roraima e Conselho Indígena de Roraima. Público: povos Makuxi, Ingarikó, Wapichana, Yekuana, Taurepang e WaiWai. - Universidade Federal de Minas Gerais. Colaboradores: Secretaria de Estado de Educação, Organização da Educação Indígena Xacriabá e Funai. Público: povos indígenas Xacriabá, Krenak, Pataxó e Kaxixó. - Universidade Estadual do Mato Grosso. Público: povos indígenas que já vinham sendo atendidos pelo projeto 3º Grau Indígena. A saber:
Eixo II - Elaboração de projetos para novos cursos	<ul style="list-style-type: none"> - Universidade Federal do Amazonas. Projeto Curso de Licenciatura Específica para Formação de Professores Indígenas Mura. - Universidade do Estado da Bahia. Projeto: Universidade na Aldeia. - Universidade Estadual de Londrina. Projeto: Diagnóstico das Populações Indígenas no Paraná para formação de professores Kaingang e Guarani.
Eixo III – Assistência estudantil, projetos de permanência a estudantes indígenas e reservas de vagas ou cotas.	<ul style="list-style-type: none"> - Universidade Federal da Bahia. Recebeu R\$ 74.560 para ações de permanência a estudantes indígenas em cursos regulares; - Universidade Estadual do Oeste Paulista. Recebeu R\$ 31 mil para ações de permanência de estudantes indígenas em cursos regulares; - Fundação Universidade Federal de Tocantins. Recebeu R\$ 67.700 para ações de permanência de estudantes indígenas em cursos regulares - Universidade Estadual do Mato Grosso do Sul. Recebeu 75 mil para ações de permanência de estudantes indígenas em cursos regulares

Fonte: Elaborado pela pesquisadora.

Foram distribuídos em: para implementação de cursos, 1 da região Centro-Oeste, 2 da região Norte e 1 da região Sudeste; e para desenvolvimento de projetos, 1 da região Norte, 1 da Sudeste e 1 da Sul. Não há inscrição de universidades do Nordeste nesse primeiro edital, o que mudaria com o tempo, tornando a região nordeste a que mais conseguiu aprovação nos editais do Prolind.

Quadro 3: Distribuição por região – Edital 2005

Região	Norte	Sul	Sudeste	Nordeste	Centro-Oeste
Implementação de cursos	02		01		01
Desenvolvimento de projetos		01	01		

Fonte: Elaborado pela pesquisadora.

Em 2008, no segundo edital, houve algumas modificações: as ações do eixo III que previam a permanência dos estudantes indígenas em outros cursos de graduação foi suspensa, e os recursos destinados eram previstos para serem desembolsados em três anos e o aporte de recursos foi de 2,2 milhões vindos do Diversidade na Universidade e R\$ 2.725.723 do governo federal, totalizando R\$ 4.925.723.

Os eixos ficaram assim distribuídos:

- Eixo I: Implantação e desenvolvimento de cursos de licenciaturas interculturais para professores indígenas: R\$480 mil por ano por projeto;
- Eixo II: Desenvolvimento de cursos de Licenciaturas Interculturais para formação de professores: R\$ 480 mil por ano por projeto;
- Eixo III: Elaboração de projetos de cursos de Licenciaturas específicas para formação de professores indígenas: R\$ 60 mil por projeto para execução em 12 meses.

O eixo I ficou com o grupo de universidades que iria implementar novos cursos e o segundo com os que já vinham acontecendo, ficando para o eixo III a elaboração de novos projetos. Dessa forma, o Prolind deixa de apoiar a permanência dos estudantes indígenas em qualquer graduação e estabelece seu foco apenas nas Licenciaturas, deixando claro que o projeto do governo é apenas a formação de professores indígenas. E a política de permanência dos povos indígenas nas universidades? Especialmente para os que se interessassem por outras áreas? Como seria feita a política de permanência deles nos cursos? Simplesmente deixou de existir. Foram aprovadas as seguintes propostas no edital de 2008:

Quadro 4: Projetos contemplados no Edital 2008 do Prolind

2008	Projetos contemplados
Eixo I: Implantação e desenvolvimento de cursos de Licenciatura Intercultural	- Universidade do Estado da Bahia - Universidade Federal de Campina Grande - Universidade Federal de Pernambuco - Universidade do Estado do Ceará - Universidade Federal do Ceará - Universidade Federal de Alagoas

Eixo II: Desenvolvimento de cursos de Licenciatura Intercultural	- Universidade Federal do Amazonas - Universidade de Grande Dourados, com projeto TekoArandu para os povos Guarani e Kaiowá. - Universidade Federal do Amazonas para os povos indígenas do Alto Solimões - Universidade Estadual do Mato Grosso - Universidade Federal do Amapá - Universidade Federal de Roraima
Eixo III: Elaboração de Projetos de Licenciatura Intercultural	- Universidade Federal de Santa Catarina com projeto de Licenciatura para os povos do Sul da Mata Atlântica para os povos Guarani, Kaingang e Xokleng. - Universidade Federal de Mato Grosso do Sul

Fonte: Elaborado pela pesquisadora.

Nesse edital, percebemos uma primazia da região Nordeste, com 6 projetos aprovados para implementação de novos cursos e 2 projetos para desenvolvimento de cursos. Além desses, temos 2 projetos aprovados da região Centro-Oeste e mais 2 da região Norte, ficando a região Sul com apenas 1 projeto de elaboração de projetos, junto com mais 1 projeto da região Centro-Oeste e a região Sudeste sem nenhum projeto.

Quadro 5: Distribuição por região – Edital 2008

Região	Norte	Sul	Sudeste	Nordeste	Centro-Oeste
Implementação de cursos	06				
Desenvolvimento de cursos	04				02
Elaboração de Projetos		01		02	01

Fonte: Elaborado pela pesquisadora.

Dados do Secad de 2008 apontavam um aumento significativo do número de professores indígenas em relação ao Censo de 2001. Naquele momento, 21,2% dos professores indígenas tinham graduação e 51% tinham Ensino Médio, enquanto em 2005 essa proporção era de 23,4% com Ensino Médio em Formação de Professores, 17,6% com Ensino Médio com Formação em Magistério Indígena e 1,5% com Ensino Superior. Isso nos demonstra que com todas as limitações que possamos apontar do Proind, ele começou a mudar a realidade da formação de professores indígenas no país.

Em 2009, houve um novo edital. Nesse mesmo ano, foi realizado a etapa final do CONEEI (Conferência Nacional de Educação Escolar Indígena) que estabeleceu prioridades e metas para Educação Escolar Indígena. O edital foi lançado antes da conferência final do

CONEEI, dessa maneira, algumas solicitações apontadas pela conferência ficaram mais difíceis de serem percebidas como atendidas ou negligenciadas pelo governo.

Neste edital, foram mantidos três eixos do edital anterior sem alterações significativas, inclusive de recursos financeiros destinados às instituições, que permaneceram de 4.000 reais/ano por aluno, podendo chegar até 480 mil/ano por projeto, nos eixos I e II e no eixo III o valor de 60 mil reais/ano por projeto. Foram contemplados:

Quadro 6: Projetos contemplados no Edital 2009 do Proind

2009	Projeto
Eixo I – Implantação e Desenvolvimento de Cursos de Licenciatura Intercultural para Formação de Professores Indígenas em Nível Superior	- Universidade Federal do Ceará. Magistério Indígena Superior dos Povos Pitaguary, Tapeba, Kanindé, Jenipapo-Kanindé e Anacó; - Universidade Federal do Mato Grosso do Sul. Licenciatura Intercultural Indígena Povos do Pantanal – Atikum, Guató, Kamba, Kadiwéu, Olaié e Terena; - Universidade Federal de Santa Catarina. Licenciatura para os povos indígenas do Sul da Mata Atlântica – Guarani, Kaingang e Xokleng; - Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia da Bahia. Campus Porto Seguro.
Eixo II – Desenvolvimento de Cursos de Licenciatura Intercultural para Formação de Professores Indígenas em Nível Superior	- Universidade Federal do Acre.
Eixo III – Elaboração de Projetos de Cursos de Licenciatura Intercultural para Formação de Professores Indígenas em Nível Superior	- Universidade Federal do Amazonas. Projeto Curso de Licenciatura Específica para Formação de Professores Indígenas Saterê e Munduruku. - Universidade Federal do Espírito Santo. - Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Amazonas. - Universidade Federal do Amazonas. Licenciatura Indígena em Políticas Educacionais e Desenvolvimento Sustentável.* - Universidade Federal de Rondônia. *

Fonte: Elaborado pela pesquisadora.

Nesse edital, temos 2 projetos da região Nordeste, 1 da Centro-Oeste e 1 da Sul, contemplados com a implementação de cursos; 1 da região Norte, para desenvolvimento do curso; e 4 da região Norte e 1 da Sudeste, para elaboração de projetos.

Quadro 7: Distribuição por região – Edital 2009

Região	Norte	Sul	Sudeste	Nordeste	Centro-Oeste
Implementação e desenvolvimento de cursos		01		02	01
Desenvolvimento de curso		01		02	01
Elaboração de projetos	04		01		

Fonte: Elaborado pela pesquisadora.

O edital foi publicado em abril de 2009 e o I CONEEI, que ocorreu no mesmo ano, teve seu último encontro em novembro. No Documento Final da Conferência, destacamos a solicitação da criação de uma Secretaria dentro do próprio MEC para a temática indígena, a criação de um Fundo específico para implementar de fato a educação escolar indígena – Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação dos Povos Indígenas (Fundepi) –, para financiar as ações de educação escolar indígena no país, com mecanismos eficazes de gestão direta dos recursos; a elaboração da proposta e como implementar os Territórios Etnoeducacionais, reforçadas a importância da Educação Escolar Intercultural, Bilingue, Diferenciada e Específica e com a participação das comunidades, temas sobre a Educação Infantil, Ensino Fundamental e Médio e Tecnológico.

Para o Ensino Superior, as metas foram estabelecidas pela conferência, além de solicitar a elaboração das diretrizes, com a participação das comunidades nas quais haja o diálogo entre os conhecimentos indígenas e não-indígenas:

- Que as Instituições Públicas de Ensino Superior sejam estimuladas e financiadas pelo MEC para implantar, além das licenciaturas, cursos específicos e diferenciados nas diferentes áreas de conhecimento.
- Que a criação de cursos aconteça a partir de diagnóstico feito nas comunidades indígenas, garantindo a participação das mesmas, inclusive, na definição de critérios para os processos seletivos diferenciados, de modo a atender às suas demandas, estimulando a ampliação de meios de ingresso e permanência de alunos indígenas em seus cursos por meio de programas de apoio pedagógico e bolsas de estudo com valores condizentes com a realidade das cidades visando a conclusão dos mesmos.
- Que sejam garantidos espaços físicos e políticos nas instituições públicas para criação e manutenção dos cursos.
- Que estes cursos possam ser oferecidos também dentro dos territórios indígenas.
- Criação, pelas Universidades, de programas específicos de pesquisa, extensão e pós-graduação para professores e estudantes indígenas em todos os cursos com socialização dos resultados das pesquisas para as comunidades.
- O MEC deve incentivar a criação, pelas agências financiadoras (capes e CNPq), de programas de financiamento de bolsas de pesquisa, extensão e monitoria para estudantes indígenas e sobre a temática indígena junto aos programas de graduação e pós-graduação das Universidades.
- Que o MEC e demais órgãos de governo priorizem recursos financeiros para formação inicial e continuada de qualidade dos professores indígenas de todos os

níveis e modalidades. E que os cursos organizados capacitem para prática pedagógica específica e diferenciada, habilitando para ensinar com qualidade tanto os conteúdos indígenas como os não-indígenas que sejam da necessidade das comunidades indígenas, valorizando a língua materna, o bilingüismo e/ou multilingüismo e as tradições culturais de seus povos.

- Que o MEC, em colaboração com a Funai e outros parceiros e com ampla participação dos povos indígenas, avalie e analise de forma específica os cursos de formação de professores indígenas de nível médio e superior e seu impacto na aprendizagem dos estudantes e na vida da comunidade.

- Que seja aperfeiçoado o Prolind para se transformar em uma política permanente do MEC para financiamento do ensino superior para professores indígenas. (BRASIL, 2009, p. 10).

Neste documento podemos perceber que a reivindicação dos povos indígenas é por um Ensino Superior para além das licenciaturas, mas de outros cursos que ajudem a viabilizar os projetos de futuro e autonomia das comunidades, financiamento contínuo para esse Ensino Superior. Além disso, é reivindicação que o Prolind deixe de ser um programa que depende de vontade política e vire uma política pública de Estado.

Em 2013, há o último edital do Prolind. Nele são colocados dois eixos: um para implantação e desenvolvimento (junção do eixo I com o eixo II) e o Eixo II passa a ter o objetivo do antigo Eixo III que é para elaboração de projetos. Também percebemos que a lógica dos Territórios Etnoeducacionais aparece nas exigências para disputar o financiamento do programa. Os recursos têm um aumento significativo e vão de 4.000 reais por aluno/ano podendo chegar a 480 mil reais/ano por projeto, para 6.000 reais aluno/ano chegando a 720 mil/ano por projeto aprovado.

Isso se dá devido à dotação orçamentária destinada ao programa “2030 Educação Básica”, criada a partir do Decreto nº 6.755/2009. O programa instituiu a Política Nacional de Formação de Profissionais do Magistério da Educação Básica, que dentro de suas ações possui a 20RJ, que é uma Ação Orçamentária. Segundo o Ministério do Planejamento, Orçamento e Gestão (MPOG), ela tem como objetivo:

Incentivo e promoção da formação inicial e continuada de professores, profissionais, funcionários e gestores, desenvolvimento de capacitações, estudos, projetos, avaliações, implementação de políticas e programas demandados pela Educação Básica, por meio de apoio técnico, pedagógico e financeiro, inclusive ao sistema Universidade Aberta do Brasil – UAB, considerando o currículo de educação básica e programas específicos para população indígena, do campo e quilombola, a formação para a docência intercultural, o ensino da história e cultura indígena, afrobrasileira, africana, o atendimento educacional especializado, a educação de jovens e adultos, educação em direitos humanos, a sustentabilidade socioambiental, as relações etnicorraciais, de gênero, diversidade sexual e direitos da criança e do adolescente. (*apud*, MIRANDA, 2017, p.4).

Daí a possibilidade de usar os recursos da 20RJ para o Prolind e aumentar os recursos destinados a esse programa, visto que desde 2005 (data do primeiro edital) os recursos diminuíram ao invés de aumentar.

O edital de 2013 foi o último publicado, seu resultado com as instituições contempladas saiu apenas em 01 de setembro de 2014, levando os cursos a serem financiados por esse edital, iniciarem apenas em 2015. Algumas iniciativas financiadas pelo Prolind ainda estão sendo desenvolvidas, algumas buscaram novas fontes de recurso para se manterem, outras não conseguiram. Alguns cursos vão manter-se independente do Prolind, incorporando-se às ofertas das universidades através do Reuni e Sisu, e outros acabaram.

Quadro 8: Projetos contemplados no Edital 2013 do Prolind

Edital: 2013 Resultado: 2014 Início: 2015	
Eixo 1: I. Implantação e desenvolvimento de Cursos de Licenciaturas e de Pedagogia Interculturais para formação de professores indígenas em nível superior	Universidade Federal do Espírito Santo. Projeto: Licenciatura Intercultural Indígena Tupinikim e Guarani Universidade Estadual do Pará. Projeto: Licenciatura Intercultural Indígena Universidade Federal do Amazonas. Projeto: Licenciatura Indígena em Políticas de Desenvolvimento Sustentável Sateré Mawé Universidade Federal do Amazonas. Projeto: Licenciatura Indígena em Políticas de Desenvolvimento Sustentável Yanomami Universidade Estadual do Mato Grosso. Projeto: Pedagogia Intercultural Indígena Universidade Estadual do Maranhão. Projeto Licenciatura Intercultural para Educação Básica Indígena
Eixo 2: Elaboração de projetos de Cursos de Licenciaturas e de Pedagogia Interculturais específicos para formação de professores indígenas em nível superior	Universidade de São Paulo. Projeto: Licenciatura Intercultural Guarani Universidade Federal do Mato Grosso do Sul. Projeto: Pedagogia Intercultural para Territórios Etnoeducacionais Povos do Pantanal Universidade Estadual do Paraná. Projeto: Licenciatura e/ou Pedagogia Intercultural Universidade Federal do Tocantins. Projeto: Licenciatura e/ou Pedagogia Intercultural Universidade Federal de Grande Dourados. Projeto: Pedagogia Intercultural Indígena

Fonte: Elaborado pela pesquisadora.

Nesse ano, temos no eixo I (implementação e desenvolvimento de cursos), aprovados: 3 projetos da região Norte, 1 da Centro-Oeste, 1 da Nordeste e 1 da Sudeste; já no eixo II (elaboração de projetos), temos a aprovação de 3 projetos da região Centro-Oeste, 1 da Sudeste e 1 da Sul. No eixo II que se referia a elaboração de projetos, apenas as universidades do Tocantins, Grande Dourados e Universidade Federal do Mato Grosso do Sul conseguiram manter seus cursos, seja porque já existiam outras licenciaturas interculturais, ou porque houve

apoio interno nas universidades. Nas universidades do Paraná e na USP, não houve a implementação das licenciaturas interculturais, apesar dos projetos de elaboração terem sido aprovados, acreditamos que isso se deu por conta da falta de financiamento e novos editais do Prolind para implementação dos referidos cursos.

Quadro 9: Distribuição por região – Edital 2013

Região	Norte	Sul	Sudeste	Nordeste	Centro-Oeste
Implementação e desenvolvimento de cursos	03		01	01	01
Elaboração de projetos		01	01		03

Fonte: Elaborado pela pesquisadora.

No geral, observando todos os editais, percebemos que houve uma primazia da região Norte, com nove projetos novos e três para desenvolvimento de projetos já existentes, seguido da região Centro-Oeste, com 4 novos projetos e 6 de desenvolvimento, depois temos a região Norte, com 5 novos projetos e 3 para desenvolvimento, por último as regiões Sul e Sudeste, respectivamente, com apenas 2 novos projetos e 2 de desenvolvimento e 1 para novo projeto e 1 para desenvolvimento. Um destaque é que para região Sudeste temos duas universidades com licenciaturas interculturais, apesar da pouca participação no Prolind: uma na Universidade Federal do Espírito Santo e outra na Universidade Federal de Minas Gerais.

Percebemos que o primeiro edital se distingue dos demais, que seguem um mesmo padrão de exigência para inscrição e avaliação. A partir do edital de 2008, percebemos que os indicadores a serem avaliados estão mais claros, objetivos e normatizados, tendo inclusive uma pontuação definida para o atendimento pleno, parcial ou não atendimento dos critérios de avaliação. São critérios a serem avaliados no edital de 2005:

- consistência e relevância do projeto em relação às diretrizes e objetivos do edital;
- real necessidade de professores para a Educação Básica das comunidades;
- existência de infraestrutura para desenvolvimento do projeto propostos;
- previsão de recursos humanos e financeiros para manutenção dos projetos;
- previsão de acompanhamento e avaliação dos resultados;
- experiência e competência dos coordenadores e equipe do projeto;
- o projeto deve ter sido aprovado no conselho superior da instituição para garantia de certificação;

- atividades de pesquisa e extensão associados aos projetos que os estudantes desenvolverão nas suas comunidades;
- atividades que estimulem a permanência dos estudantes na graduação.

Esses critérios não são acompanhados de como será pontuado e avaliado o atendimento pleno ou parcial dos mesmos e não há indicações sobre o que ocorre caso algum item não seja atendido. Já os editais de 2008 a 2013, seguem um mesmo padrão de avaliação dos projetos a serem contemplados, com indicação de quantos pontos são recebidos em pleno atendimento dos itens, atendimento parcial e não atendimento. Os itens abaixo foram critérios de seleção:

- diagnóstico do contexto que se insere o projeto;
- impacto social/acadêmico no âmbito institucional do curso a ser ofertado;
- coerência entre a justificativa e objetivos do projeto com os do Prolind;
- existência de cooperação ou convênio com redes municipais e/ou estaduais de Educação Básica;
- contribuição do PPP do curso com o desenvolvimento de uma educação básica intercultural indígena;
- indicação dos membros da equipe responsável pela execução do projeto;
- apresentação da qualificação do coordenador do curso;
- cronograma de execução do curso;
- planilha de custos;
- adequação dos custos aos objetivos da proposta;
- infraestrutura para o desenvolvimento do tempo escola;
- previsão de práticas pedagógicas e atividades de extensão e pesquisa no tempo escola e no tempo comunidade;
- processos de avaliação pedagógica e acadêmica no tempo comunidade;
- relatórios de acompanhamento de execução técnica e financeira.

Nota-se que, em todos os editais, há uma importância no que diz respeito à instituição que oferta o curso sobre o fornecimento de infraestrutura para execução, descomprometendo o Prolind de fornecer ou contribuir com a criação de infraestrutura básica para implementação dos projetos, como: construção de salas, prédios, compra de materiais, dentre outros. Percebemos que os recursos estão destinados à execução dos projetos em espaços que supostamente haja infraestrutura. E nos casos nos quais essa infraestrutura precisa ser aperfeiçoada ou criada – tanto internamente (dentro das universidades com a oferta de salas, laboratórios, instrumentalização das bibliotecas, alojamentos, etc) quanto externamente (na

viabilização do transporte para ida e vinda dos estudantes à universidade, a organização do tempo comunidade e a logística de visita dos professores às aldeias, na permanência dos estudantes executando os projetos de intervenção do tempo comunidade) – a previsão da execução de propostas que visem dar conta dessa infraestrutura não está prevista nos recursos destinados aos projetos. Estamos pensando num contexto de Educação Escolar Indígena, de estudantes que vem das aldeias, de universidades que terão de dar conta do tempo comunidade, com atividades a serem executadas nas aldeias, muitas com escolas em condições mínimas de funcionamento.

Outro ponto a destacar é a mudança do primeiro para os demais editais de explicitar as atividades e avaliações previstas no tempo escola e depois no tempo comunidade que não havia no primeiro edital. A exigência de que as atividades estejam planejadas já na proposta do curso demonstra que a pedagogia da alternância não é uma possibilidade, mas uma exigência para aprovação dos projetos, o que não está claro no primeiro edital, já que o mesmo sequer cita a alternância como possibilidade para aprovação dos cursos.

Notamos que após o primeiro edital o Prolind vai se normatizando e adotando um padrão de exigências e avaliação para os cursos. Não só nas avaliações, mas também nas exigências para apresentação das propostas, percebemos diferenças entre o primeiro edital e os demais. No edital de 2005, há como exigências para inscrição dos projetos que eles tenham:

- indígenas na sua concepção, organização, coordenação e na elaboração de critérios avaliativos;
- aprovação e avaliação pelas comunidades as quais irão atender;
- práticas discursivas e orais em língua materna, em certos casos prever a revitalização das línguas indígenas e também apropriação da língua portuguesa;
- como coordenadores, pelo menos um indivíduo ligado à instituição proponente do projeto com titulação mínima de mestre e um membro da comunidade indígena beneficiada;
- diagnóstico sobre o Ensino Fundamental e Médio das comunidades a serem atendidas, acompanhados de informações sobre demandas potenciais para os próximos dez anos para a Educação Básica.

As diferenças entre o edital de 2005 e os demais está na inclusão. A partir do edital de 2008, está na necessidade das propostas mostrarem capacidade progressiva de financiamento e manutenção do curso com recursos próprios da instituição, ou por meio de outras parcerias, e

demonstrassem convênio ou acordo de cooperação com as redes municipais e estaduais básicas de ensino.

Esses pontos já nos demonstram que o Prolind não pretende ser o único meio de captação de recursos para execução dos projetos e começa a responsabilizar as instituições, estados e municípios com o financiamento e manutenção dos cursos.

Em todos os editais, havia a previsão de que poderiam ser exigidos documentos complementares ou mudanças nos projetos para aprovação, assim sendo, alguns projetos foram aprovados parcialmente dependendo de atenderem solicitações dos membros da comissão avaliadora para receberem os recursos. Em todos os editais, houve casos que entraram nesse ponto:

- 2005: Universidade Estadual do Amazonas, Unemat e Universidade Estadual do Mato Grosso do Sul;
- 2008: Universidade Federal do Mato Grosso do Sul;
- 2009: Universidade Federal do Amazonas;
- 2013: Universidade Federal do Amazonas, Universidade Estadual Mato Grosso e Unemat.

Quanto ao acompanhamento dos projetos aprovados, esses seriam realizados através de relatórios trimestrais enviados pelos coordenadores do projeto e de visitas *in loco* de técnicos indicados pela Secad e Sese.

Os cursos financiados pelo Prolind foram tanto de Licenciatura em Educação Escolar Indígena, que habilitava professores indígenas para ministrarem aulas nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, como houve cursos com habilitação em Ciências Humanas, da Natureza, Artes, Ciências Exatas, Pedagogia e, até, em Gestão Étnico-Territorializada e Sustentabilidade. Foram diversas possibilidades de formação ofertadas aos povos indígenas e sempre numa perspectiva intercultural e bilíngue.

Sabemos que houve muita dificuldade e desafios na implementação destes cursos, pois muitos deles foram ofertados a mais de um povo indígena. Daí, como garantir o bilinguismo? Disciplinas com os modos de vida de cada povo, respeitando a especificidade e diferenciação de cada um? Esses desafios abriram espaço para uma série de projetos inovadores que mudaram paradigmas, retirando, por exemplo, a grade curricular fechada em semestres e disciplinas, abrindo para discussão de percursos de vida associados a projetos comunitários de futuro.

Ao longo de sua história, o Prolind financiou 46 cursos de Licenciatura Intercultural Indígenas, auxiliando na formação superior de diversos povos indígenas em todas as regiões do

país e mudando, de certa forma, o quadro da Educação Escolar Indígena. Não é nosso objetivo avaliar a qualidade desses cursos, mas sim a abrangência dessa política pública.

Infelizmente, as decisões tiradas no I CONEII não foram efetivadas e novas conferências que deveriam acontecer de quatro em quatro anos não ocorreram como deveriam. Houve a II CONEII, que teve início em 2016, contudo, só teve a conferência final em 2018 com um número reduzido de participantes, quase as mesmas solicitações de 2009 e num contexto de recuo de direitos e recursos.

Um novo cenário político se anuncia com o governo do presidente Jair Bolsonaro, uma gestão de perfil ultraliberal, conservadora e com discurso integracionista e ódio aos povos indígenas e minorias num geral e a PEC 055, do teto dos gastos públicos, votada no governo Michel Temer que impede por 20 anos o aumento de gastos públicos, inclusive com educação, saúde e assistência social.

Essa nova gestão manteve o Prolind, contudo não abriu novos editais e reduziu os valores destinados a manutenção dos cursos. Mais de dez anos após o primeiro edital, temos, então, a redução ao invés do aumento de recursos para o programa, o que por si só já demonstra como o atual governo gere as políticas para diversidade.

O primeiro edital do Prolind foi lançado em 2005, e repassava para as Universidades o valor/custo aluno de R\$ 6.000,00 (seis mil reais), onde cada Universidade tinha um limite de vagas para ofertar, desde que o valor total não ultrapassasse R\$ 720.000,00 (setecentos e vinte mil reais). Esses valores se mantiveram até 2018, quando foi encomendada uma consultoria para avaliar e recalcular tais valores.

Abaixo, seguem os valores/custo aluno repassados para as Universidades por região, no ano de 2019:

Região Norte: R\$ 5.050,00

Região Centro-Oeste: R\$ 2.800,00

Região Nordeste: R\$ 2.200,00

Região Sudeste: R\$ 2.100,00

Região Sul: R\$ 2.000,00

Para o próximo edital, ainda a ser lançado, os valores correspondentes serão os citados para o ano de 2019.

Secretaria de Modalidades Especializadas de Educação

Diretoria de Modalidades Especializadas de Educação e Tradições Culturais Brasileiras

(Resposta em 28/07/2021 pelo site Fala Br)

Percebemos que em alguns casos o valor aluno diminuiu em quase 1/3 do valor em 2005, como foi o caso da região Sul, Sudeste e Nordeste. Como manter cursos de qualidade, hospedagem, transporte e alimentação dos estudantes com essa redução de recursos?

Além disto há a exclusão das universidades estaduais, caso citado pela coordenadora das licenciaturas da Unemat em entrevista para essa pesquisa, contudo negada pelo MEC,

conforme podemos perceber nas duas respostas recebidas pelo site Fala Br, em pedido de acesso à informação.

A forma de repasse de recursos do Governo Federal, que atende a política do Prolind, só pode ser feita entre os Institutos Federais ou Universidades Federais. Essa forma de repasse é feita via Termo de Execução Descentralizada (TED). As Universidades Estaduais podem solicitar recursos em parceria com seus governos via Plano de Ação Articulada (PAR). Nesse caso, elas não foram excluídas, o que aconteceu foi a NÃO procura, dos estados e municípios para adesão ao Programa via PAR.”
(Secretaria de Modalidades Especializadas de Educação
Diretoria de Modalidades Especializadas de Educação e Tradições Culturais Brasileiras, em 26/07/2021 através do Site Fala Br)

A questão é que as universidades estaduais são excluídas do repasse direto, mas podem acessar os recursos via PAR. Será que essa informação foi repassada adequadamente às universidades estaduais? Essa maior dificuldade e burocratização de acesso aos recursos do Prolind para as universidades estaduais são uma forma proposital de levarem-nas a abandonarem a implementação dos recursos? São questões que se apresentam com ambiguidade de informações, já que as universidades estaduais apontam que foram excluídas e o MEC aponta que há apenas mudança na forma de acessar os recursos.

O fato concreto é que esse tipo de política dificulta e obstaculiza a manutenção das licenciaturas interculturais indígenas e, se levarmos em conta o arcabouço de falas do atual presidente sobre os povos indígenas, podemos concluir que não há interesse do atual governo em manter programas de governo que possibilitem a autonomia, emancipação e conscientização política dos povos indígenas de forma a instrumentaliza-los para luta em prol de direitos.

A importância de se abrirem novos editais está nos dados que observamos de 2019, no qual percebemos o impacto do programa, mesmo com todas suas dificuldades e deficiências existentes. Com a criação do Prolind, dos quase 6 mil professores indígenas atuando em escolas indígenas, 60% estavam cursando ou já haviam terminado cursos de formação de magistério (BRITO, 2019, p. 48), contudo de acordo com o Censo Escolas 2019, o déficit de professores licenciados para atuarem na educação básica das escolas indígenas é de 55%, o que ainda demonstra a necessidade de ampliação do Prolind, abertura de novos editais e urgência desse programa se transformar em política pública. Analisando esses dados percebemos um grande aumento no número de professores indígenas desde o Censo de 2001, naquele momento 21,2% dos professores indígenas tinham graduação, em 2019 já eram 60%, uma mudança significativa estimulada pelo Prolind.

Como o Prolind não conseguiu se estabelecer como uma política pública permanente e depende de vontade política para existir, acreditamos que entramos num momento difícil para

novas formações de professores indígenas e de retorno à luta pelo básico. Luta que é o verbo imperativo dos povos indígenas desde o início do processo colonizador, que trouxe diversas conquistas e os mantém vivos até os dias de hoje. Na atual conjuntura, na qual percebemos, através do Relatório de Violência contra os povos indígenas do CIMI que houve aumento da invasão dos territórios por garimpeiros, madeireiros e outros, aumento do assassinato de indígenas e indigenistas, dentre outras formas de violência, temos um cenário complicado e que exige destes povos e dos demais segmentos progressistas da sociedade um revigoramento das pautas de luta, na qual agora não é só sobre educação, mas sobre a vida e sobrevivência dos povos indígenas.

No próximo capítulo desta tese, faremos um resgate histórico dessas lutas, em especial no que tange à Educação, até chegar no Programa de Apoio as Licenciaturas Interculturais Indígenas.

7 DE AMÉRICA LATINA A AMERÍNDIA AFROLADINA: MOVIMENTOS SOCIAIS INDÍGENAS “PARIDOS” NA LUTA DECOLONIAL

*“America latina
 Tiene que ir de la mano
 Por un sendero distinto
 Por un camino mas claro
 Sus hijos ya no podremos
 Olvidar nuestro pasado
 Tenemos muchas heridas
 Los latinoamericanos (...)”
 (Mercedes Sosa)*

Para começar a falar dos movimentos sociais indígenas nessa terra que sempre foi deles e a qual chamavam-na pelos mais diversos nomes, fosse Pindorama, Abya Yala, Tawantinsuyu, Anahuac e tantos outros, gostaríamos de chamar atenção que o processo colonial também interferiu e modificou as terminologias dadas a esse território que vem sendo retirado dos povos originários pela conquista europeia desde 1492 e ao qual essa retirada, dominação e implementação do sistema mundo capitalista, patriarcal e racalista de bases europeias tem sido foco também de resistência e luta perpetrada pelos povos originários, tanto para evitar essa retirada territorial como para manutenção dos seus modos de vida e culturas.

Pode parecer apenas uma questão retórica ou de terminologia, mas só diz isso quem não se atenta para o quanto a língua, os nomes e termos que utilizamos têm poder, não se dão conta da importância de modificar ou manter nomes de lugares, territórios, objetos, interferir na linguagem e impor uma língua a determinado povo.

Segundo Fanon (2008), “falar uma língua é assumir um mundo, uma cultura”, por isso o sistema colonial por onde fosse impunha sua língua e modificava os topônimos de onde dominavam e batizavam com nomes e referências culturais relevantes para eles. Por isso, o nome de um lugar é também uma referência epistemológica, cultural e de memória. Quem e o que desejamos lembrar estão presentes nos nomes que damos aos lugares. O que se deseja esquecer, apagar e invisibilizar não estarão presentes nas nomenclaturas dadas a regiões, territórios, escolas, bairros, ruas e todo local de referência para um povo.

Para exemplificar retomaremos à chegada dos portugueses ao nosso território que chamamos hoje de Brasil. Num primeiro momento, ele foi batizado de Ilha de Vera Cruz e,

depois, Terra de Santa Cruz, sempre com referências e se remetendo ao cristianismo. Isso ocorreu em todo esse período inicial, todos lugares pelos quais os portugueses chegaram foram dando nomes dos santos ou datas religiosas do dia, tendo em vista o Monte Pascoal. Onde ocorreu o que? A primeira Missa, num lugar batizado pelos portugueses de Baía de Todos os Santos. Somente nesse simples exemplo percebemos que nomear tem intrínseca relação com o que gostaríamos de lembrar e referenciar.

Daí destacamos que o termo América Latina é carregado de significado e simbologia para o que se deseja lembrar e ter como referência para história, memória e identidade do povo na constituição do continente e nações. Gonzalez (1988, p. 77) aponta que o termo América sugere um “sistema etnogeográfico de referência”. Desta maneira, quando utilizamos o termo América Latina para designar um continente, estamos afirmando que este local é latino, ou seja, com uma língua de origem romana, europeia e, portanto, pertencente a essa cultura, a esse mundo europeu.

Dessa forma, garantimos e reafirmamos o pertencimento desse território aos colonizadores, dizemos, de alguma maneira, que eles são os donos dessa terra, à medida que etnogeograficamente o termo América Latina só nos remete a origem europeia. Como um território que foi tomado, expropriado, explorado e dominado por um processo colonial pode simplesmente apagar suas verdadeiras origens e apenas ter como referência a Europa, que na verdade o colonizou? Através da colonialidade.

Ao mesmo tempo, quando afirmamos América, estamos nos referindo a Américo Vespúcio, um cartógrafo europeu que fez o primeiro mapa desse continente como um território único e pertencente a dois países europeus: Espanha e Portugal. O nome América foi disseminado pelas elites *criollas* “para se afirmarem perante/contra as metrópoles europeias, a geografia aqui servindo para afirmar uma territorialidade própria que se distinguia daquela do Velho Mundo” (WALTER, 2009, p. 27). Já a expressão América Latina foi consolidada a partir de José Maria Torres Caicedo, com seu poema *Las Dos Américas*, publicado em 1856, com objetivo de distinguir a América Anglo-Saxônica da Latina (WALTER, 2009). Isso em oposição a Doutrina Monroe (1823) que pregava a independência da América com o lema: “América para os americanos”, mas, na verdade, tinha como objetivo sobrepujar os interesses norte-americanos sobre o restante do continente e não aceitando mais o jugo da Europa sobre ele.

Além de toda essa reflexão sobre a disseminação do uso do léxico da América Latina para designar parte do continente, não podemos deixar de destacar que esse termo tem origem na dominação/colonização dos espanhóis e portugueses nesse território no qual viviam diversos

povos e que o designava de outros termos. Ao nomear América Latina esse território, estavam negando e invisibilizando todos os povos originários que aqui habitavam e que não se viam como iguais, como pertencentes a um único continente. Apagavam toda história anterior desses povos nesse local e suas intervenções nele. É uma lógica sacrificial que extermina, a partir da enunciação do local, sua história anterior à dominação europeia, a colonização.

Apagamos toda história anterior à colonização e toda história posterior que inclui e garante a visibilização dos povos originários e também dos africanos que, trazidos para cá, contribuíram para formação do que chamamos povo brasileiro e desse território e suas atuais configurações. Esses povos têm uma história anterior e posterior à colonização, constituíram as matrizes formadoras do que erroneamente chamamos América Latina. Ao suprimir essa contribuição na terminologia, estamos naturalizando o processo colonizador e concedendo a ele o *status* de única matriz valiosa a ser lembrada e tida como válida.

Dentro do que estamos apontando, precisamos refletir sobre as consequências desse processo colonizador para os povos indígenas, pois esse processo está para além do extermínio físico e cultural, de tentativas de dominação e integração forçadas. Está, também, no campo das relações e violências simbólicas que são construídas. Relações simbólicas que vão naturalizando as desigualdades, o extermínio e a assimilação: “A desigualdade não é natural, ao contrário, ela é social e historicamente ‘naturalizada’ para justificar o processo de construção/constituição desses sujeitos sociais desiguais” (URQUIZA, 2013, p. 31). Essa construção simbólica desigual que acaba naturalizando a situação assimétrica e todo extermínio físico, epistemológico, cultural e da subjetividade dos povos indígenas também é reforçada pelos termos que utilizamos no nosso cotidiano, como América Latina.

O que há de Latina nessa América de Portugal e Espanha? O processo colonizador, que impôs um modo de vida, uma língua, uma expropriação de riquezas e a implementação de um sistema mundo capitalista, que gera desigualdade, pobreza, misérias para os povos originários, para os afrodescendentes que aqui foram trazidos de forma forçada para trabalhar como escravos para atender a ganância dos povos colonizadores?

Não só a palavra, mas a ideia de América Latina, Novo Mundo, são uma “invenção europeia-cristã, cujo os agentes foram as monarquias e, em seguida, os Estados-nacionais do Atlântico” (MIGNOLO, 2008, p. 239). Essa invenção é decorrente do colonialismo, período em que os territórios dos povos originais foram tomados e conquistados para estabelecimento do poder europeu sob o continente.

Nesse processo também houve a invenção da ideia do índio, indígena, pois nunca houve indígena até que o discurso dominante os denominasse assim, todos iguais. Os povos que

habitavam o continente conquistado não se viam e ainda não se veem como iguais, mas sim cada qual sob a própria denominação, cultura, modo de vida. Eram os zapotecas, os marajoaras, os aymarás, etc. (MIGNOLO, 2008).

Os colonizadores nunca se preocuparam sequer em saber o que significava quando eles encontravam povos originários e perguntavam: quem é você? A resposta vinha: *Yanomami*, *Mbya* e tantas outras terminologias, que hoje quando as traduzimos e avaliamos querem dizer: humano. Ou seja, a resposta que os povos indígenas davam quando lhes era perguntado quem eram tem muito significado simbólico hoje, quando analisamos o que o processo colonizador fez com eles, aniquilando-os como se fossem menos humanos, mas na verdade o sentido de humanidade estava presente neles mais do que a próprio sentido de falar o nome da sua etnia.

O que podemos aferir disso é que ser humano está acima de ser *Mbya*, *Yanomami*, *Kaxinawa* etc. Ser humano é o que todos somos e sob essa resposta está implícita a ideia de que um povo não está acima do outro apenas por pertencer a uma ou outra etnia, conforme os europeus agiram: sentindo-se superiores e mais humanos que os demais, poderiam dominar, escravizar, expropriar terras e explorar essas terras e mão de obra.

Os europeus, no seu olhar etnocêntrico, não viram diversidade e colocaram todos esses povos que aqui viviam sob a mesma denominação com a criação do termo e a ideia de indígena, que se mantêm até hoje na colonialidade e afetam diretamente as políticas públicas a esses povos, pois há muita dificuldade de estabelecê-las na lógica da diferença, da diversidade. Sempre são pensadas numa lógica universalizante que interfere de forma negativa no modo de vida destes povos, pois se impõe um modelo, uma forma de vida e visão de mundo que difere das formas originárias.

Ao mesmo tempo, a ideia de América Latina, que é um sistema etnográfico de referência (GONZALEZ, 1988 p. 77), também se impõe, levando-nos a esquecer, a apagar, invisibilizar as heranças, a influência indígena e africana na formação do nosso continente.

Ao apagar essa influência indígena e africana, esquecemos de quem somos e as heranças que carregamos destas influências. Abre-se uma ferida colonial (MIGNOLO, 2008, p. 246), uma ferida que é a marca, a dor, dessa perda de quem fomos, quem somos. Só se vê um lado, uma influência, aliás, não só se vê, mas valoriza e referencia uma parte do que somos nós, a parte que se estabeleceu a partir da força e da violência da colonização.

Essa ferida colonial faz com que as influências africanas e indígenas sejam consideradas como folclóricas, populares e, portanto, não válidas como sistemas de cultura e conhecimento a serem vividas. Nesse sentido, há necessidade de pensarmos e iniciarmos um processo de retomada e/ou ressignificação das nossas referências e memórias a partir da diferença colonial,

ou seja, “pensar a partir das ruínas, das experiências e margens criadas pela colonialidade do poder na estruturação do mundo moderno/colonial como forma não de restituir conhecimento, mas de fazê-lo intervir em um novo horizonte epistemológico” (OLIVEIRA, 2018, p. 53), diferente da modernidade europeia e, a partir das nossas referências, visibilizar e lembrar que nós, indígenas, negros e pardos, somos parte constituinte significativa do que temos como história e território América Latina.

Pretendemos começar pela forma como expressamos nosso pensamento, nossa epistemologia, nossa cultura que é a língua. Gonzalez (1988, p. 70) desenvolve a reflexão de que a língua falada no nosso país não é o português do colonizador, mas sim o *pretoguês*, pois a língua portuguesa sofreu inúmeras influências dos idiomas que africanos escravizados trouxeram para o Brasil, modificando-a e inserindo nela várias terminologias e mudando outras formas de se falar/escrever o idioma português.

Ousáramos afirmar que mais do que *pretoguês*, falamos *indipretoguês*, pois há diversas palavras, termos, topônimos, nomes de plantas e animais (muitos dos quais só existem por aqui) que são decorrentes das línguas dos povos originários, somado a isso temos ainda as transformações no português falado no Brasil, que são influência das línguas indígenas, não só das africanas. Destacar essas influências é contribuir para que a memória e as epistemes desses povos sejam visibilizadas e, portanto, deixem de ser sacrificadas em nome de uma suposta única e universal influência.

Não somos frutos de uma cultura e saber universal, mas de culturas e saberes pluri-versais. Não somos uma América Latina, nem somente uma *América* (GONZALES, 1988), mas um território que tem em sua constituição os povos indígenas e africanos, portanto, somos uma *Ameríndia Afroladina*, na qual há presente conhecimentos, culturas, modos de vida dos povos originários (que chamamos de indígenas), africanos e europeus. Negar essas influências só contribui para a colonialidade do poder, saber e ser e para a reafirmação do racismo com os povos indígenas e afrodescendentes. Assim, como afirma Gonzalez, precisamos de um:

olhar novo e criativo no enfoque da formação histórico cultural do Brasil que, por razões de ordem geográfica e, sobretudo, da ordem do inconsciente, não vem a ser o que geralmente se afirma: um país cujas formações do inconsciente são exclusivamente européias, brancas. Ao contrário, ele é uma América Africana. (GONZALEZ, 1988, p. 69).

Quem sabe não só uma América Africana (*América*), mas uma América indígena e africana, uma *Ameríndia Afroladina*, uma *Amefríndia* ou uma *Amefroíndia*, ou melhor, uma: *Ameríndia Afroladina*, substituindo o termo latino (de referência aos povos que falavam o latim

de origem europeia) pelo ladino¹⁴, que significa indivíduo que revela inteligência, vivacidade de espírito; esperto, cheio de manhas e astúcias, que foi o que precisamos exercitar e desenvolver para chegarmos até os dias atuais, mantendo nossas culturas e resistindo ao processo colonial. Somos ladinos em decorrência do latino, que se impôs, mas que foi revisto e sofreu influência das nossas culturas a partir da nossa ginga, das nossas pajelanças, nossas rodas, nossa “*manemonência*”¹⁵, na qual transformamos o duro e riço português europeu em brasileiro, no nosso *pretoindiguês*, da resistência, revivência do que fomos e somos.

Negar que nosso território é *Ameríndio Afroladino* é manter a violência colonial e a colonialidade, por meio da lógica sacrificial que se estabelece com o apagamento das influências africanas e indígenas. Afinal, “em face da resistência dos colonizados, a violência assumirá novos contornos, mais sofisticados, chegando às vezes não parecer violência, mas verdadeiramente superioridade” (GONZALEZ, 1988, p. 71). Não há superioridade na influência europeia, mas colonialidade, eurocentrismo e racismo epistêmico e epistemicídio.

Essa negação também traz marcas no que somos e no racismo existente na nossa sociedade, através da colonialidade do ser. Não nos identificamos e nem identificamos as heranças culturais e epistêmicas dos africanos e indígenas no nosso cotidiano, nas nossas escolas e nos saberes transmitidos aos nossos descendentes. Gonzalez nos diz que ao mantermos essa negação, reafirmamos que

os valores do ocidente branco são os únicos verdadeiros e universais. Uma vez estabelecido, o mito da superioridade branca demonstra sua eficácia pelos efeitos de estilhaçamento, de fragmentação da identidade racial que ele produz: o desejo de embranquecer (de “limpar o sangue”, como se diz no Brasil) é internalizado, com a simultânea negação da própria raça, da própria cultura. (GONZALEZ, 1988, p.73).

E que o racismo “desempenha um papel fundamental nessa violência e na internalização da ‘superioridade’ do colonizador pelo colonizado” (GONZALEZ, 1988, p.72). Sendo assim, visibilizar essas influências através de políticas públicas, da educação e nas mudanças dos termos que utilizamos contribui para o combate ao racismo e o fim da colonialidade.

14 Relembrando esse termo que Lélia Gonzalez já utilizou dessa forma, contudo realizou uma reflexão sobre a troca de latino por ladino de forma diferente da qual fizemos no nosso texto.

15 Grafamos a palavra manemonência, ao invés de malemolência que seria da norma culta, pois acreditamos que essa forma de falar do brasileiro a palavra diz muito sobre nossa reflexão nesse texto, pois a palavra dentro da norma tem como significado original ausência de disposição; moleza, indisposição, calma excessiva; falta de empenho e nós dentro da nossa ressignificação das palavras e termos a usamos como malandragem, onde usamos como um artifício, uma forma de se esquivar de algo ou de alguém sem precisar do embate ou confronto.

Nesse sentido, afirmamos que é necessário um Giro Decolonial nas terminologias, nas políticas públicas, no modelo de educação e pedagogias utilizadas e que possibilitariam, num primeiro momento, dar visibilidade ao racismo e nossas heranças africanas e indígenas. Deste modo, ao tomar consciência, aos nos desalienar de nós mesmos, dos mesmos, poderíamos combater a colonialidade do poder, do saber e do ser.

Nossos antepassados não se curvaram e mesmo com toda opressão deixaram suas heranças, suas marcas, suas sementes na nossa cultura, modo de ser, na nossa língua, nos nossos corpos, no nosso ser. Não fizeram isso sem embates, conflitos e lutas, sem perdas humanas, territoriais ou transformações culturais forçadas, impostas, fingidas ou dissimuladas para que continuassem vivos seus corpos, suas histórias e suas culturas. Esses antepassados viventes e sobreviventes da *Ameríndia Afroladina* são os precursores do movimento indígena, que para nós sempre existiu e sempre vai existir, enquanto a colonialidade e o sistema mundo capitalista não forem derrubados, e a diversidade e a diferença tidos como algo positivo e contributivo para o humano e humanidade.

7.1 MOVIMENTOS INDÍGENAS NA AMERÍNDIA AFROLADINA

Os povos indígenas, em suas práticas e ações, têm, desde que o primeiro europeu pisou no continente *Ameríndio Afroladino*, desempenhado esse papel de resistência. Os povos africanos e afrodescendentes, assim que o primeiro foi trazido para ser escravizado no continente americano, também. São essas histórias e esses discursos que fogem do hegemônico que devemos buscar e visibilizar.

Histórias que muitas vezes são contadas apenas pelo ponto de vista do dominador, do colonizador, que só considera válida uma forma de resgatar esse passado, essas vivências, essas narrativas que são a ciência ocidental. No caso da História, a ciência dos documentos, do que pode ser comprovado. Mas, e quem não produzia conhecimentos escritos naquele contexto histórico? Como resgatar e contar suas histórias, o que viveram e como viveram? Como contar não sob o olhar do dominador, mas do subalternizado os processos vividos e como se organizou a resistência? Ao analisar a história a Contrapelo, como Benjamim (1940) aponta nas suas Teses sobre a História, buscando a contraversão original que foi contada até hoje pelos colonizadores e deixar emergirem as vozes dos subalternizados e suas visões e interpretações sobre o passado.

Faz-se necessário tomar conhecimento desses discursos e das histórias de luta e resistência que aconteceram por meio dos movimentos indígenas e negros, chamados de novos movimentos sociais pela ciência ocidental, mas que poderiam ser os movimentos indígenas

ancestrais ou simplesmente movimentos indígenas, em que os movimentos indígenas da atualidade são continuidades dos que existiram desde 1500.

Chamamos atenção novamente para as terminologias. Por que chamar de Novos Movimentos Sociais, se desde o início da colonização os povos indígenas, se organizam e se rebelam e encontram formas coletivas de combater e encontrar meios de sobreviverem ao domínio europeu? Se observarmos a origem do termo “Novos Movimentos Sociais” percebemos que vêm das correntes sociológicas, que só a partir das décadas de 1960 e 1970, começam a analisar movimentos que não têm caráter classista. Seria uma nova fase nos estudos sociológicos. Contudo, esses estudos não levam em consideração toda resistência existente na *Ameríndia Afroladina* durante a colonização. Mas porque a terminologia “novos”? Novos para quem? Para o campo de conhecimento da Sociologia, criada e organizada na Europa e que tem um olhar para analisar os fenômenos sociais a partir dos processos históricos europeus.

Acreditamos que foi o desprezo à diferença colonial que não os fez perceber que na *Ameríndia Afroladina* os primeiros movimentos sociais não foram os de trabalhadores, mas os movimentos de resistência à colonização e opressão colonial promovida pelos europeus na tentativa de dominação aos povos indígenas, africanos e afrodescendentes.

A maior parte das pesquisas que se baseiam nas teorias clássicas da sociologia analisa e categoriza os movimentos indígenas e afrodescendentes como movimentos sociais somente a partir desse período. Poucas são as pesquisas que fazem uma análise anterior a 1960 e 1970. É como se os povos indígenas e negros só comessem a se organizar para lutar nesse momento.

Dentro da episteme produzida através do pensamento ocidental, o termo Movimento Social surge junto com a própria Sociologia, quando Lorens Von Stein, por volta de 1840, defende que a sociologia estude e analise os movimentos operários e os emergentes, comunismo e socialismo (GOHN, 2004, p. 328). Percebemos, com isso, que o surgimento do conceito de Movimento Social é datado e espacializado. Ele pretende dar conta de eventos que aconteceram posteriormente a tudo que o colonialismo já havia realizado enquanto opressão e os processos de resistência, assim como na luta que já vinham sendo construídas na *Ameríndia Afroladina*.

Devemos lembrar que esse período, o século XIX, é justamente quando surgem as teorias do racismo científico e da racialização, teorias que pretendiam hierarquizar os seres humanos a partir de um critério de raça dos mais evoluídos aos menos evoluídos. Dificilmente pesquisadores olhariam para a *Ameríndia Afroladina* como locus de produção de resistências organizadas e projetos de futuro alternativos ao *establisment*.

Gohn (2004) afirma que o conceito de Movimento Social vem sofrendo transformações ao longo da história pelas mais diversas correntes sociológicas, mas que todas têm como

“denominador comum analisá-los dentro da problemática da ação coletiva”. (GOHN, 2004, p. 327). Ela afirma que, ao longo do século XX, esse conceito vai além e pretende discutir essas ações coletivas nos processos de interações sociais dentro da teoria do conflito e mudança social (GOHN, 2004, p. 328).

Lao Montes, pesquisador do continente *Ameríndio Afroladino*, nos oferece o seguinte conceito para Movimento Social:

movimientos social esson campos de acción y comunicación que, como tales, constituyen una constelación de acciones colectivas (formales e informales), protagonizadas por un conjunto diverso de actores (individuales y colectivos) con autonomía relativa del sistema político (Estado y partidos), que hacen reivindicaciones y propuestas de cambio, tienen un carácter sostenido y efectos pertinentes para transgredir y desafiar el orden establecido. (LAO-MONTES, 2017, p. 140).

É com essa perspectiva conceitual que pretendemos dialogar para estabelecer e afirmar que não há “novos movimentos sociais” quando estamos falando dos povos indígenas e afrodescendentes. Afinal, desde a primeira tentativa de colonização, escravização e subalternização efetuada pelos povos europeus em *Ameríndia Afroladina* há ações coletivas de resistência e subversão da ordem.

Assim, em muitos momentos, o olhar do colonizador não compreendia certas ações como resistência, pois a visão eurocêntrica de resistência sempre está associada à guerra, ao conflito aberto e violento. Contudo, para outros povos, essa resistência e subversão da ordem vem de formas diferentes que só compreendendo a cultura e a cosmovisão desses povos será possível compreender.

Segundo Santos (2021, p.106), há dois tipos de luta dentro os povos do Sul: uma que é aberta e clara, com protagonistas “facilmente identificáveis, tal como o são aqueles contra quem lutam, e os termos do confronto são claros para as partes envolvidas”, mesmo que não haja confronto direto e sejam feitos com uma natureza pacífica. São os combates clássicos e que a sociologia ocidental compreende e tem o hábito de identificar e pesquisar. Há outra, porém, que é menos clara, mais sutil. São as formas de luta

que não se distinguem facilmente da vida cotidiana de grupos sociais oprimidos. São lutas em que não existe um confronto direto, nem formas de resistência abertas e declaradas e, por esse motivo, só raramente são reconhecidas como políticas. James Scott denomina-as, acertadamente, de ‘formas cotidianas de resistência’, quando confrontam a dominação material; ‘transcrições ocultas’, quando confrontam a dominação de status; e ‘desenvolvimentos de subculturas dissidentes’, quando confrontam a dominação ideológica.

Não implicam organização e muito menos confronto; são anônimas, levadas a cabo por ninguém e por toda gente; ninguém sabe com certeza quando começam e acabam. São as lutas silenciosas (...) o fato de não haver confronto não significa, porém que exista cumplicidade, consentimento ou falta de consciência da injustiça da situação. Bem pelo contrário: nessas lutas está muito presente a consciência da injustiça da situação, tal como estão presentes conflitos de valores e de sentido, que se exprimem sob diferentes formas de resistência passiva, como o arrastar de situações ou a demora de processos, a dissimulação, a falsa conformidade, o furto, a ignorância fingida, a difamação e a sabotagem. (SANTOS, 2021, p. 107)

Isso não quer dizer que essas resistências não vieram também em formas de conflito aberto, basta buscar na historiografia (ainda escassa e necessitando de mais pesquisas nesse sentido) diversas rebeliões, conflitos e guerras existentes entre colonizadores e colonizados.

Não foi tão fácil para os europeus exercerem sua dominação sob a *Ameríndia Afroladina*, eles muitas vezes tiveram que negociar, ceder e até se retirar de algumas regiões. Ainda hoje vemos essa resistência e essa vitória quando percebemos que apesar de todas as tentativas de epistemicídio, de incorporação à sociedade nacional, de necropolítica, vemos os povos indígenas ainda falarem suas línguas e viverem sua cultura de uma forma diferente da europeia. Vemos as religiosidades indígenas e africanas presentes no nosso cotidiano, além das diversas heranças culturais, linguísticas e físicas destes povos.

Estamos aqui presentes e ainda resistindo e lutando por reconhecimento da diversidade e diferença, buscando equidade e respeito. Mudamos a língua portuguesa para incorporar nossos modos de falar e transformamos o português em *pretoindigues*. Criamos a culinária e os “pratos típicos” do nosso país, que são uma grande mistura da culinária indígena e africana e/ou ressignificações, revisões de pratos portugueses a partir da perspectiva dos indígenas e africanos. Apesar de toda perseguição, resistimos na nossa religiosidade e criamos o candomblé e a umbanda, sincretizando elementos das mais diversas matrizes culturais africanas e indígenas. Nossas danças, nossas festas, nosso jeito de ser e viver estão impregnados das formas e saberes indígenas e africanos, por mais que isso seja negado e invisibilizado.

Isso mostra que resistimos e existimos e que esse movimento de resistência, essas ações coletivas de insurgência, não começam nas décadas de 1970, como nos fala a sociologia eurocentrada. Não é porque não seguimos as formas de luta europeia que aqui não houve organizações e ações coletivas pensadas para mudar a realidade e combater o *status quo*.

A sociologia baseada no paradigma europeu centrou sua produção sobre os movimentos sociais nos movimentos operários, lutas sindicais e movimentos de caráter socialista e comunista. O conceito de movimento social, a princípio, esteve associado ao de luta de classes e subordinado ao conceito de classe, que tinha toda centralidade em toda análise (GOHN, 2004, p. 330). Sendo assim, com essa lente de análise limitada pelas análises de luta contra o

capitalismo e de movimento classista: como enxergar nos movimentos anteriores a esse período, em que não viviam sob a égide do sistema capitalista, ações coletivas de luta, de transformação social, um Movimento Social?

Escovando a História à Contrapelo (BENJAMIM, 1940) e usando lentes *Outras* para analisar o que aconteceu no processo de colonização entre colonizadores e colonizados, percebemos que sempre houve ações coletivas de combate ao processo colonizador e a subalternização perpetrada por ele. Nesse sentido, sempre houve Movimentos Indígenas, sendo esses os mais antigos movimentos sociais deste continente e que merecem ser estudados tanto quando eles aparecem sob o viés da dissimulação, da falsa aceitação ou da guerra franca e aberta contra toda opressão.

A partir da década de 1950 e 1960, dentro da sociologia europeia, ampliou-se o leque dos tipos de ações coletivas a serem designadas como movimentos. Entram no rol de movimentos os camponeses, os negros, as mulheres, os povos indígenas, entre outros. Não se analisam só os movimentos classistas, mas, a partir desse momento, o olhar se volta para os movimentos identitários. Segundo as teorias sociológicas baseadas no paradigma europeu, são chamados de novos movimentos sociais.

Os movimentos indígenas e negros estão configurados dentro desse modelo, como *Novos Movimentos Sociais*, que seriam os movimentos surgidos nas décadas de 1970 e 1980, no contexto de descrença com o socialismo soviético, fim da Guerra Fria, fim das ditaduras pela América Latina e “aparecimento” de movimentos identitários. Esses movimentos não possuíam mais a pauta da luta de classes como fundante, mas as pautas específicas a uma questão, como por exemplo a ambiental ou identitária, como a das mulheres, negros e indígenas.

Essa perspectiva apresenta os chamados Novos Movimentos Sociais como uma nova fase dos movimentos, a partir do questionamento do paradigma Marxista e da nova configuração mundial. Somente nesse momento os sociólogos irão voltar seus olhares para ações coletivas que não têm como princípio organizativo a classe. Entretanto, há uma pergunta importante: quando esses movimentos de ações coletivas organizadas de luta contra o sistema começam na *Ameríndia Afroladina*? No nosso ponto de vista, eles têm início nas revoltas indígenas, nos quilombos, palenques e outros movimentos de resistência à colonização.

Olhar para o processo histórico vivido na *Ameríndia Afroladina* nos faz perceber que sempre houve movimentos sociais para além dos classistas. Aliás, os movimentos classistas chegam nesse continente trazidos pelos europeus num contexto e momento histórico específico e tentam incorporar as lutas já existentes, por um tempo determinado, subjugando as demais questões geradas pelo processo colonizador, como do racismo à questão da classe.

Poderíamos afirmar que os movimentos indígenas fazem parte do que Mignolo (2017) chama de Giro Decolonial, pois “ainda que a reflexão sobre o giro epistêmico decolonial seja recente, a prática epistêmica decolonial surgiu naturalmente como consequência da formação e implantação da matriz colonial de poder” (MIGNOLO, 2017, p. 28). Sendo assim, as formas de resistir e combater as opressões sempre existiram, só que a partir de outra concepção e episteme do como fazer isso, e talvez por isso tenham sido negligenciados como movimentos sociais por tanto tempo.

Entendemos que num dado momento histórico, essa realidade não responde aos anseios dos coletivos que são afligidos para além da classe. Os coletivos se reorganizam novamente em movimentos de cunho identitário de opressões similares, utilizando-se das formas de resistir existentes e presentes no contexto dos quais estão inseridos.

No caso do Movimento Indígena, até a década de 1970, ele era formado por um conjunto de movimentos nucleares em cada etnia na qual “cada comunidade ou cada povo procurava defender apenas seus interesses, não se dando conta de que outros povos e comunidades viviam situações semelhantes” (MUNDURUKU, 2012, p. 45).

Isso não quer dizer que os povos indígenas eram egoístas ou não formavam um movimento social, mas devido a sua história, cada povo se via como uma nação independente da outra. Ainda não havia sido gestado entre eles a ideia de que havia semelhanças que poderiam os unir para lutar contra as opressões comuns. Acreditamos que isso foi decorrente do processo colonizador os taxarem todos de índios e insistirem que eram todos iguais, e da imposição da colonialidade do ser, do poder e do saber, entre esses povos há quase cinco séculos. Havia resistência a esse processo através da afirmação da identidade étnica. Não sou indígena, mas sim Guarani, Guajajara, Kadwéu, Pataxó etc. Nesse sentido a luta por etnia reforçava a ideia de identidade cultural e fortalecia essa identidade frente a um poder colonial que tentava a toda maneira assimila-los, acabando com suas culturas a partir do discurso de que todos eram iguais, todos índios. Reafirmar a identidade étnica era, nesse momento, resistir.

Então, cada povo, a sua maneira e partir da sua cultura, estabelecia movimentos, partindo em busca de melhores condições de vida, em defesa da manutenção dos territórios, em busca de conservar e transmitir suas epistemes e modos de ser.

Foi a intervenção do Movimento Indigenista que acabou levando-os a perceberem o que tinham em comum. As similaridades das pautas de luta e dos ataques que sofriam. Para isso, o termo índio, que era desprezado pelos povos indígenas até o final da década de 1950, por conta de toda visão distorcida que ele traz até hoje de que todos esses povos originários são iguais, foi ressignificado.

Este termo, não mais usado como categoria instituída pelo dominador europeu que procurou uniformizar para melhor controlar, passou a ser aglutinador dos interesses das lideranças. E passou a ser utilizado para expressar uma nova categoria de relações políticas. (MUNDURUKU, 2012, p. 46).

O termo índio que antes “era utilizado como forma de empobrecer a experiência cultural indígena, acabou virando uma espécie de ícone que sustentava a luta indígena.” (MUNDURUKU, 2012, p. 51).

Se os primeiros movimentos de unidade se dão na década de 1960, a primeira grande iniciativa foi em meados da década de 1970, quando as lideranças indígenas se reuniram em assembleias indígenas organizadas pelo Conselho Indigenista Missionário (CIMI), órgão ligado à Conferência Nacional dos Bispos do Brasil (CNBB) de caráter progressista e de esquerda.

Nessas assembleias, eram reunidos os chefes e lideranças de diferentes regiões do país, chegando a mobilizar mais de 200 povos indígenas. A primeira pauta era a defesa dos territórios, sem os quais os povos indígenas não poderiam reproduzir seus modos de vida e a perda deles acarretaria a extinção desses povos. A primeira assembleia, ocorrida em 1974, reuniu apenas 17 líderes, contudo, com o passar do tempo, elas foram aglutinando mais e mais lideranças e as pautas foram aumentando, à medida que não só discutiam os problemas que viviam, mas também organizavam a luta para suas reivindicações.

Segundo Munduruku (2012), essas assembleias foram importantes para criar uma consciência Pan indígena entre os povos, que passaram a se identificar mais uns com os outros e a terem uma atitude macrorregional com relação as demandas dos povos indígenas brasileiros. Elas também contribuíram para o protagonismo indígena, “fazendo o esse povo abandonar uma atitude passiva ou defensiva e tornando-o mobilizador da consciência na defesa dos seus direitos.” (MUNDURUKU, 2012, p. 52).

O que acontece é que os povos indígenas perceberam que precisavam dominar os códigos, as formas e normas da sociedade brasileira, já que viviam sob uma organização política e jurídica advinda da colonização e baseada na colonialidade. Com isso, poderiam ter ganhos mais contundentes na resistência e luta que vinham fazendo há anos de forma mais isolada, já que antes cada etnia se organizava sozinha e, até então, os processos de resistência e luta eram feitos a partir da cultura desses povos sem levar em conta que a sociedade envolvente estabelecia regras próprias de organização e luta.

Na verdade, o que chamamos de Novos Movimentos Sociais é um novo momento da história desses grupos, no qual eles tomam consciência das formas de luta que são legitimadas

e válidas na perspectiva ocidental e capitalista. Assim, apropriam-se delas e começam a lutar e resistir a partir dessas formas e não mais nas que faziam tradicionalmente.

Nota-se que o conhecimento e incorporação das formas de luta e organização da sociedade envolvente não levou o movimento indígena a abandonar suas próprias formas de se organizar e lutar, o que aconteceu é que foram incorporadas novas formas, mantidas e ou ressignificadas outras formas de organizar o movimento e as lutas.

Assim como Acilda Ramos afirma:

o movimento indígena é mais do que uma resposta meramente reativa às condições e estímulos externos. No processo de busca de sua vocação política, o movimento indígena brasileiro experimentou cursos originais de ação que de nenhuma maneira podem ser atribuídos ao envolvimento externo. Deve-se ter em mente que os povos indígenas têm longa experiência de andar alinhado em trilhos sinuosos. O que para o pensamento ocidental pode parecer desvios à toa, pode verdadeiramente representar o caminho mais curto entre dois pontos, proporcionando-nos lições inesperadas de produtividade. (RAMOS, 1997, p. 53 *apud* MUNDURUKU, 2012, p. 56).

Devemos lembrar que todo esse movimento foi organizado em pleno regime de ditadura civil militar e concomitante aos movimentos em defesa da democracia. Quando entramos na década de 1980, o Movimento Indígena passou a tomar a frente da organização das Assembleias e criam a União das Nações Indígenas (UNIND) e depois a União das Nações Indígenas (UNI). Essas organizações agiam de forma a estabelecer o diálogo com as lideranças regionais, locais e com o Estado, tendo em vista construir uma aliança permanente entre os povos na luta pelos seus direitos. As lideranças se estabelecem em grandes centros urbanos (em especial em São Paulo e Brasília) e começam se organizar para estabelecer esse diálogo permanente.

Dessas organizações, são criadas outras, tendo em vista fortalecer e contribuir com as primeiras, tais como o Centro de Trabalho Indigenista de São Paulo (CTI), a Comissão Pró-Índio de São Paulo (CPI), o Núcleo de Direitos Indígenas (NDI), entre outros.

Nesse momento, há algumas dissenções entre o Movimento Indígena e Indigenista devido às atitudes que os primeiros tomaram e desagradaram os segundos, como levar um coronel (Paulo Leal), que era presidente da Funai em 1982, para participar de uma Assembleia Indígena. Não nos cabe julgar certo ou errado, o fato é que os indígenas mostram com essa atitude que estavam caminhando com suas próprias pernas e isso de certa forma desagradou os indigenistas que tutelaram o movimento por muito tempo.

O movimento indígena desagradava o governo militar, que perseguia e acusava as principais lideranças, assim como faziam com todas as vozes dissonantes das vontades deles.

Para tentar desviar-se da perseguição, novas estratégias foram tomadas e o movimento passou a incentivar a realização de assembleias locais e regionais.

Esse momento foi muito importante para unir forças e organizar as pautas que apareceram nas lutas para a elaboração da Constituição de 1988. O Movimento Indígena teve um papel fundamental nesse momento e nas conquistas conseguidas na Carta Magna de 1988. Conquistas que levaram a momentos históricos, assim como foi o pronunciamento da liderança Ailton Krenak ao plenário, tingindo-se de preto como forma de protesto e luto pelas perdas que os povos indígenas sofreram através da história, desde a colonização, e falando em defesa dos povos indígenas.

Após a promulgação da Constituição de 1988, que reconhecia e garantia os territórios indígenas a defesa da diversidade desses povos ao seu direito de organização e autonomia e a legislações diferenciadas – que respeitem e levem em consideração seus modos de vida –, a defesa do Movimento Indígena entra numa nova fase. Essa organização nacional dá lugar a organizações regionais, pois as comunidades agora estavam se voltando novamente para suas pautas e reivindicações regionais e locais e já tinham adquirido alguma experiência nas lutas e negociações com os poderes políticos.

A partir da redemocratização e da promulgação da Constituição de 1988, não só o país entra numa nova fase da sua história, como o Movimento Indígena. Em nível nacional, temos como política o marco do Neoliberalismo, sendo implementado a partir do governo Collor (1990 a 1992) – que sofreu impedimento, renunciou e foi substituído pelo seu vice-presidente, Itamar Franco (1992 a 1994) – e aprofundado nos governos do Fernando Henrique Cardoso (1994 a 2002).

Nesse momento, a principal pauta era pressionar os governos para demarcação das terras indígenas, a partir do previsto na Constituição de 1988, e depois pressionar para a incorporação das pautas pela educação e saúde indígenas diferenciadas, desenvolvimento sustentável, dentre outras.

No que diz respeito à organização do governo quanto a política pública voltada para os povos indígenas, teremos algumas mudanças na divisão das tarefas. Antes, quase tudo que se remetia aos povos indígenas era incumbência da Funai. A partir de então, a execução das políticas públicas passou a ser dividida não só entre os ministérios, como com a sociedade civil através das organizações não governamentais, agentes e instituições da sociedade civil. Foi nesse contexto que a educação escolar indígena passou a ser responsabilidade do Ministério da Educação (1991).

Muitos indígenas e comunidades, através de Associações e ONGs (Organizações Não Governamentais), assumiram a gestão de recursos destinados a atender as previsões constitucionais, como as demandas das comunidades. Esse processo gerou diversas polêmicas, pois muitas comunidades apresentaram dificuldades com as prestações de contas, levando a um questionamento por parte dos governos da capacidade gerencial dos povos indígenas para a administração dos recursos públicos (MUNDURUKU, 2012, p. 57). Claramente, percebemos a colonialidade e a diferença colonial no trato com os povos indígenas, visto que eles que precisavam se adaptar à realidade do mundo moderno/contemporâneo e todo seu aparato estatal e burocrático para receberem recursos, assistência social e acessar direitos.

Esse momento instigou e levou a muitos indígenas a buscarem formações e se instruírem para superarem essas dificuldades que não são criadas pela incapacidade desses povos, mas sim pela diferença colonial que obriga aos povos indígenas a agirem de acordo com o modelo colonial, capitalista e do Estado Brasileiro.

As organizações nacionais indígenas são retomadas ao mesmo tempo em que as regionais e locais são fortalecidas. O momento de demonstração de força dessas organizações está centrado na “Marcha Indígena” que percorreu todo Brasil em 2000 e culminou na Conferência Indígena em Porto Seguro questionando as comemorações dos supostos 500 anos de Brasil e a chegada dos europeus como motivo de orgulho e festa para todos que habitam o território brasileiro.

Desde então, o Movimento Indígena vem se fortalecendo e pautando demandas para além das de demarcação e defesa dos territórios. Hoje, temos indígenas doutores, médicos, cineastas, voltados para o atendimento das suas comunidades de forma diferenciada e que respeitam seus modos de vida.

Em 2002, há a eleição do presidente Luiz Inácio Lula da Silva, pelo Partido dos Trabalhadores, com a promessa de um governo mais progressista e ligado à esquerda. Contudo, no que diz respeito à política econômica, o que vimos foi a manutenção da política Neoliberal e, no campo da política mais ampla, uma tentativa de conciliação de classes e aumento da assistência social através de programas de complementação de renda, que mudaram a realidade dos mais pobres de forma artificial, mantiveram a desigualdade social e garantiram aos mais ricos a sua posição na sociedade de classes. Com relação aos povos indígenas e as pautas identitárias, esse foi um momento importante de protagonismo, pois foi nesse governo que foram criados diversos programas específicos nos quais lideranças indígenas participaram da elaboração e implementação.

Nesse momento, temos como conquista da luta do movimento indígena a criação do Secad, (que depois vira Secadi), no qual as políticas para Educação Escolar indígena são discutidas. Há membros indígenas no Secadi, como Gersen Baniwa e outros, que prestam assessoria para elaboração de políticas públicas para os povos indígenas. Vários projetos foram criados, a legislação ampliada, a políticas de ação afirmativas e, inclusive, o Prolind. Essa incorporação de lideranças no governo, ao mesmo tempo em que é vista como uma vitória, causa dissensões entre as organizações indígenas mais radicais.

Em 2004, há o início de manifestações em Brasília que ocorrem anualmente no mês de abril, chamadas de Acampamento Terra Livre, onde vão povos indígenas do Brasil inteiro para manifestarem e apresentarem sua pauta de reivindicação ao governo, além de reunirem para discutir seus rumos. O primeiro encontro teve como pauta principal a demarcação da terra indígena Raposa Serra do Sol. Segundo site do CIMI, estiveram mais de 31 povos e 200 lideranças presentes naquele momento. O acampamento Terra Livre é realizado até os dias de hoje e a cada ano conta com mais participantes.

Nesse contexto, ocorre a realização da primeira Conferência Nacional da Educação Escolar Indígena (2009) é onde são discutidas as bases sob as quais deverão ser construídas as políticas públicas. Em decorrência da conferência, algumas leis voltadas especificamente para educação também são decretadas. Falaremos melhor sobre esse ponto no próximo capítulo.

Após o governo Lula, houve a eleição da candidata apoiada por ele, Dilma Rousseff, também do Partido dos Trabalhadores. Ela foi eleita num contexto de crise mundial do capitalismo e não contou com a mesma conjuntura econômica favorável como a do seu antecessor. Ela manteve a linha econômica do governo anterior, mas adotou uma postura mais austera com relação aos mais pobres, o que acabou, junto com a crise econômica, levando seu governo para certa impopularidade, ainda mais quando a política de conciliação de classes ficava inviável no contexto da crise.

A presidenta Dilma Rousseff foi reeleita num processo eleitoral difícil e conturbado. Ocorreram várias manifestações de insatisfação com relação ao seu governo e aos grandes eventos (Copa do Mundo e Olimpíadas) incentivados por ele. Nessas manifestações, havia tanto grupos de uma esquerda autônoma, menos ligada aos partidos políticos e dentro de uma lógica da ação direta, quanto outros grupos mais associados ao nacionalismo, ao conservadorismo e a extrema direita, capitaneados pelo MBL (Movimento Brasil Livre) de perfil direita liberal.

A grande mídia, forçando o governo a se posicionar claramente ao lado do grande capital, reforçou as críticas ao governo até que uma operação da Polícia Federal, conhecida como Lava Jato, acusou o Partido dos Trabalhadores de corrupção e lavagem de dinheiro

público. Os principais líderes do governo foram acusados e a grande imprensa garantiu maior visibilidade a tudo que se refere a essa operação.

Nesse contexto, é iniciado um processo de impedimento da presidenta que é concluído com a saída dela do poder e a assunção do seu vice-presidente Michel Temer, membro de um partido de direita, o PMDB. Com todo esse contexto conturbado, as políticas públicas voltadas para os povos indígenas são deixadas em segundo plano, e os recursos destinados à promoção dos mesmos são reduzidos drasticamente.

O governo Dilma, que teve vários ministros ligados ao agronegócio, acaba sendo o que menos demarcou terras indígenas na história da Nova República Brasileira e um dos que mais houve conflitos em terras indígenas até o governo atual. Foram momentos de muita luta e resistência para o movimento indígena, que ficou dividido entre os que apesar de tudo apoiaram o governo e os que são contra. Muitos são os debates e manifestações.

Houve uma tentativa de se organizar a II Conferência Nacional de Educação Escolar Indígena. As articulações para realização do evento começaram em 2016, mas ele efetivamente só foi concluído em 2018, às custas de muita pressão dos movimentos indígenas e da sociedade civil. As datas dos encontros eram sempre adiadas, faltavam recursos e articulação dos governos federal, estaduais e municipais para que a conferência acontecesse com ampla participação.

Com a saída de Dilma Rousseff, foi realizada a Reforma Trabalhista dando fim a tentativa de conciliação de classes e colocando o governo brasileiro na lógica liberal e defendendo os grandes empresários.

O Acampamento Terra Livre, que foi iniciado em 2004, ocorrendo anualmente em Brasília, ganhou força e aumentou muito o número de participantes. Os povos indígenas insistiam na luta pela demarcação das terras, em impedir a construção de hidrelétricas em áreas indígenas e ações extrativistas de mineradoras e garimpeiros, que invadissem suas áreas, e insistiam na luta por atendimento de saúde e educação diferenciadas e apropriadas. Novas pautas também foram aparecendo ao longo do tempo, como a do racismo institucional, acesso à justiça e a violência contra mulher indígena.

Numa conjuntura de retirada de direitos e entrega de recursos ao grande capital, o Acampamento Terra Livre cresceu numericamente, chegando a 4.000 participantes a partir de 2017. Porém, o acampamento também começou a ser reprimido de forma violenta pelo executivo federal. Num processo eleitoral que divide o país entre progressistas e conservadores, em 2018, é eleito Jair Bolsonaro com uma pauta de extrema direita conservadora e com diversas falas contra os povos indígenas. Há um recrudescimento na violência contra os povos indígenas e várias aldeias são invadidas por fazendeiros e garimpeiros logo após a eleição presidencial.

A Funai é retirada do Ministério da Justiça e incorporada ao da Agricultura, além de um desmonte grave nessa fundação. Os povos indígenas se mobilizam e vários protestos acontecem, o que leva o presidente a voltar atrás. Há a tentativa de municipalizar a saúde indígena, o que provoca reação imediata dos povos indígenas, levando a ocupação da Sesai (Secretaria de Saúde Indígena) e pedido de saída da secretária Silvia Waiãpi. Mais uma vez o governo é obrigado a recuar.

O Acampamento Terra Livre de 2019 torna-se um marco de resistência contra as iniciativas do presidente em liberar a extração mineral em terras indígenas entre outras pautas. Estamos num novo momento de luta, no qual as pautas conservadoras voltam a reafirmar propostas de integração, assimilação dos povos indígenas, fim de demarcações, entrega de terras indígenas para extração mineral a empresas privadas, dentre outros.

Em 2020, com o aparecimento da Covid-19 tornando-se uma pandemia, todos movimentos viveram um tempo de reclusão física nas ruas, mas mantiveram as críticas e as reivindicações através de redes sociais e a utilização de debates, palestras e seminários on-line, chamados *lives*. Foi um momento de se reinventar as formas de luta dada a realidade. O Acampamento Terra Livre foi realizado de forma virtual.

Os povos indígenas foram os mais atingidos pela pandemia, foram 70.192 atingidos, 1.295 mortos e 162 povos afetados¹⁶, segundo dados oficiais. Não podemos esquecer que a subnotificação em contextos urbanos é enorme no Brasil, imaginem dentre as aldeias indígenas. Pensando que os povos indígenas compõem 0,4% da população brasileira, os números são avassaladores. Segundo um estudo divulgado pela BBC¹⁷, o percentual de indígenas infectados é quatro vezes maior do que os brancos.

As políticas públicas de atendimento aos povos indígenas não levaram em conta a especificidade cultural de cada povo, tornando o cuidado contra o Coronavírus ainda mais difícil dentre as comunidades indígenas. Muitos foram os equívocos e descasos do poder público, contudo, devido à organização e luta dos povos indígenas, eles foram os primeiros a serem vacinados dentro do território nacional. Porém, isso não resolveu toda problemática trazida pela epidemia, tendo em vista que crianças não puderam ser vacinadas e, ainda, a insegurança alimentar ter aumentado nesse período, levando essas comunidades, mesmo os adultos estando vacinados, a um estado de vulnerabilidade.

16 Dados do Instituto Sócio Ambiental do dia 28/03/2022.

17 Disponível em: <https://www.bbc.com/portuguese/brasil-54274684>. Citando artigo, assinado por pesquisadores de várias universidades brasileiras e publicado no periódico The Lancet Global Health.

Mesmo diante de toda a situação pandêmica, os povos indígenas organizaram, em 2021, atos e protestos, fazendo novamente o Abril Indígena em Brasília. Tomando certos cuidados com a pandemia, delegações de diversas etnias estiveram presentes no Acampamento Terra Livre em luta contra o Marco Temporal e retirada dos direitos indígenas. Foram protagonistas do primeiro ato presencial questionando as políticas públicas do atual governo Bolsonaro.

Por isso, o movimento indígena tem sido crucial para que essas pautas não se concretizem e tem sido um grande exemplo de resistência para todo Movimento Social brasileiro.

8 OGUATA PORÃ. DA LUTA VEM A CONQUISTA: INSTITUCIONALIZAÇÃO DA EDUCAÇÃO SUPERIOR INDÍGENA

Para mim e para meu povo, ler e escrever é uma técnica, da mesma maneira que alguém pode aprender a dirigir um carro ou a operar uma máquina. Então a gente opera essas coisas, mas nós damos a elas a exata dimensão que têm. Escrever e ler para mim não é uma virtude maior do que andar, nadar, subir em árvores, correr, caçar, fazer um balaio, um arco, uma flecha ou uma canoa. Quando aceitei aprender a ler e escrever, encarei a alfabetização como quem compra um peixe que tem espinha. Tirei as espinhas e escolhi o que eu queria. Na nossa tradição, um menino bebe o conhecimento do seu povo nas práticas de convivência, nos cantos, nas narrativas. Os cantos narram a criação do mundo, sua fundação e seus eventos. Então, a criança está ali crescendo, aprendendo os cantos e ouvindo as narrativas. Quando ela cresce mais um pouquinho, quando já está aproximadamente com seis ou oito anos, aí então ela é separada para um processo de formação especial, orientado, em que os velhos, os guerreiros, vão iniciar essa criança na tradição. (Airton Krenak)

A luta por uma educação socialmente referenciada para os povos indígenas é fruto de uma necessidade de adquirir uma técnica, um saber necessário para os enfrentamentos que se apresentavam a eles pelos colonizadores, pela colonialidade. Dominar essa técnica, os códigos da sociedade não indígena para lutar e resistir as imposições, aos desmandos, ao racismo e a retirada dos seus territórios; dominar códigos e técnicas do não indígena, não significa deixar de ser indígena, perder suas tradições, não representa deixarem de serem o que sempre foram, podendo praticar suas epistemologias, suas narrativas, sua oralidade. Lembrando que na verdade, o conhecimento está na cultura e nos mais velhos, como já ouvi mais de uma vez de mais de um guarani: “a *opy*¹⁸ é nossa biblioteca e os mais velhos são nossos livros, é lá e com eles que aprendemos”

Essa noção do que exatamente pretendem com a escola, “a embaixada dos brancos nas comunidades indígenas”, como bem apontou o professor Leonardo Wera Tupã, lembrado e

18 *Opy* é a casa de reza do povo Guarani, onde eles se reúnem para os cantos, rezas, rituais religiosos e escutar as histórias dos *xeramoi* e *xejary* (velhos e velhas sábios)

reforçado pela Guarani Sandra Benites em seu trabalho de conclusão de curso (BENITES, 2015), é crucial para compreendermos os motivos da luta pela educação escolar diferenciada, específica, bilíngue e intercultural. “As escolas indígenas deveriam ser mais um lugar de fortalecimento dos *mbya arandu*¹⁹. São, no entanto, um lugar de opressão, silenciamento da nossa língua, dos nossos saberes, do nosso jeito de ser.” (BENITES, 2015, p. 28). É justamente para acabar com essa opressão e silenciamento das culturas indígenas, para pôr fim a colonialidade do ser e do saber, que é imposta pela colonialidade do poder, que os povos indígenas lutam por uma educação intercultural, diferenciada, bilíngue e específica.

As primeiras experiências de Educação Intercultural, Específica, Diferenciada e Bilíngue são organizadas pelos próprios povos indígenas com assessoria de ONGs, universidades e outras entidades indigenistas a partir do final da década de 1960. São projetos comunitários e autônomos que darão base teórica e experiencial para as reivindicações que serão pauta da luta pela educação nas décadas seguintes e serão coroadas pelas conquistas institucionais da Carta Magna de 1988.

No ano 1988, criou-se um movimento de professores indígenas nos estados de Amazonas, Roraima e Acre: a Copiam (Conselho dos Professores Indígenas da Amazônia), que se reuniam anualmente para discutir, analisar, trocar experiências e conhecimentos sobre o que cada povo estava fazendo autonomamente em suas escolas e como conseguir uma escola adequada às suas necessidades. Foi um movimento de trocas de experiências, acúmulo e discussão de práticas de luta e pressão para que a Funai e governos atendessem suas reivindicações sobre a Educação Escolar nas aldeias (PALADINO; ALMEIDA, 2012).

Essas e outras experiências de pensar, discutir e exercer projetos diferenciados de educação escolar que levaram às propostas de uma educação específica, diferenciada, bilíngue e intercultural como premissas da Educação Escolar Indígena. Foi do “chão da escola indígena” e do debate dos professores indígenas, sobre qual a educação faria sentido para os projetos de futuro desses povos. Premissas essas que foram gestadas e viraram bandeira de luta.

Segundo a Guarani Sandra Benites, Ara Rete, “para que as escolas existentes nos *tekoa*²⁰ guarani sejam de fato nossas – Guarani – é preciso que elas incorporem a nossa educação tradicional e sejam mais um espaço/lugar – entre os nossos – de fortalecimento do *nhandereko*²¹” (BENITES, 2015, p. 33), ou seja, essas escolas precisam ser interculturais.

19 *Mbya Arandu*: conhecimento *Mbya* Guarani

20 *Tekoa*: aldeia

21 *Nhandereko*: modo de ser, modo de vida Guarani

Em um texto de Rita Potyguara, ela descreve uma fala de uma liderança Jenipapo-Kanindé José Maria, participante do curso de Magistério, que corrobora com que estamos afirmando: “Esse ensino diferenciado veio pra fortalecer, mostrar pra criança o que ela é e o que é ser índio, quais são os caminhos que ela vai trilhar daqui pra frente. A criança precisa saber ler e escrever, mas também ela tem que saber ser índio, pra mais tarde saber enfrentar o mundo lá fora.” (NASCIMENTO, 2017, p. 379).

Essa fala é recorrente dentre a maioria dos professores e estudantes indígenas. Já ouvi quase a mesma fala do professor Guarani Mbya Algemiro Karai Mirim, dos estudantes indígenas Lino Karai, Claudio Karai Papa e tantos outros que tive o prazer de conviver e trabalhar no período da EJA Guarani e Magistério Indígena.

Na tese de doutorado de Clarissa R. Melo (MELO, 2014), as mesmas impressões aparecem dentre os estudantes indígenas da Licenciatura Intercultural da UFSC (Universidade Federal de Santa Catarina). Uma delas ressalta a importância da educação intercultural, para que quem deseja estudar não se “encante” com o mundo não indígena e se afaste do seu povo, da sua cultura, ou seja, para impedir que o projeto de incorporação, assimilação, seja efetivado através da colonialidade do ser.

Melo (2014) cita a fala de uma estudante Guarani, Sandra, e afirma que a mesma “ênfatisa a necessidade da formação da criança de acordo com seus valores, pois – se a gente não sentir de coração o que tem lá (na nossa casa) a gente não volta... aquele é o nosso lugar de felicidade na realidade... pois o mundo do não índio tem muita atração” (MELO, 2014, p. 233-234).

Também já ouvi coisas parecidas dos estudantes Guarani, dos quais fui professora, que desde que a televisão e internet chegaram na aldeia, cada vez menos as crianças se interessam em sentar-se com os mais velhos para escutar as histórias. Que há necessidade de a escola incorporar o papel de valorizar o *Nhandereko*. Essas falas se repetem em todas as teses e dissertações lidas para essa pesquisa, dentre os mais diversos povos em todas as regiões do país.

“Queremos uma escola própria do índio [...] dirigida por nós mesmos, [...] com professores do nosso próprio povo, que falam a nossa língua [...] A comunidade deve decidir o que vai ser ensinado na escola, como vai funcionar a escola e quem vão ser os professores. A nossa escola deve ensinar o nosso jeito de viver, nossos costumes, crenças, tradição, de acordo com nosso jeito de trabalhar e com nossas organizações. Os currículos devem respeitar os costumes e tradições das comunidades e devem ser elaborados pelos próprios professores junto com as lideranças e comunidades. Os professores devem ter uma capacitação específica. As escolas devem ter seus próprios regimentos [...]. Que as iniciativas escolares próprias das comunidades sejam reconhecidas e apoiadas pelos municípios, estado e união. (Indígena Benedito Iaparrá na Palestra ministrada na abertura do curso de formação continuada dos professores

das escolas do campo do município de Macapá, em agosto de 2013. *In*: SANTOS, 2019, p.26)

As premissas de interculturalidade, diferenciação, especificidade e bilinguismo, ao longo do tempo e por conta da insistência e protagonismo do movimento indígena, foram sendo incorporadas nas legislações, mas no que diz respeito à concretização dessa legislação ainda temos muito que caminhar. Muitos trabalhos intelectuais indígenas nos apontam isso, como os de Ara Rete (2015), Tônico Benites (2009), Rita Potiguara (NASCIMENTO, 2017) e tantos outros. Uma das poucas vozes dissidentes e questionadoras quanto a necessidade da educação intercultural, específica e diferenciada é a de Gersen Baniwa.

A luta pela Educação Superior Indígena é um dos pilares para alcançar a tão sonhada educação específica, diferenciada, intercultural e bilíngue. Falamos em um dos pilares, pois sabemos que as questões da infraestrutura, dos recursos, da gestão democrática e comunitária das escolas, da organização dos calendários, dentre outros aspectos também são fundantes desse processo. Contudo, “um dos principais problemas identificados pelo movimento indígena e seus apoiadores durante a década de 1980 dizia respeito ao fato de que o agente principal da educação escolar nas aldeias, o professor, não era indígena” (DE PAULA; VIANNA, 2011, p. 75).

Isso implicava numa altíssima rotatividade no emprego, por causa do tempo que o professor não indígena levava para ir e voltar para escola (locomoção), da dificuldade linguística por esse professor não falar ou não querer aprender a língua, e por esse profissional desconhecer e, portanto, não incorporar os processos nativos de ensino e aprendizagem dentro da sala de aula (DE PAULA; VIANNA, 2011).

Essas implicações ainda hoje estão presentes na realidade da educação dos povos indígenas quando os professores são não indígenas. Os próprios professores argumentam que essas são suas maiores dificuldades para se manterem na EEI (Educação Escolar Indígena): locomoção, linguagem e compreender a cultura (ZEPHIRO, 2017). Por isso, é importante e necessária a formação dos professores indígenas para substituírem os professores não indígenas nas escolas das aldeias.

Até a década de 1990, não havia uma política organizada pelo Estado Brasileiro com objetivo de garantir uma formação que visasse a autonomia, o respeito à diversidade, a diferença e os modos de vida dos povos indígenas. O que acontecia até então era um conjunto de ações que serviam de instrumento para assimilação destes povos ao ideário de trabalhador nacional, ou seja, de terminar o processo colonizador a partir da colonialidade do ser e do saber, através da tentativa de extermínio do que há de indígena naqueles povos. Esse projeto foi mantido e

exercido pelo Serviço de Proteção do Índio (SPI), de 1910 a 1967, através de suas escolas bilíngues, mas de caráter rural, nas quais os povos indígenas aprendiam além de ler e escrever, a trabalhar na roça como camponeses. As mulheres também aprendiam tarefas ditas “do lar” que as ajudariam como “esposas e/ou empregadas domésticas”, tais como bordar, costurar e cozinhar. Os Postos Indígenas mantidos e vigiados pelo SPI e suas escolas tinham por objetivo levar o indígena de um estágio que eles chamavam de “isolados” passavam a “em contato intermitente”, depois “em contato permanente” e, por fim, “integrados”, ou seja, uma perspectiva integração na qual o último estágio se referia ao indígena que já haveria se tornado um trabalhador nacional para o serviço agrícola, doméstico, dentre outros trabalhos manuais e subalternos. O processo de escolarização ofertado contribuiria com esse processo de colonialidade do ser e do epistemicídio praticado pelo Estado Nacional Brasileiro recém-criado. O que nos faz perceber que o Racismo Institucional do Estado Brasileiro e a promoção da Epistemologia do Extermínio²² são recorrentes e históricas com relação aos povos indígenas.

O SPI foi extinto sob acusações de corrupção, genocídio de indígenas e ineficácia administrativa. Foi criada, em substituição ao SPI, a Funai (Fundação Nacional do Índio) em 1967, período da Ditadura Civil-Militar no Brasil, a partir da Lei nº 5.371, de 5 de dezembro de 1967. Criada para dar continuidade ao exercício da tutela do Estado sobre os índios, a Funai tem seus princípios baseados no mesmo paradoxo do SPI: “o respeito do índio e às instituições e comunidades tribais” e a “aculturação espontânea do índio” e a promoção de “educação de base apropriada do índio, visando sua progressiva integração na sociedade nacional”. Dessa forma, mudou-se a sigla, contudo, o objetivo de exterminar os povos indígenas, não só a partir dos seus corpos, mas de suas epistemes, modos de vida e cultura continuavam.

O ensino e as escolas destinadas aos povos indígenas ficaram a cargo do *Summer Institute of Linguistics* (SIL), por praticamente 20 anos, uma instituição internacional de caráter missionário cristão, que promoveu, com recursos e parceria pública até o final da década de 70, o processo de escolarização bilíngue dos povos indígenas.

Em 1973, foi decretado o Estatuto do Índio (Lei nº 6.001/1973), que formalizou a tutela do Estado Brasileiro sobre os povos indígenas, além de reforçar o objetivo do governo com os

22 O conceito Epistemologias do Extermínio foi utilizado por Zephiro e Monteiro ao analisarem as formas e práticas que os colonizadores implementavam em seus processos de escolarização, propostas de integração, trato com a vida e os corpos e todas as demais tentativas de “transformação”, ou melhor eliminação do que há de indígena, africano nas pessoas, na sociedade, na cultura, na política e todas as demais esferas da nossa existência. As Epistemologias do Extermínio foram as mais diversas e aplicadas das mais variadas formas desde as mais brutais, as mais sutis, mas que de qualquer forma visavam eliminar, exterminar o Outro em prol da existência de uma única episteme (a ocidental) levando-a a categoria de universal e todas as demais deixariam de ser epistemologias para se tornarem folclore, mito e superstição.

povos indígenas, observamos logo no artigo 1º: “integrar os índios à sociedade brasileira, assimilando-os de forma harmoniosa e progressiva” e previa também que enquanto não “estivessem integrados ficariam submetidos ao regime tutelar”. Podemos observar, então, que até a Constituição de 1988, o Estado Brasileiro tinha como política pública anunciada a tutela, a integração e o fim dos povos indígenas de forma gradativa e uma das formas para se alcançar isso era através da educação.

Nesse período o que temos de presença indígenas nas universidades brasileiras são tentativas individuais e pouco numerosas. A Funai chegou a estabelecer uma política de concessão de bolsas de estudos a indígenas em algumas instituições privadas de ensino superior. Em 1985, havia 200 indígenas matriculados em instituições particulares. Essas bolsas eram concedidas sem critérios claros, desacompanhadas de propósitos globais explícitos e valores definidos (VIANNA, FERREIRA, LANDA, URQUIZA, 2014).

Essa política se mantém na Funai durante muitos anos e só muda a partir de portarias baixadas em 2006 e 2009, nas quais as bolsas deixam de ser “caso a caso individual” para ser “caso a caso institucional”. O que acontece de fato é uma política de celebração de convênios específicos com determinadas instituições de ensino superior público e privadas. Antes, a concessão das bolsas era feita diretamente com os indígenas, através da transferência de dinheiro. Depois, ficaram atreladas às instituições conveniadas que receberiam esses recursos (VIANNA; FERREIRA; LANDA. URQUIZA, 2014, p.16). Lembramos que essas mudanças vêm no escopo da luta dos movimentos indígenas pela educação e das conquistas colocadas na legislação a partir da Constituição de 1988.

A EEI saiu da gestão da Funai para o MEC (Ministério da Educação e Cultura) em 1991, através do Decreto nº 24/91, mas as políticas implementadas foram todas em parceria com a Funai. A instância que passa a ser responsável pela EEI é a Coordenação Geral de Educação Escolar Indígena, criada em 1991 no MEC. Essa coordenação ficava na Seif (Secretaria de Ensino Infantil e Fundamental), o que já nos indica que a preocupação do governo, no que tange as políticas de EEI, estão circunscritas até o Ensino Fundamental.

Em 1992, foi criado o Comitê de Educação Escolar Indígena com representantes de indígenas, ONGs e Universidades. Esse comitê foi crescendo e se transformou, em 2001, na Comissão Nacional de Professores Indígenas. Nesse momento, algumas legislações importantes foram estabelecidas, como as Diretrizes para Política Nacional de Educação Escolar Indígena, de 1993; a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Lei nº 9.394/96, que, no artigo 78 aponta os objetivos da educação escolar bilíngue e intercultural e, no artigo 79, afirma que a União deve apoiar técnica e financeiramente os sistemas de ensino na educação intercultural

das comunidades indígenas; a Resolução 03/CNE/99 de 10 de novembro de 1999, que institui as diretrizes Nacionais para o funcionamento das Escolas Indígenas; e o Parecer CNE/CEB 14/99, que estabelece as Diretrizes Curriculares para as Escolas Indígenas.

Toda essa legislação, apesar de não significar concretização da mesma, é decorrente da luta do movimento indígena que se fortalece muito com as conquistas de 1988. Em todas elas, o reconhecimento da diversidade, o respeito aos modos de vida diferenciados e a premissa de uma educação bilíngue, específica, diferenciada, intercultural e comunitária estão presentes.

Assim como é citado na introdução do parecer CNE/CEB 14/99, cabe a fala de um indígena Kaxinawá:

As escolas indígenas são diferentes das escolas não-indígenas porque possui características de ensino próprias. Essas são grandes diferenças. Os regimentos escolares também diferem em vários pontos, como: calendário escolar, carga horária, conteúdos, metodologia de ensino, etc. É diferente porque trabalha respeitando as maneiras tradicionais dos velhos passarem os conhecimentos para os jovens. É diferente porque o professor é o principal autor de seus próprios materiais didáticos usados na escola e usa tanto o conhecimento na escrita quanto o conhecimento oral. A aproximação com a escola não-indígena é pelo caráter de ensino que fazem em busca dos seus conhecimentos sociais e da cidadania. (Professor Joaquim Maná Kaxinawá, T.I. Praia do Carapanã, Resolução CEB/CNE nº 14/99).

Como quase uma exceção para a década de 1990, teremos os cursos de Ensino Superior Indígena nas áreas de Filosofia e Ciências Sociais, em São Gabriel da Cachoeira, pela Universidade Federal do Amazonas, na qual foram formadas diversas lideranças importantes, uma delas Gersen Baniwa (VIANNA; FERREIRA; LANDA. URQUIZA, 2014).

A partir anos 2000 e 2001, houve avanços mais significativos, não mais tão no campo da legislação somente, mas também na efetivação de políticas públicas de acesso ao Ensino Superior para os povos indígenas. Nesse momento, a discussão e pressão dos movimentos sociais pelas ações afirmativas através da política de cotas para estudantes negros e indígenas nas universidades leva a primeira lei sobre reserva de vagas em universidades públicas, criada no estado do Rio de Janeiro, a partir de critérios socioeconômicos e/ou étnico-raciais (Lei nº 3.524/2000).

Depois dessa iniciativa pioneira do estado do Rio de Janeiro para o ingresso na Universidade Estadual (UERJ), o estado do Paraná decretou, em 2001, também uma política de ação afirmativa para o acesso diferenciado, mas destacamos que o público-alvo eram os povos indígenas. Nesse mesmo ano, abriram as primeiras turmas de Licenciatura Intercultural: uma na Universidade Estadual do Paraná e outra na UNEMAT (Mato Grosso), conhecido como Projeto de Formação de Professores Indígenas/3º Grau Indígena (CAJUEIRO, On-line).

Nesse mesmo momento, houve a discussão e elaboração do Plano Nacional de Educação (PNE) – apesar dos desencontros entre as discussões e propostas realizadas pelos movimentos e sindicatos – promulgado em 2001, com metas específicas para os povos indígenas. Essas metas não seriam possíveis sem a mobilização e organização da sociedade civil para ampliar o acesso, permanência e financiamento da Educação Pública em todas as suas instâncias e categorias. Na meta 17, há menção direta da necessidade da formação de professores indígenas: formular em dois anos, um plano para implementação de programas especiais para formação de professores indígenas em nível superior, através da colaboração das universidades e de instituições de nível equivalente (PNE, 2001, capítulo 9, meta 17).

No referido Plano, ainda existem metas relativas à universalização da oferta para o Ensino Fundamental, autonomia quanto ao Projeto Político Pedagógico e uso de recursos financeiros, criação da categoria de escola indígena, temas pertinentes ao financiamento da Educação Escolar Indígena, sobre a responsabilidade de estados e municípios de equipar as escolas indígenas, criação da categoria professor indígena e profissionalização e reconhecimento do magistério indígena.

Nesse bojo, temos, em 2002, a publicação dos Referenciais Curriculares para Formação dos Professores Indígenas e o decreto presidencial que cria uma vaga para representação indígena no Conselho Nacional de Educação. O ingresso de um número mais significativo de indígenas nos cursos superiores ocorreu partir de 2001, num período de incremento de pressão dos Movimentos Sociais, pós-Conferência de Durban que:

responsabilizou os Estados nacionais pelo combate ao racismo. Apontou para a importância do papel da educação na prevenção e na eliminação da discriminação, e recomendou a adoção de políticas de ação afirmativa voltadas para as vítimas de racismo (PALADINO, ALMEIDA, 2012, p.30).

E no qual organismos internacionais pressionam e financiam políticas públicas de inclusão e superação das desigualdades dos povos indígenas e afrodescendentes a partir da lógica do Capitalismo de Terceira Via e da teoria do Capital Humano.

A Conferência de Durban, como ficou conhecida a III Conferência Mundial contra o Racismo, a Discriminação Racial e Xenofobia, foi realizada em abril de 2001 na cidade de Durban, na África do Sul. Nessa conferência, organizada pela ONU (Organização das Nações Unidas), foram pactuadas ações que as nações participantes deveriam tomar para superar o racismo, a discriminação, a xenofobia e diminuir as desigualdades existentes entre os grupos étnicos-raciais existentes em cada país.

Essa conferência, apesar de ter oficialmente a participação de membros dos Estados, contou com fóruns paralelos organizados por ONGs e Movimentos Sociais nos quais foram discutidos e apresentados os problemas e propostas de superação. Houve, também, todo um movimento de pré-conferência nos países envolvidos, levando a discussão do racismo, da discriminação racial e da superação das desigualdades étnico-raciais para além das fronteiras institucionais.

A temática indígena ficou em segundo plano nessa conferência, não só na representatividade, como também na desarticulação do Movimento Indígena, pois o governo “conseguiu na reta final impor uma maneira de escolher uma representante da conferência” (SILVA e PEREIRA, 2013, p. 67). Os indígenas contaram com uma delegação de apenas oito membros que, com exceção dos escolhidos pelo governo, os demais foram à Conferência custeados pelos movimentos com muito sacrifício (SILVA e PEREIRA, 2013, p. 67).

Além disso, as políticas de ação afirmativas discutidas foram pensadas só para os afrodescendentes, não levavam em conta as especificidades e interculturalidade dos povos indígenas (PALADINO; ALMEIDA, 2012), abrindo espaço para diversos equívocos ainda existentes nessa política, como a necessidade de um documento com assinatura de três lideranças reconhecidas ou um outro da Funai, certificando o indivíduo como indígena para que ele tenha acesso às políticas de ação afirmativas de determinadas universidades federais, a exemplo da Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro. A autoidentificação não é levada em consideração, levando o indivíduo ter que “provar” através de documentos oferecidos pelo Estado (Funai, RG com registro de indígena etc) para que o estudante tenha acesso a essa política pública, excluindo grande número de indígenas que não compreendem como e onde conseguir toda documentação exigida pela burocracia, por questões linguísticas e culturais, como os indígenas que estão em contexto urbano que não tem essa documentação ofertada pelo Estado, tendo em vista que o Estado Brasileiro através da Funai não reconhece os indígenas em contexto urbano como portadores dos mesmos direitos que os aldeados, demonstrando mais uma vez a faceta do racismo institucional.

A partir de Durban, instituições internacionais como BIRD e Fundação Ford intensificaram uma série de financiamentos no Brasil no campo das relações étnico-raciais, racismo e fim das discriminações e diminuição das desigualdades sob o argumento de que “a melhoria dos níveis educacionais e a ampliação do acesso ao ensino superior permitiram a ascensão de grupos socialmente desfavorecidos” (PALADINO; ALMEIDA, 2012, p. 32).

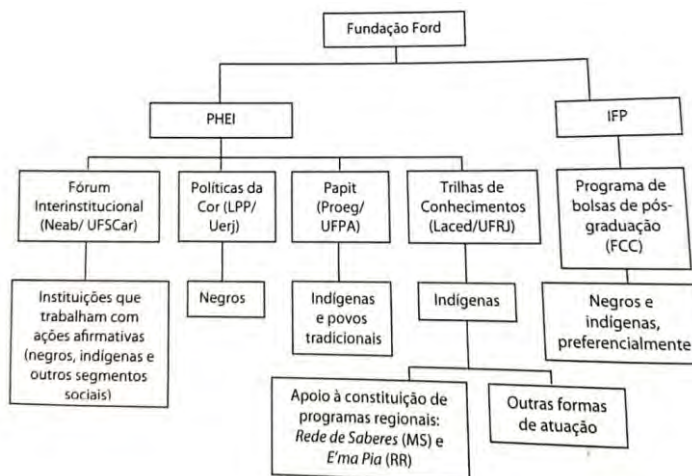
Além disso, não podemos esperar que esses financiamentos tivessem objetivos de diminuir a desigualdade e romper com a lógica do capital, contudo, ao fornecer formação para

esses grupos, também contribuíram para que os mesmos fortalecessem os movimentos sociais e que também lutassem por um novo tipo de sociedade, levando a esses financiamentos a exercerem uma relação ambígua nesse processo. Nesse bojo, a Fundação Ford, entre os anos de 2000/2001, financiou no Brasil programas de bolsas de estudos para negros e indígenas, concedendo, nesse período, um total de 295 bolsas, sendo apenas 41 para indígenas. (PALADINO; ALMEIDA, 2012).

Não podemos deixar de citar que esse é um momento no qual 97% dos estudantes do Ensino Superior se declaravam brancos, 2% negros e 1% amarelos. (PALADINO; ALMEIDA, p. 33). Perceba que os povos indígenas nem são contabilizados nessa estatística, pois viviam sob a égide da invisibilização e da colonialidade do ser. Isso nos demonstra o caráter racista e excludente do universo do Ensino Superior no Brasil, no qual os povos indígenas sequer aparecem nos dados estatísticos para discussão e formulação de políticas públicas de acesso e permanência no Ensino Superior.

Também no acesso as bolsas concedidas pelos organismos internacionais, apesar dos povos indígenas estarem numa situação mais desfavorecida com relação ao acesso e permanência no Ensino Superior, são eles os que menos as recebem, demonstrando mais uma vez a invisibilização e subalternização, até quando a pauta os contemplaria.

Dentre os primeiros projetos apoiados pela Fundação Ford, para além da concessão de bolsas, temos o Programa Políticas da Cor, da UERJ em 2001, voltado para o público negro e, depois, o Trilhas do Conhecimento, organizado pelo Laced (Laboratório em Pesquisas em Etnicidade, Cultura e Desenvolvimento) da UFRJ, em 2004, para os povos indígenas. (PALADINO; ALMEIDA, 2012). A abrangência de programas e projetos financiados pela Fundação Ford é bem maior que esses dois, ela tem todo um fluxograma de interferências no Brasil como podemos ver abaixo:

Figura 27: Atuação da Fundação Ford na área do Ensino Superior (incidência no Brasil)

Fonte: Vianna *et al* (2014, p.62)

A luta por políticas de Ação Afirmativa intensificava-se nos mais diversos espaços, desde os Movimentos Sociais às universidades e ONGs. Foi nesse cenário em que foi organizado o Programa Diversidade na Universidade, pois o governo Fernando Henrique Cardoso, contrário à política de cotas, procura minimizar as pressões populares através de uma outra política de ação afirmativa de caráter mais liberal e universalista.

O Diversidade na Universidade dava “suporte financeiro a entidades que tivessem experiência na organização de cursos pré-vestibulares com corte segundo sua população alvo” (PALADINO; ALMEIDA, 2012, p. 31). Os recursos deste programa vinham do Banco Interamericano de Desenvolvimento (BID) e a responsabilidade pelo desenvolvimento do programa era do Ministério da Educação.

Os indígenas foram incorporados ao programa somente a partir de pressão e reivindicações dos movimentos indígenas e indigenistas, ONGs e outros setores da sociedade civil, contudo não foram levadas em consideração as especificidades que esses povos têm quando falamos em Educação Escolar Indígena. Os cursos eram pautados numa perspectiva tradicional de cursos preparatórios, não era levada em consideração a questão linguística, cultural e demais aspectos que precisam ser observados quando pensamos numa formação para os povos indígenas. Além do precário acesso ao Ensino Médio que até hoje se mantém e ainda se estabelece como uma luta do movimento indígena.

As ações do Programa Diversidade na Universidade estavam pautadas em três eixos:

- Desenvolvimento de estudos, pesquisas e produtos, de forma a constituir uma base conceitual para a formulação de uma política de inclusão social e de valorização da diversidade cultural para os ensinos médio e superior.

- Fortalecimento institucional de áreas do Ministério da Educação, de modo a poder desenvolver, monitorar e avaliar de uma forma mais qualificada as políticas em andamento;
- Apoio e avaliação de cursos pré-vestibulares que tinham o objetivo de promover o acesso ao ensino superior para estudantes em desvantagem social, com ênfase nos afrodescendentes e/ou indígenas (PALADINO; ALMEIDA, 2012, p.32).

As políticas de ação afirmativa são projetadas no governo FHC, mas implementadas no governo Lula, que em 2003 assume a presidência do Brasil, num contexto de políticas públicas identitárias pós-Durban, com financiamentos de organizações internacionais para esse tipo de programa e nos marcos do Capitalismo de Terceira Via. Cabe destacar que esse presidente venceu as eleições de 2002 apoiado por alguns Movimentos Sociais e com uma proposta popular e progressista de governo.

Dentro de um contexto favorável para implementação de políticas públicas de viés identitário e voltado para a diversidade e combate ao racismo, o governo Lula dá início ao programa Diversidade na Universidade, em 2003. No primeiro edital deste programa, apenas duas universidades já desenvolviam trabalhos exclusivamente com indígenas: a Universidade Estadual do Mato Grosso do Sul e o Centro Universitário de Grande Dourados, ambas no Mato Grosso do Sul.

Nesse mesmo ano, há a realização de um Fórum para discutir o programa, e os indígenas presentes, representantes da antiga Comissão Nacional dos Professores Indígenas, mostraram-se insatisfeitos com essa ação de implantação de pré-vestibulares. Denunciaram também que os recursos destinados foram aplicados em apenas nove estados: Bahia, Maranhão, Mato Grosso, Mato Grosso do Sul, Minas Gerais, Rio de Janeiro, Rio Grande do Sul, Pará e São Paulo, e foram insuficientes para a realidade dos povos indígenas. (BARNES, 2010, p. 69).

Isso ocorre em meio a reformulação do Ministério da Educação que reorganiza as secretarias e suas funções, cria a Secad (Secretaria de Educação a Distância, Alfabetização e Diversidade) e acaba por levar o Diversidade a reorganizar seus caminhos. Nesse momento:

A Semtec foi transformada na Setec, a pasta das políticas para o ensino médio formal foi incorporada pela SEB. Até então, a Coordenação da Educação Escolar Indígena, na época chamada de Coordenação de Apoio a Educação Escolar Indígena, estava localizada na Seinf. Assim, a Secad – produto da reestruturação do MEC de 2004 –, desempenhou papel importante, em conjunto com a CNPI (posteriormente CNEEI), no redesenho do Diversidade (BARNES, 2010, p. 69).

Quando há essa reformulação, os povos indígenas ficam divididos em qual secretaria que deveria estar a questão da EEI. Os ligados à Coordenação Geral da Educação Escolar Indígena queriam ficar na Secad, mas a Comissão Nacional de Professores Indígenas e a Funai

pediram para ficarem na Secretaria de Educação Básica. O grande debate foi que a Secad não adotaria o termo Diversidade, mas sim *Inclusão* e alguns indígenas temiam que esse termo abrisse espaço para propostas assimilacionistas e integracionistas. Depois de três meses de debates, o termo foi substituído pelo Diversidade e as questões relativas à EEI ficaram a cargo da Secad, que dentro dela criou um departamento só para essa temática.

Nesse momento, a Comissão Nacional dos Professores Indígenas (durante o governo Lula transformada em Comissão Nacional de Educação Escolar Indígena), que participava das discussões sobre a EEI no MEC, solicitou que o Programa Diversidade na Universidade apoiasse o fortalecimento dos processos de formação dos professores indígenas, ampliando a oferta do Ensino Fundamental e Médio com qualidade.

Foi então organizado um Seminário Nacional, em 2003, chamando professores indígenas, representantes de secretarias estaduais de educação, membros de ONGs que historicamente atuavam na formação de professores indígenas e a Coordenação Geral de Educação da Funai para discutirem quais seriam os rumos e as diretrizes para o Ensino Médio Indígena. Concluiu-se pela “capacitação profissional do ensino médio indígena, pela promoção – além do acesso à universidade – e apropriação de saberes culturais e universais para apoiar os projetos societários dos povos indígenas e a autonomia na gestão dos territórios indígenas.” (BARNES, 2010, p. 70).

Nesse sentido, reunindo representantes da Comissão Nacional de Educação Escolar Indígena (CNEEI), Coordenação Geral de Educação Escolar Indígena, Secad e BID, foi redesenhado o programa Diversidade ampliando os pré-vestibulares e abrindo duas novas frentes de trabalho: a implementação dos cursos de Licenciaturas Interculturais Indígenas e apoio a projetos políticos pedagógicos inovadores para escolas de Ensino Médio Indígenas.

Nesse momento, eram poucas as experiências já existentes em Licenciaturas Interculturais. As usadas como referências para elaborar um projeto foram a Unemat (Universidade Estadual do Mato Grosso) que foi a primeira instituição de ensino superior a criar um curso específico para indígenas, no ano de 2001, em nível superior, e a Universidade Federal de Roraima que, em 2003, iniciou uma turma com 60 professores indígenas.

Foram realizadas pesquisas e, no ano de 2003, apenas oito escolas de Ensino Médio existiam nas aldeias do país. Esse número sobe para 99 em 2006 e para 115 em 2007. (BARNES, 2010). Nesse sentido, o número de estudantes indígenas nas universidades, segundo a Funai, também era baixo: 1.300 indivíduos, dos quais entre 60 a 70% estavam em instituições privadas, enquanto em universidades brasileiras estavam matriculados 3.479.913 estudantes, segundos dados do Inep. Se olharmos comparativamente, eram 18 estudantes para uma

população de 1.000 pessoas, enquanto de indígenas eram apenas dois para uma população de 1.000 pessoas (PALADINO; ALMEIDA, 2012, p. 107).

Assim, o programa começa a apoiar inicialmente duas experiências de formação de professores indígenas já existentes: Associação Nacional de Ação Indigenista na Bahia e o Instituto Socioambiental no Xingu.

Em 2004, o Brasil também passa a ser signatário da Convenção 169 da OIT, sobre Povos Indígenas e Tribais em Estados Independentes, preconiza importantes avanços no reconhecimento dos direitos indígenas coletivos, com significativos aspectos de direitos econômicos, sociais e culturais. Nesta convenção artigos tocam diretamente na questão da EEI, no qual afirmam que ela deve ser garantida em todos os níveis, tem que ser em cooperação com os povos indígenas, adotar medidas em todos os lugares com vistas ao fim do racismo contra indígenas, em especial, na educação e produção de material didático.

O programa Diversidade na Universidade passa a auxiliar na formação de professores indígenas. É criado com esse objetivo específico o Prolind que tem seu primeiro edital em 2005. O acesso e permanência de indivíduos ou grupos indígenas nos cursos superiores

é assunto que interessa às coletividades mais amplas a que eles se ligam; trajetórias escolares individuais se alimentam e fortalecem na relação e compromisso do estudante com seus parentes, sua comunidade de origem, seu povo, sua condição indígena; a posição de intelectual ou profissional que alguém possa vir a pretender ou angariar é estratégica para os projetos de futuro de sua gente, na medida em que portadora da potencialidade de administrar a aludida tensão entre os chamados conhecimentos 'locais' e 'universais'. (VIANNA; FERREIRA; LANDA; URQUIZA, 2014, p. 20).

Por isso é tão importante discutirmos projetos que viabilizem esse ingresso, permanência e continuidade de estudos. Esses grupos humanos foram relegados à condição de povos que não têm direito a educação que tenha como pressuposto a autonomia por séculos. E diria que por muito mais tempo do que durou o processo colonizador. Mas diria que ele atravessa o período histórico de formação da nação brasileira e que o objetivo dessa nação por muitos séculos foi de extermínio desses grupos humanos. Fosse através do extermínio físico ou através de projetos de assimilação e integração, nos quais o objetivo era sumir com a presença indígena, com a diversidade e outros modos de vida nesse território.

Esses povos resistiram e lutam por equidade e o respeito à sua diversidade e modos de vida, de produzir e transmitir seus conhecimentos. Uma resistência que não começa com os Novos Movimentos Sociais, mas que vem se desenvolvendo e mudando a cada período histórico. No momento que chamamos de advento dos Novos Movimentos Sociais, percebemos

esse Movimento Indígena se apropriando de novas formas de luta e se agrupando não mais só por grupos étnicos, mas como povos indígenas e utilizando as ferramentas e instrumentos dos demais movimentos e da lógica do Capitalismo para continuar sua luta e resistência.

Em todas as teses ou dissertações lidas para esse trabalho percebemos o destaque e a afirmação da importância dos movimentos indígenas para que os cursos de Licenciatura Interculturais fossem implementados nas universidades, a pressão para a criação de políticas públicas de educação diferenciada, intercultural, específica e bilíngue para os povos indígenas como projeto de futuro que levará a uma maior autonomia e fortalecimento da identidade e culturas, que acabam levando a conquista de direitos e projetos de futuro desses povos.

Esses movimentos indígenas nos mostram que o Giro Decolonial é mais do que uma discussão teórica, mas que ela existe e está na prática cotidiana desses movimentos. O pensamento Decolonial “é uma opção de coexistência conflitiva que reclama o direito de reexistência em todas as ordens do pensar e do viver” (MIGNOLO, 2008, p. 241). Sendo assim, o Giro Decolonial não ocorrerá sem conflitos, sem resistência e são os movimentos sociais que vão às feridas coloniais e as escancaram e, além disso, abrem espaço para aqueles que estão do outro lado da linha abissal (SANTOS, 2009) possam ultrapassá-la e encerrem com a colonialidade.

É no olhar e análise atenta de como esses movimentos se organizam e reagem a cada momento que vamos construindo o como lutar decolonialmente. Não há regras, normas ou práticas estipuladas, não há o como fazer, mas o fazer continua e cotidianamente nos coletivos, que vão escancarando as feridas coloniais, recriando espaços de luta e vida para que um dia possamos definitivamente viver decolonialmente.

9 LIMITES, CONTRADIÇÕES E RACISMO INSTITUCIONAL NO PROLIND

“A universidade não é uma banana madura, que é só descascar e comer” (Professor Indígena do Amazonas, estudante da Licenciatura Intercultural Indígena. In: PINTO, 2020, p. 93)

Para iniciar o debate sobre os limites e contradições institucionais e a presença de racismo institucional nas esferas de poder, governo e instituições do Estado Brasileiro e, conseqüentemente, nas suas políticas públicas e programas estatais, como é o caso do Prolind, precisamos discutir novamente o conceito de racismo e como ele divide, hierarquiza e discrimina grupos da sociedade brasileira.

O racismo é fruto de um processo histórico (especialmente do processo Colonizador decorrente da Expansão Marítima, do séc. XV, e do neocolonizador proveniente do Imperialismo, do séc. XIX) que racializou os seres humanos e os dividiu em supostas raças. Esse processo foi por um tempo sustentado pelas Teorias Racistas do século XIX que tinham por base uma concepção evolucionista e positivista para sociedade. Daí haveria graus diferentes de evolução que os seres humanos se encontrariam, uns mais “primitivos e atrasados” e outros mais “evoluídos e civilizados”, isso reafirmava e justificava a dominação de uns sobre os outros. Assim, afirmamos que, como racismo, entendemos o processo histórico e social que divide e hierarquiza os seres humanos a partir da cor e fenótipo produzindo discriminação, diferenças, desigualdades a partir desse critério. O racismo pode ser consciente ou inconsciente e percebemos cotidianamente na nossa sociedade. No caso da sociedade brasileira, ele é um elemento estruturante, ou seja, faz parte da estrutura de formação da sociedade sendo um fenômeno que não é individual, mas sobretudo coletivo.

A colonização dividiu os seres humanos entre os que devem dominar por possuir certos atributos físicos (fenótipo), culturais, religiosos, políticos e epistêmicos ligados à Europa, ao ocidente e, os demais grupos – os colonizados – foram relegados a seres inferiores que precisavam ser dominados por não pertencerem a essa lógica e, portanto, além de dominados e inferiorizados poderiam ser escravizados, invisibilizados, mortos. Uma parte da humanidade é negada, “essa negação é sacrificial, na medida em que se constitui para a outra parte da humanidade se afirmar enquanto universal” (MENESES; SANTOS, 1998, p. 31).

Reafirmando nossa tese, Quijano (2005, p. 228) nos diz que “a ideia de raça, seu sentido moderno, não tem história conhecida antes da América” e que “essa ideia foi assumida pelos

conquistadores como o principal elemento constitutivo, fundacional das relações de dominação que a conquista exigia” (QUIJANO, 2005, p. 228) e que “com o tempo, os colonizadores codificaram como cor os traços fenotípicos dos colonizados e a assumiram como a característica emblemática da categoria racial.” (QUIJANO, 2005, p. 231). Nesse sentido, a partir da colonização e todos seus desdobramentos até a atualidade, pessoas com traços fenotípicos que lembrem negros e pardos com origem ou ascendência africana e os povos indígenas vão assumir nesse modelo o lugar do outro, do preterido, do inferior.

O racismo produzido por esse processo histórico esteve presente não só no passado com a colonização, mas na atualidade através da colonialidade. Esse racismo não se apresenta só na negação e inferiorização do outro enquanto ser (colonialidade do ser), mas também interfere no acesso do outro ao poder, às esferas de decisão e organização da sociedade (colonialidade do poder) e na produção do conhecimento e noção de quais conhecimentos são considerados válidos e necessários de serem transmitidos (colonialidade do saber).

Ratificamos que o racismo não é fenômeno que atinge apenas os afrodescendentes, mas também os povos indígenas, em alguns momentos, de forma muito parecida através da discriminação dos seus hábitos, seu fenótipo, atributos negativos, como preguiçoso, vil, sujo, entre outros. Em outros momentos, o racismo sobre os povos indígenas vem sob um véu, um prisma de bondade e condescendência com aqueles que “não sabem o que fazem”, “não pertencem ao nosso mundo”, “são inocentes e puros” e, por isso, precisam de tutela, que falem por eles, os ajudem nas tarefas, portanto, não precisam dos mesmos direitos que o restante da sociedade. Muitas vezes se os indígenas não correspondem a um tipo ideal, congelado no tempo, romantizado e aldeado, são chamados de não indígenas, de fantasiados, de “índios de mentira”, o que também corresponde a uma forma de racismo por atribuir um estereótipo a um determinado povo, relegando a dimensão que as culturas são dinâmicas e mudam com o tempo, para além de demonstrar uma suposta superioridade no lugar daquele que pode dizer quem e o que é ou não indígena.

Não gostaríamos de falar em racismos e dividi-los em modelos, mas sim em racismo como um fenômeno único. Ao dividi-lo em categorias, pode-se causar a impressão que se pode praticar uma forma e outras não, ou ainda que o racismo pode atingir as pessoas de formas diferentes, e não é isso. O racismo é um fenômeno social que afeta grupos humanos tanto na sua subjetividade quanto na sua materialidade, de uma mesma maneira independente se os categorizamos como racismo epistêmico, ambiental, institucional etc. Contudo essa categorização nos ajuda a explicar e compreender o fenômeno nos mais variados espaços nos quais ele atua.

Nosso país viveu sob a crença da democracia racial por muito tempo, inclusive enaltecendo uma dita mestiçagem, sem levar em conta sobre quais as formas que ela ocorreu e quais as nuances que esse mito traz para a forma como o racismo se apresenta na nossa sociedade. Um racismo de denegação e não de origem, como acontece nos Estados Unidos.

O racismo de denegação é um conceito associado à categoria de denegação freudiana que “identifica o processo pelo qual um indivíduo embora formulando um de seus desejos, pensamentos ou sentimentos até aí recalcados, continua a defender-se dele, negando que lhe pertença” (GONZALEZ, 1988, p. 69 *apud* LAPANCE; PONTALES, 1970). Ou seja, no racismo de denegação, precisamos afastar a ideia de racismo e de nossa origem afro-brasileira ou indígena para nos sentirmos incluídos, negamos nossa origem *Ameríndia Afroladina*.

O mito da Democracia Racial tem sido desmascarado dia após dia. O ativismo negro associado às pesquisas realizadas nas Ciências Sociais conseguiu escancarar o racismo e, finalmente na década de 1990, como fruto de pesquisas realizadas desde a década de 1970, a partir de denúncias e campanhas do movimento negro, o governo Fernando Henrique Cardoso foi obrigado a admitir que vivemos num país que a partir da ideia de raça discrimina e gera desigualdades.

Mesmo assim, o brasileiro tem dificuldades em admitir seu racismo e que vive numa sociedade racista. Uma pesquisa realizada por Lílian Schwarcz em 1998, publicada em 2001, demonstra que 97% dos brasileiros afirmam não ter preconceito, em contradição 98% dos mesmos afirmam conhecer pessoas ou situações de racismo no país.

Um país racista sem racistas? Um paradoxo que se resolve quando observamos a nossa volta e notamos que muitas vezes o racismo vem não só através de interdições, xingamentos e atribuições negativas a um determinado fenótipo/etnia, mas com sutileza tornando a atitude racista em elogio, conselho ou favor. Como, por exemplo, quando uma mulher de “*black*”, com cabelos sem processos de alisamentos, é elogiada e ao mesmo tempo tem uma indicação de um cabeleireiro para alisar, “domar sua juba”, pois assim ela ficará ainda mais bonita. Ou quando ouvimos frases do tipo: ele é um preto bonito ou você deu sorte de ter puxado esse nariz afilado, e tantas outras que poderíamos citar.

Um racismo que se apresenta nos olhares, nas aproximações ou não das pessoas num dado lugar, no recebimento de elogios e carinho das crianças nas escolas, no sentar-se ou não ao lado de determinada pessoa no ônibus, um racismo muitas vezes de atitudes sutis que não podem ser confirmadas sem uma análise e compreensão mais profunda do racismo estrutural que vivemos, mas que fere, marca, dói e forja a subjetividade de crianças negras e indígenas.

Quando pensamos nesse tipo de racismo, o da sutileza, vivido pelos povos indígenas, vemos a romantização de que todos os povos indígenas são puros, coletivistas, amigos, tirando toda humanidade e relegando-os a deuses perfeitos. Retirar a humanidade também é uma forma de discriminar, afinal, se a pessoa não corresponder ao comportamento esperado, ele automaticamente passa a não ser mais indígena. Daí vem a pergunta: quem pode dizer quem é indígena? O que é ser indígena no século XXI?

Dentre práticas que chamamos de racismo da sutileza, podemos também trazer como exemplo o sentimento de pena e condescendência que algumas pessoas têm com os povos indígenas, de que eles não sabem lidar com a sociedade envolvente, que sempre “são enrolados”, que precisam de tutela para realizar quaisquer relações com o poder público, instituições da sociedade envolvente. Não esperam um pedido de ajuda, mas já pressupõe que aquele grupo é incapaz de lidar com a materialidade e as instituições sem uma tutela. Vemos isso ocorrer também em comunidades periféricas marcadas pela cor e nas comunidades quilombolas.

Esses mecanismos atrapalham, turvam nossa visão quando falamos de racismo e de políticas para erradicá-lo da nossa sociedade. O fato é que os brasileiros ainda acreditam que o racismo é individual e se apresenta como uma fala, uma ofensa ou como uma interdição, uma impossibilidade de entrar em algum lugar. O racismo não é enxergado como estruturante ou institucional, daí as dificuldades em se apoiar ou implementar programas, ações afirmativas tendo em vista o fim do racismo.

Compreender que o racismo é parte fundante, ou seja, estruturante da sociedade brasileira é necessário, mas perceber como ele se apresenta na produção e validação do conhecimento, nas instituições sociais, nos espaços de poder e privilégio nos ajuda a compreender melhor esse processo para combatê-lo. Ele deixa de ser um grande espectro que nos assombra para ser detalhado nos seus mais variados aspectos e lócus de atuação e, portanto, fica mais fácil de identificá-lo para combatê-lo. É nesse sentido e com esse objetivo que vamos nesse trabalho categorizar as formas de racismo.

Quando apontamos que o racismo é estruturante da sociedade brasileira estamos dizendo que ele é decorrente processo histórico e político que se formou a partir do processo colonizador e criou estruturas econômicas, políticas, jurídicas e até familiares baseadas na divisão e

hierarquização das pessoas a partir da raça²³/fenótipo. Ele está, assim como o cristianismo e o patriarcado, nas bases impostas de formação do Brasil enquanto nação.

Por ser estruturante, temos a sensação de que ele é um legado, uma tradição da sociedade e, portanto, acaba sendo naturalizado. Nenhuma desigualdade é natural, ao contrário, elas são socialmente e historicamente produzidas e depois naturalizadas para justificar o processo de constituição de sujeitos desiguais como parte inerente da sociedade e que, portanto, não podem/devem ser mudadas.

Como estruturante da nossa sociedade, o racismo atinge não só os indivíduos, não existem apenas pessoas e indivíduos racistas. Existe uma sociedade estruturada no racismo em suas bases econômicas, jurídicas e políticas; instituições que são parte dessa sociedade racista. Portanto, o combate ao racismo não deve se dar apenas num caráter individual, mas coletivo, que atinja e denuncie inclusive as instituições.

O racismo institucional é a forma de racismo que está presente nas instituições sociais. Instituições sociais são organizações da sociedade que organizam e criam coesão social, são elas que transmitem as regras e normas para os membros dessa sociedade. O racismo nessas instituições é menos evidente, mais sutil, menos identificável em termos de indivíduos específicos que cometem os atos (ALMEIDA, 2019, p. 43), contudo não é menos destrutivo. Ele está entranhado nas instituições do Estado, dominados em sua grande parte pelos herdeiros da sociedade colonial – brancos – através da colonialidade do poder.

As instituições naturalizam o racismo negligenciando determinados grupos historicamente subalternizados pela sua cor ou etnia e não combatendo privilégios de outros grupos que sempre estiveram no poder. Aliás, estas instituições praticam o racismo à medida que suas práticas, seus ordenamentos, suas políticas não atendem a uma parte da sociedade. Parte essa que tem cor e etnia determinadas.

Um exemplo são os índices de mortalidade infantil entre os povos indígenas que são 60% maiores do que a de crianças não indígenas. Isso é *invisibilizado* e naturalizado, chegando a culpabilizar os próprios povos indígenas pela sua “ignorância” ao lidar com os bebês. As medidas governamentais não são tomadas de forma a minimizar esses dados. Muitas vezes há políticas implementadas, mas que não levam em conta os modos de vida desses povos, tornando essas medidas ineficientes para combater os problemas, muito deles gerados pelo processo histórico da colonização.

23 Trabalhamos com conceito de raça sociológico. Sabemos que não existem raças entre os seres humanos dentro de uma perspectiva biológica, contudo as análises sociológicas apontam que os seres humanos são categorizados e divididos através dos seus fenótipos e etnias a partir da ideia e do conceito de raça.

Nesse período em que vivemos a pandemia da Covid-19, essa questão levou os povos indígenas a terem uma taxa de mortalidade pela Covid-19 (número de óbitos por 100 000 habitantes) até 150% mais alta do que a média brasileira²⁴ e as taxas de infecção também são muito superiores ao restante da sociedade. Os protocolos de proteção a Covid-19 para as aldeias não levavam em conta as especificidades culturais, tais como manter em isolamento pessoas nas quais a habitação é coletiva e não há separação de cômodos. Não houve uma política, uma estratégia, voltada para especificidades simples, como a citada, para evitar as contaminações. Essa é uma forma do racismo institucional se apresentar.

Outro exemplo é o número de mortes de jovens negros no Brasil. Os negros são 75% dos jovens assassinados no Brasil. Qual política pública para acabar com o genocídio da juventude negra? Quem são os responsáveis por frear essa mortalidade? Talvez seja o próprio Estado que através de suas políticas de segurança pública assassinam todos os dias jovens negros da periferia. E no caso de um assassinato de um jovem branco de uma área privilegiada da cidade? Como o Estado age?

Esses são exemplos de racismo institucional, no qual o Estado brasileiro é agente de produção e naturalização do racismo. As instituições

reproduzem as condições para o estabelecimento e a manutenção da ordem social. Desse modo, se é possível falar de um racismo institucional, significa que a imposição de regras e padrões racistas por parte da instituição é de alguma maneira vinculada à ordem social que ela visa resguardar. (ALMEIDA, 2019, p. 47).

Essas instituições podem e devem agir para combater o racismo através de políticas antirracistas claras e objetivas, pois em

uma sociedade em que o racismo está na vida cotidiana, as instituições que não tratarem de maneira ativa e como um problema a desigualdade racial irão facilmente reproduzir práticas racistas já tidas como “normais” em toda sociedade. É o que geralmente ocorre nos governos, empresas e escolas em que não há espaços ou mecanismos institucionais para tratar de conflitos raciais e sexuais. (ALMEIDA, 2019, p. 48).

Como já afirmamos, o Estado Brasileiro é racista na sua origem, na sua estrutura. Se formos analisar como os povos indígenas foram tratados por esse Estado, teremos inúmeras amostras de racismo institucional, promovido pelas instituições estatais, desde as legislações que ignoraram os povos indígenas até as que os tutelaram, como se fossem incapazes de gerir sua própria vida, tomarem suas próprias decisões.

24 Dados da Revista Veja de 01/06/2020, edição n. 2693.

A forma como o Estado lidou com a questão dos territórios, educação e saúde indígenas são exemplos de como o racismo institucional reforça o racismo individual e leva populações inteiras em condições de vulnerabilidade a afundarem-se ainda mais em estados de abandono, morte e invisibilidade.

O Estado, dentro da sociedade Moderna, da forma como ele foi concebido e constituído a partir dos pressupostos europeus de racionalidade e universalidade (que na verdade não tem nada de universal, mas é útil para colocar um único paradigma como válido), serve para garantir a dominação de um grupo (aquele que pensou e organizou essa racionalidade de Estado) sobre o outro (os dominados/colonizados). Afinal,

o Estado é entendido como a esfera em que todos os interesses encontrados na sociedade podem chegar a uma “síntese”, isto é, como locus capaz de formular metas coletivas, válidas para todos. Para isso se exige a aplicação estrita de “critérios racionais” que permitam ao Estado canalizar os desejos, os interesses e as emoções dos cidadãos em direção às metas definidas por ele mesmo. (CASTRO-GÓMEZ, 2005, p. 171).

Nesse sentido, atender demandas específicas de grupos subalternizados através de políticas compensatórias e de ação afirmativas não é uma tarefa simples dentro da lógica do Estado Moderno, ainda mais quando os grupos que assumem o poder têm uma cor, classe, origem social e gênero herdadas do processo colonizador, ou seja, branca, burguesa e proprietária de latifúndios, elitizada e masculina.

Vamos concentrar nossa atenção em discutir como esse racismo institucional operou com relação aos povos indígenas pós-Constituição de 1988, afinal, a Carta Magna garantia direitos sempre negados e retirados dos povos indígenas pelo Estado: o direito a diversidade, a diferença, a autonomia e aos seus territórios, modos de vida, cultura e língua. Devemos destacar que essas conquistas constitucionais foram consequência de processos de luta de séculos/décadas dos Movimentos Sociais Indígenas.

Esse período é justamente o da redemocratização do Estado Brasileiro, recém-saído de uma Ditadura Civil-Militar, no qual as conquistas sociais e participação política estão a pleno vapor. Os movimentos sociais organizados no contexto da luta contra ditadura pressionavam o Estado para garantir o bem-estar social e políticas públicas de assistência social.

Os governos, no que tange a Educação Escolar Indígena, através da pressão e contribuição do movimento indígena e indigenista, conseguem elaborar um conjunto de legislação para garantir os preceitos constitucionais. Assim, um arcabouço legislativo é formulado, mas sua implementação se dá forma inócua.

Entendemos que através da lógica da construção do Estado Brasileiro pautado no eurocentrismo, a legislação, a norma, tem um poder fetichizado que nos leva a crer que ele mudará a realidade: “A palavra escrita constrói leis e identidades nacionais, planeja programas modernizadores, organiza a compreensão do mundo em termos de inclusões e exclusões.” (CASTRO-GÓMEZ, 2005, p. 173). A formulação de legislações que atendam e incluam os povos indígenas e afrodescendentes nos leva ter a falsa sensação de que de fato a realidade está mudando, contudo, a palavra escrita sem ação, sem implementação não serve de nada além de um belo discurso.

Assim, dentro da lógica que seguimos, ter uma legislação é importante e nos confere mais armas, instrumentos de luta. O problema é quando a luta pela criação de leis nos exaure e retira tempo de pensar nas lutas por sua implementação. Foi isso que ocorreu nas décadas seguintes a Constituição. Foram anos de luta e gasto de energia para que as propostas dos Movimentos Indígenas se transformassem em leis. Depois desse arcabouço legislativo é que se intensificaram as lutas pela implementação. Por isso tanta lei adequada e pouca prática concreta, é a forma do Estado Moderno conter as transformações ou pelo menos torná-las menos rápidas e da colonialidade do poder se estabelecer dentro das nossas lutas.

Do governo do presidente Sarney ao do Fernando Henrique Cardoso, o que vemos na oferta de políticas públicas para a Educação Escolar Indígena é que estão concentradas na legislação. Apenas no segundo mandato de Fernando Henrique Cardoso, por conta das pressões exercidas nacionalmente pelo movimento indígena e internacionalmente pela Conferência de Durban, que vemos implementado o programa Diversidade na Universidade. Assim, mesmo esse programa conta com financiamento internacional do BID.

Não houve discussões sobre políticas públicas para acesso e permanência de estudantes indígenas, para fomento de escolas nas aldeias, de ações afirmativas que garantissem acesso diferenciado aos povos indígenas, visto que eles têm o direito a língua materna e sua diferenciação e especificidade enquanto povo.

O Estado, dentro da lógica liberal de política universalizante, manteve seus ordenamentos iguais a todas as pessoas sem levar em conta as diferenças culturais e históricas que levavam os povos indígenas a não terem acesso à escolarização.

Desta forma, manter regras, ordenamentos, iguais a todos obliterando as diferenças e desigualdades é contribuir com a manutenção da regra. Manter ordenamentos iguais para manter a desigualdade são formas de racismo institucional, afinal, como combater a desigualdade estruturante sem oportunizar acesso diferenciado a quem sempre esteve em condições de subalternização? É a colonialidade do poder operando em prol dos grupos que

assumiram o comando desde o processo colonizador e que se mantém através da lógica da colonialidade através de um discurso de igualdade.

Como nos aponta Gonzalez: “a afirmação de que todos são iguais perante a lei, assume um caráter nitidamente formalista em nossas sociedades.” (GONZALEZ, 1998, p. 73). Dessa ideia decorrem as políticas universalistas e o combate às ações afirmativas e a crença de que se conseguirmos avançar na legislação, o problema está resolvido.

O que temos ao fim destes governos são índices baixíssimos de indígenas com escolarização, poucas escolas em aldeias, e fragilidade dos povos indígenas em lidarem com a sociedade envolvente tão cheia de ordenamentos que requerem o mínimo de habilidade em língua portuguesa, matemática e legislação.

Com os governos de frente popular (Lula e Dilma), mesmo mantendo a política econômica neoliberal, percebemos uma mudança no que tange às políticas públicas para diversidade. Esses governos acolhem grande parte dos militantes do movimento negro e indígena nos seus quadros executivos e, pressionados historicamente pelos movimentos sociais, inicia uma série de medidas visando atender parte das reivindicações desses movimentos.

Para além da criação da Secad, depois transformado em Secadi, temos a discussão da implementação da lei de cotas raciais para negros e indígenas no acesso ao Ensino Superior. Esse processo foi lento e delicado devido à pressão dos grupos de direita que propõe políticas universalistas e só foi devidamente implementado em 2012, com a Lei nº 12.711, de agosto de 2012, conhecida também como Lei de Cotas. Algumas universidades como a UERJ (Universidade do Estado do Rio de Janeiro), em 2000, e a UnB (Universidade Nacional de Brasília), em 2004, foram pioneiras nessa implementação das cotas raciais e econômicas nos seus processos seletivos de ingresso à universidade.

A Lei de Cotas foi um grande avanço no que diz respeito a políticas de reparação do Estado Nacional em relação aos povos afrodescendentes e indígenas, contudo, para os povos indígenas, mesmo essa política é marcada pela diferença colonial e exclui por não levar em conta as especificidades e diversidade cultural dos povos indígenas que elas pretendem atingir. Sobre a questão das cotas raciais, Baniwa aponta:

Aliás, temos políticas públicas recentes que foram criadas com objetivo de atender às demandas das minorias sociais incluindo os povos indígenas, mas que no processo de implantação, colocam os índios para disputar as mesmas vagas com pretos e pardos, coloca-os mais uma vez em uma situação de grande desvantagem, não por incapacidade cognitiva ou intelectual, mas por seus processos educativos distintos. A marca principal dos direitos indígenas é a diferença e a equivalência e não a igualdade ou similaridade, em razão da qual, os povos indígenas tem reivindicado tratamento diferenciado em que o foco da política seja a valorização e o reconhecimento das

diferenças e da diversidade e não a inclusão e homogeneização das políticas, mesmo no âmbito das políticas para a diversidade ou minorias sociais. Em muitos casos as políticas de inclusão, mesmo bem intencionadas, podem significar categoricamente exclusão sociopolítica (LUCIANO, 2012, p.74).

Ele ainda aponta outra questão sobre a forma como a Lei de Cotas foi implementada, sinalizando que as reservas de vagas para os povos indígenas não podem ser para indivíduos, mas para coletividades indígenas responsáveis pelas escolhas dos seus candidatos e dos cursos de seus interesses assim como o acompanhamento de todo processo de formação. (GERSEM, 2012).

Além destas questões que se referem mais aos indígenas aldeados, temos ainda a problemática relacionada aos indígenas em contexto urbano, que para se candidatarem às vagas precisam de uma declaração da Funai ou de uma liderança que o reconheça como indígena para concorrer a vaga. Isso já criou uma série de questionamentos, entraves e uma grande discussão acerca do que é ser indígena e a quem cabe o reconhecimento dessa identidade.

A partir destes questionamentos podemos perceber que até políticas bem intencionadas podem ser excludentes e isso ocorre porque o Estado Brasileiro não consegue olhar para além das suas fronteiras institucionais, do seu pensamento e ordenamento ocidentalizados, que leva os que vivem do outro lado da linha abissal a não conseguirem acessar as políticas públicas, pois, devido ao Racismo Institucional, essas políticas não foram pensadas com eles e dentro do seu modo de vida, mas para eles a partir do modo de vida ocidental.

Um outro programa criado para ampliar a quantidade de indígenas na universidade, o programa Diversidade na Universidade, não atendia às demandas desses os povos, pois ele previa pré-vestibulares para afrodescendentes e indígenas com intuito de aumentar o número desse público nas universidades brasileiras, e não era essa a necessidade dos povos indígenas. A realidade era um baixo número de escolas que ofertavam Ensino Médio, a falta de formação dos professores indígenas e as dificuldades em lidar com uma formação que não fosse bilíngue e intercultural.

Mais uma vez o Movimento Indígena se organiza para exigir mudanças no programa Diversidade na Universidade e garantir que suas demandas sejam atendidas. As primeiras eram escolas de Ensino Médio e cursos de graduação específicos para os povos indígenas: as licenciaturas interculturais.

Não foi o olhar atento e cuidadoso Estado Brasileiro em promover a igualdade que levou a criação do Prolind. Foi a luta dos povos indígenas em não aceitar mais uma política que não garantisse efetivamente o que eles necessitavam. O Prolind foi elaborado e implementado em

2005, no governo Lula e continuado no governo Dilma (sua sucessora), um governo de caráter progressista e que tinha como uma das pautas de governo atender as pautas identitárias. Nesse governo, foram criadas diversas secretarias nesse sentido, tais como a Secretaria de Políticas de Promoção da Igualdade Racial, Secretaria de Educação Continuada e Diversidade, Secretaria Especial de Políticas para as Mulheres etc.

Com a pressão dos Movimentos Indígenas e uma sensibilização maior do governo no que tange as pautas identitárias, foram formulados programas de governo tendo em vista o aumento da escolarização dos povos indígenas, em todos os níveis da Educação Básica e na Educação Superior. O programa Diversidade na Universidade foi reformulado e virou o Prolind.

9.1 LIMITES E CONTRADIÇÕES NO PROLIND

Quando pretendemos analisar o Prolind, a partir dessa perspectiva, num primeiro momento nos parece que ele apresenta uma política antirracista implementada pelo Estado Brasileiro, contudo gostaríamos de apontar algumas contradições inerentes a essa aparente política antirracista.

Primeiro, devemos apontar que é um programa, e como todo programa tem prazo para acabar e depende de vontade política para acontecer. Não se configura como algo estável. O Prolind teve seus primeiros editais pautados em recursos externos do BID (Banco Interamericano de Desenvolvimento) através do Diversidade na Universidade. Os editais de 2005, 2008 e 2009 foram realizados com esse apoio de organismos internacionais para sua implementação. Há um intervalo de quatro anos para que o governo abra um novo edital (2013). Esse último edital é marcado por uma espera de quase dois anos para aprovação dos Institutos Federais que seriam contemplados, pois só em 2015 esse resultado sai divulgado em diário oficial.

Destacamos que esse último edital para sua realização tem verbas oriundas de um novo programa do governo que vai agir em diversos segmentos da educação. O Prolind fica com uma verba específica desse programa maior, ou seja, ele foi incorporado a um outro projeto que também recebeu recursos internacionais para acontecer. Em nenhum momento o Prolind foi encarado como uma política pública permanente ou com uma periodicidade estabelecida. Não há um regramento no lançamento dos editais, mas sim quando há recursos disponíveis.

Por que isso acontece? Por que para os povos indígenas conseguirem uma educação que os atenda, ou seja, uma educação intercultural, eles vão depender da vontade política ou de recursos extras para acontecer? Há uma dívida histórica com esses povos, os originários deste

território, que foram dizimados, expropriados e subalternizados. Há recursos todos os anos para o FIES, para o PROUNI, que descolam verbas do poder público para instituições privadas e porque não há para o fomento do Ensino Superior Intercultural? Porque no funcionamento e na lógica do Estado, enquanto instituição que promove esse tipo de política pública, existe um racismo institucional invisibilizado ou que não memora as necessidades desses grupos étnicos. Como já dissemos, o racismo institucional está dentro da lógica do funcionamento das instituições brasileiras de forma naturalizada.

Pode parecer que através do Prolind não há racismo institucional, mas à medida que o Estado acha normal não tornar essa medida como uma política pública permanente, só lançando editais quando há aportes de recursos externos ou estão previstos em programas específicos. Quando não há uma preocupação em manter uma periodicidade nos lançamentos, estamos à frente de um descaso com esses grupos, descaso proveniente da sensação de que “fazendo muito por eles, pelos ‘outros’, por aqueles que nunca tiveram nada, então se contentem com as migalhas que lhes damos”.

Nos últimos editais, havia a necessidade de que os institutos de Educação Superior apresentassem parcerias com outras esferas governamentais e mostrassem que teriam capacidade de autofinanciamento com o passar do tempo, ou seja, o Estado só concederia recursos para aqueles que provassem que não precisariam mais do Governo Federal para manter as licenciaturas interculturais.

Vemos nisso uma forma do Governo Federal se desresponsabilizar e mostrar que o Prolind estava no fim, que era um programa fadado a terminar e que esses Institutos Federais deveriam buscar formas alternativas de sustento dos cursos.

Inclusive em 2019, mesmo com a lei da Gestão Etnoterritorializada que criou os territórios etnoeducacionais, que preveem que tanto Governo Federal, estados e municípios devam se responsabilizar numa política de acordos e divisão de custos e responsabilidades, o Governo Federal corta o financiamento direto às universidades estaduais, exigindo que essas busquem aportes financeiros através da política do PAR em seus estados, dificultando o acesso a esses recursos e levando ao fechamento de algumas licenciaturas em universidades estaduais.

Os recursos do custo-aluno ao invés de aumentarem tem diminuído com o passar dos anos e não há nenhuma resposta sobre o lançamento de novos editais, que dirá de tornar esse programa como uma política de Estado. Os cursos de Licenciaturas Interculturais são mais caros, tendo em vista que precisam garantir, além da manutenção das aulas, todo um suporte para permanência dos estudantes na universidade, como transporte, alojamentos e alimentação. Além desses custos, tem o custo do transporte, alojamento e alimentação dos professores no

tempo comunidade (quando os professores do curso vão as aldeias). Esses últimos custos têm sido cortados e a manutenção dos estudantes na universidade tem sido mais difíceis.

Um segundo apontamento que gostaríamos de fazer é no que diz respeito a ideia de interculturalidade presente no programa. Ela está somente na exigência do projeto político pedagógico dos cursos e na forma como os cursos iriam funcionar para garantir um determinado tipo de formação. Não percebemos essa interculturalidade na organização dos editais, na forma como são apresentados e na avaliação dos cursos que serão contemplados.

Sabemos que os projetos deveriam demonstrar que foram elaborados em conjunto com a comunidade que vão atender, contudo o formato exigido para apresentação desse projeto está inserido na lógica da diferença colonial, ou seja, no formato que o Estado Brasileiro sempre solicitou dentro da sua burocracia: a apresentação de projetos sem levar em conta a especificidade e diferenciação existentes dentre os povos indígenas.

Não havia espaço para as formas outras de apresentar o projeto, formas como os povos indígenas poderiam conceber. Eles participariam do projeto, mas ele deveria estar dentro de um padrão escrito, institucional, com objetivos, justificativas, metodologias que atenderiam a lógica colonial. Ou seja, apesar de intercultural o projeto estava num formato de elaboração que não atendia o pressuposto de uma interculturalidade plena. Os povos indígenas dependeriam da articulação com acadêmicos e interpretação de seus projetos de futuro e necessidades para que fossem escritos e inseridos no projeto dentro uma lógica que atenderia a lógica colonial/moderna/eurocêntrica.

Representantes de comunidades indígenas não estavam presentes nas comissões de avaliação dos projetos que seriam ou não contemplados. Eram apenas acadêmicos, membros do governo e de entidades indigenistas. Estavam no Comitê Técnico Multidisciplinar, responsável pela avaliação dos projetos representantes da Fundação Nacional do Índio (Funai), da Associação Brasileira de Antropologia (ABA), da Associação Brasileira de Linguística (ABRALIN), do Fórum Brasileiro de Pró-Reitores de Graduação e especialistas do governo.

Por que eles não poderiam estar presentes na comissão avaliadora se os cursos deveriam atender aos seus projetos de futuro, as suas necessidades? Estariam eles menos aptos do que estudiosos sobre eles mesmos? Ou o racismo institucional operou de forma a não os perceber como aptos a essa função? Se o argumento é de *eles não entenderiam o projeto a partir da leitura e da forma como os projetos foram elaborados*, pergunto novamente: não seria esse formato fruto de uma diferença colonial que promove e reforça o racismo? Por que não pensar numa forma de elaborar os projetos que contenham a interculturalidade na forma? Por que os projetos só poderiam atender a uma lógica de organização e epistemologia?

Poderíamos, inclusive, discutir o termo “interculturalidade” presente no Prolind. Seria de fato uma proposta intercultural ou apenas multicultural? O multiculturalismo reconhece as minorias dentro do sistema, enquanto a interculturalidade requer que relações horizontais interétnicas se construam através de novos ordenamentos sociais. O que de fato percebemos no Prolind?

Diríamos que talvez essa fosse uma interculturalidade não crítica, aquela que respeita a particularidade cultural como própria, mas ao mesmo tempo enfatiza a necessidade de ascender ao verdadeiro saber da cultura universal (WALSH, 2007). É assim que o Prolind se apresenta: intercultural, mas não crítico, ou seja, dentro da perspectiva liberal da interculturalidade que chega muito próximo ao que chamamos de multiculturalismo.

Walsh, nos indica que muitas vezes o Estado através de um discurso intercultural implementa políticas multiculturais que atendem a lógica e objetivos neoliberais:

esfuerzo por incorporar las demandas y el discurso subalternos “dentro” del aparato estatal. Una estrategia que, desde 1990 y en respuesta al proyecto emergente de los movimientos indígenas, tuvo como objetivo una política de incorporación y división, diseñada “no simplemente para debilitar la oposición, sino para hacer lo en el orden de asegurar la implementación de un proyecto neoliberal.

Por esta razón, y como vengo acordando con Mignolo, el discurso de la interculturalidad es cada vez más utilizado por el Estado y por los proyectos de las fundaciones multilaterales como un nuevo “gancho” del mercado. Al asumir la interculturalidad dentro de la política y el discurso del Estado, y de modo similar dentro del discurso y las políticas de instituciones multilaterales como el Banco Mundial, su fundamental significación transformativa, tal como es concebida por los movimientos indígenas, es debilitada y co-optada. (WALSH, 2007, p. 54-55).

Nesse sentido vemos que o Prolind entra nessa categorização, pois quando vamos observar os objetivos e argumentações para que esse tipo de programa seja implementado no Brasil, as justificativas apresentadas tanto pelas organizações internacionais que financiaram quanto do Estado Brasileiro são de garantir educação para ascensão social, diminuir desigualdades a partir de oportunidades educacionais, todas propostas dentro do espectro do sistema mundo capitalista.

O formato do programa atende a essas necessidades tendo em vista tudo que argumentamos anteriormente. É claro que também percebemos aspectos positivos nesse programa tendo em vista que o mesmo foi o primeiro a tentar garantir um mínimo de formação superior aos povos indígenas. Apontamos os limites do programa, mas concordamos com Walsh:

Por eso, cuando la palabra interculturalidad la emplea el Estado en el discurso oficial, el sentido es equivalente a multiculturalidad. El Estado quiere ser inclusivo,

reformador, para mantener la ideología neoliberal y la primacía del mercado. Pero, en todo caso, es importante reconocer las reformas que se pueden realizar a través de las políticas de Estado. En cambio, el proyecto intercultural en el discurso de los movimientos indígenas está diciendo otra cosa, está proponiendo una transformación. No está pidiendo el reconocimiento y la inclusión en un Estado que reproduce la ideología neoliberal y el colonialismo interno, sino que está reclamando la necesidad de que el Estado reconozca la diferencia colonial (ética, política y epistémica). Está pidiendo que se reconozca la participación de los indígenas en el Estado, la intervención en paridad y reconociendo la diferencia actual de poder; esto es la diferencia colonial y la colonialidad del poder —todavía existente— de los indígenas en la transformación del Estado y, por cierto, de la educación, la economía, la ley. (WALSH, p. 57. *apud*; WALSH, 2002a, p. 26).

Outro ponto que gostaríamos de destacar é a desresponsabilização do Governo Federal no que diz respeito a contribuir com a organização da infraestrutura das universidades para receberem os estudantes das Licenciaturas Interculturais Indígenas. Em todas as teses e dissertações lidas, há indicação que, no geral, as salas eram improvisadas, não havia um local adequado e fixo para a coordenação e muito menos salas de aulas para os estudantes, levando-os a serem vistos como intrusos ou menos importantes no espaço universitário. Isso também se deu por conta da sensação de impermanência dos cursos que, por serem um programa e não uma política pública permanente, eram percebidos como transitórios pelas universidades. Em grande parte dos trabalhos, há uma fala recorrente de que: “o curso não possuía professores próprios e nem salas e laboratórios apropriados para as aulas e desenvolvimento das atividades. O curso estava ligado à reitoria e depois passou para a FAED, mas as disciplinas estavam alocadas em outras faculdades” (SOUSA, 2018, p. 93).

Há também um questionamento unânime por parte dos coordenadores dos mais diversos cursos de Licenciatura Intercultural Indígenas que foi a dificuldade em organizar a burocracia exigida pelo Prolind em tempo hábil, levando-se em conta a estrutura hierarquizada da universidade. Cursos com programas e grades curriculares diferenciadas, alternância e participação comunitária dentro de uma estrutura extremamente burocrática e autoritária que são os espaços de decisão e organização universitária. Tudo isso impediu que muitas demandas e necessidades das comunidades fossem atendidas e os cursos de fato representassem os anseios e projetos de futuro dessas comunidades atendidas.

Outro aspecto muito citado foi a questão dos recursos e das possibilidades em ofertas: alojamento, alimentação e transporte. A maioria das universidades encontraram dificuldades, principalmente com o passar dos anos, no qual o custo de vida aumentou e os recursos destinados ao Prolind diminuíram, de manter uma política adequada de alojamento, transporte e alimentação. Na região Norte, com o atendimento a comunidades que vivem em lugares de difícil acesso e com necessidade de barco e transporte terrestre para levar estudantes de algumas

comunidades, essa questão ficou ainda mais acentuada. A garantia de transporte, alojamento e alimentação são centrais para a manutenção destes estudantes no espaço universitário e deveria ter se mantido como prioridade no aporte de recursos do programa, contudo não foi isso que ocorreu.

Houve também relatos em diversos trabalhos sobre racismo sofrido pelos indígenas dentro das universidades por parte dos demais estudantes e do pouco preparo dos cursos para lidarem com essa realidade. Muitos professores destacados para trabalharem nos cursos não tinham conhecimento da realidade indígena e isso levava a alguns conflitos, que nem sempre eram fáceis de se resolver, e dificuldades em realizar projetos pedagógicos que incluíssem diversos cursos para combater o racismo.

Um dos preconceitos mais comuns e que nem sempre foram trabalhados como um todo pelas universidades foi o da concepção, uma imagem estereotipada do que é ser indígena e de acreditar que os povos indígenas são culturas congeladas e estão apenas do passado. Observemos os relatos de dois estudantes indígenas da Universidade Federal de Pernambuco:

Causou um impacto né? No primeiro momento quando chegou os ônibus. Que os ônibus pararam na universidade, aí ficou aquela expectativa dos estudantes que já estavam ali: ‘Eita, chegou os ônibus dos índios’, e ficaram lá: ‘Vai descer os índios!’. Aí os índios começaram a descer e era nós vestidos parecidos com eles mesmos, né? E eles ficaram: ‘Oxente, cadê os índios?’ ‘Vocês não são índios não, e índio se vestem assim?’. Eles têm aquela ideia na cabeça ainda que os índios são aqueles que andam nu, que tem um peninha na cabeça... (GF1P2)

A gente pode considerar que houve, uma interculturalidade porque são pessoas de diferentes culturas que estavam ali conversando. Agora não foi uma convivência pacífica, houve muito preconceito, muita discriminação por parte dos estudantes não indígenas que não entendiam, né? Então quando a gente chega na universidade e não traz uma língua materna, não traz uma característica física que é exigido pela sociedade nacional, então começam a dizer que aqui não tinha indígena, na universidade não tinha indígena. E não entendia por várias coisas, por várias ideias errôneas que eles tinham em relação a o que são os povos indígenas hoje no Brasil e em Pernambuco (GF2 P1). (ALMEIDA, 2017, p. 193)

O racismo explícito vivido pelos povos indígenas ao acessarem os espaços universitários é completado pelo racismo institucional perpetrado pelo Governo Federal nas exigências e formas de instituir os cursos de Licenciaturas Interculturais Indígenas através do Prolind.

Entre as IES que atuam junto aos povos indígenas é unânime a afirmação de que os cursos de Licenciatura Intercultural colocam enormes desafios para as coordenações, docentes e para os povos indígenas envolvidos na elaboração da proposta pedagógica, implantação, desenvolvimento e finalização das turmas. Dentre os desafios encontram-se a interculturalidade, bem como as questões administrativas, pedagógicas e humanas – financiamento, gestão de recursos, ensino, pesquisa, extensão, estágio, avaliação, docentes – assim como a institucionalização e reconhecimento dos cursos (SANTOS, 2018, p. 48)

Apesar de todos dilemas, dificuldades e racismo individual e institucional existente na implementação das Licenciaturas Interculturais, a luta pela permanência do programa e pela formação intercultural dos cursos é uma ferramenta que pode ser usada pelos povos e movimentos indígenas em prol da sua emancipação e para realizar o Giro Decolonial que tanto sonhamos e lutamos que se realize. Na luta, se forma, na luta, se constrói conhecimento e avançamos nos debates e propostas. Na luta, nos unimos e construímos projetos coletivos. Na luta, surgem conhecimentos importantes e necessários para emancipação e para instrumentalizar a luta, pois

os grupos que lutam contra a dominação têm que lidar com três tipos de conhecimentos: os seus próprios conhecimentos, que sustentam e legitimam sua luta; os conhecimentos que os grupos dominantes produzem e ativam a fim de assegurarem a reprodução do seu poder; os conhecimentos gerados ou mobilizados por outros movimentos ou grupos sociais com os quais são possíveis articulações e alianças baseadas na ecologia dos saberes. (SANTOS, 2021, p. 122).

Nessa perspectiva, no processo de implantação das Licenciaturas Interculturais Indígenas, esses conhecimentos e alianças provenientes das lutas para que esses cursos sejam interculturais e atendam os anseios e projetos de futuro das comunidades atingidas, levam a um conhecimento interétnico e que possibilita a ecologia dos saberes e avançar no caminho da decolonialidade.

Sabemos que esse é um caminho estreito e pedregoso, mas é um caminho para alcançar nossa utopia decolonial. E aqui falo em utopia como sonho que vamos alcançar, que com que nos movamos a cada dia em busca do sonho e não como algo inalcançável ou hipotético, como nos levam a crer os dominadores.

10 GIRO DECOLONIAL ATRAVÉS DO PROLIND: INTERCULTURALIDADE NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES INDÍGENAS

Juro, Como professor guarani kaiowá, Contribuir para a luta do meu povo, fortalecendo a nossa identidade, Mantendo a nossa língua, Nossa própria forma de viver. Através de nossa prática educativa, Construindo um caminho de sustentabilidade, Onde podemos retomar, O sonho da Terra Sem Males. Com autonomia, Com fartura, Com alegria, Crianças sadias, Jovens felizes. Mas, Para alcançar essa Terra Sem Males, Precisamos de terra, Das nossas Terras Tradicionais. Juro! (Juramento proferido durante Cerimônia de Outorga de Grau, dia 28 de Julho de 2017) (SANTOS, 2018, p.34-35)

Sabemos que apesar de apresentarem limites institucionais, o Prolind foi o primeiro programa federal destinado exclusivamente à promoção da formação em Ensino Superior aos povos indígenas. Nesse sentido, a existência do programa já é em si uma vitória da luta dos movimentos indígenas organizados, pois não é qualquer curso de graduação e dentro dos moldes ocidentais que vão atender as demandas dos povos indígenas, conforme percebemos na fala do estudante indígena do Sul, na tese de Melo:

Davi ressalta que – não adianta ter vagas para índios, quando não tem índios para preenchê-las. Ele destaca a necessidade de facilitar de fato o acesso, e de apoiar a permanência, pois os Guarani – de acordo com suas palavras – são ligados à família, ao coletivo, ele não consegue imaginar um deles sozinho entre quarenta (40) brancos em uma sala de aula. Nesse sentido, as Licenciaturas Indígenas são soluções mais adequadas as suas realidades, pois traduzem a noção de coletividade, onde cursam grupos de parentes indígenas. Além disso, a maioria dos Guarani não estão se formando em uma carreira individual, mas estão ligados a suas respectivas comunidades e suas famílias, com o dever de prover seu sustento. (MELO, 2014, p. 98)

Um dos pontos positivos do programa está na premissa de que as propostas, para serem aprovadas, precisam estar alinhadas com os paradigmas de interculturalidade, diferenciação, bilinguismo e especificidade. Outro ponto é de que os projetos deveriam contar com a

participação da comunidade e refletir os projetos de futuro dos povos indígenas e, por fim, que os cursos deveriam estar assentados numa perspectiva da Pedagogia da Alternância, levando os professores indígenas a não se afastarem por completo das suas comunidades e exercício da docência. Vamos analisar cada um desses pontos separadamente:

10.1 ALTERNÂNCIA NAS LICENCIATURAS INTERCULTURAIS INDÍGENAS

A Pedagogia da Alternância foi uma proposta que surgiu nas Escolas Famílias Agrícolas (EFAS) na França, elaborada por dois agricultores e um padre, confrontados por um adolescente que se recusava ir à escola com argumento de que ela não atendia suas necessidades. Tentando resolver essa situação e dos demais dos jovens que não conseguiam frequentar a escola por conta da necessidade de conciliar o trabalho rural com os estudos, surgem as *Maison Familiares Rurales*, em 1935. Os pioneiros:

imaginaram um tipo de escola que seus filhos não rejeitariam, porque ela iria atender às suas reais necessidades. Assim eles pensaram em criar uma estrutura de formação que seria da responsabilidade dos pais e das forças sociais locais, em que os conhecimentos a serem adquiridos seriam encontrados na escola, mas também na vida cotidiana, na família, na comunidade, na vila. (SOUZA, 2008. *In*: <http://31reuniao.anped.org.br/GT14-4500--Int>)

A Pedagogia da Alternância foi criada para possibilitar um intercâmbio e uma reflexão entre os saberes teóricos e práticos, ou seja, a práxis. Nela há de se estabelecer uma relação entre aquilo que já se sabe, o que se traz do ambiente social, político, cultural, econômico e de trabalho, no qual se vive com os novos saberes trazidos na escola, relacionando esses saberes, no que tange a teoria e aplicação prática, e depois refletindo sobre esse processo continuamente.

O estudante tem centralidade no processo educativo, não se pressupõe uma educação bancária (FREIRE, 1987), na qual o educador transfere, deposita conhecimentos no educando, mas uma relação dialógica e na qual a troca de experiências e articulação entre os conhecimentos se dê de forma a relacionar a teoria e a prática, os conhecimentos provenientes do seio popular e os científicos.

Pensando nessa articulação e na questão do estudante ser também um indivíduo que já ocupa um lugar no espaço social e de trabalho na sua comunidade, não podendo se ausentar por muito tempo, foram estabelecidos dois tempos para o processo formativo de aprendizagem: o tempo escola e momentos de tempo comunidade. Nos momentos de tempo escola, que acontece nos espaços escolares nos quais os estudantes permanecem em regime de internato por um

tempo determinado, desenvolve-se o saber teórico, elabora-se e reflete-se sobre a teoria. Já no tempo comunidade, quando os estudantes retornam as suas comunidades, há verificação, aplicabilidade e reflexão desses conhecimentos vistos de forma teórica na prática cotidiana dessas comunidades. Projetos são elaborados no *tempo escola* para serem aplicados no *tempo comunidade* e depois apresentados, refletidos e revistos no tempo escola. Isso possibilita que os conhecimentos desenvolvidos possam ser refletidos e tenham um valor comunitário.

Esse modelo de Pedagogia, além de promover a práxis, não afasta completamente o indivíduo da sua comunidade, propiciando um diálogo entre os saberes teóricos e práticos, entre os saberes universitários/escolares e comunitários e dando sentido aos saberes adquiridos.

Ao não afastar completamente o indivíduo, há a possibilidade de que ele esteja ainda partilhando do convívio e da autossustentação da sua comunidade. Ele mantém o vínculo e continua presente atuando nas conquistas e contribuindo em solucionar os problemas do grupo, da sua família. Com isso, além de toda questão pedagógica, o índice de evasão é menor, pois não há necessidade de se descolar completamente da comunidade/família enquanto se estuda.

A Pedagogia da Alternância chega ao Brasil em 1968, na cidade do Espírito Santo, trazida por um padre italiano preocupado com a situação econômica e de acesso à educação das comunidades agrícolas locais, com a criação da Escola Família Agrícola de Olivânia. A partir dessa experiência, as Escolas Famílias Agrícolas, com a Pedagogia da Alternância, foram levadas a diversos estados do Nordeste e logo depois ao Sudeste e Sul. O objetivo dessas escolas era garantir o estudo a partir da formação técnica dos agricultores incentivando a permanência dos estudantes no seu local de origem propiciando o incremento de novas técnicas agrícolas no seu meio (BEGNAMI, 2002).

Realizar uma proposta pedagógica com a Pedagogia da Alternância não é uma tarefa fácil e muito menos simples, assim como afirma Gimonet (2007), a Alternância não é uma facilidade pedagógica. Há muitos projetos com o nome de Pedagogia da Alternância que não se utilizam dos seus reais pressupostos pedagógicos, tornando-se uma falsa Alternância ou apenas uma alternância dos tempos de estudo, apenas dividindo os espaços de aprendizagem em tempo escola e tempo comunidade, contudo sem articulação, integração e inferência entre os tempos. Esses espaços são divididos, mas acontecem de forma isolada e os conhecimentos proveniente de cada um não se articulam, não causando interferência no meio social no qual o estudante é oriundo.

Numa proposta com a Pedagogia da Alternância, o currículo não é estipulado a priori, mas é fruto de um debate dos interesses e necessidades do estudante a partir da observação e

diagnóstico da sua comunidade e, geralmente, segue a proposta de Tema Gerador formulado por Paulo Freire e/ou a Pedagogia de Projetos.

Para implementação desse currículo e do processo de ensino-aprendizagem são utilizadas diversas ferramentas, são elas:

- Plano de estudo: um roteiro de pesquisa a partir do tema e eixo gerador traça o perfil, local e diagnóstico, o que, como e para que estudar os conteúdos;
- Colocação em Comum: é o momento que o estudante ou um grupo de estudantes expõe à turma o resultado de sua pesquisa na qual estará relacionado o conteúdo escolar sua relação e aplicação com o meio;
- Atividades de Retorno: é a conclusão do Plano de Estudo com uma ação de intervenção na comunidade;
- Visitas de Estudo e Intervenções Externas: são ações e visitas a outros locais;
- Caderno da Realidade ou Caderno de Campo: é como um diário, um registro das observações e análises feitas durante o tempo comunidade;
- Caderno Didático: é o material a ser utilizado no tempo escola como registro dos conteúdos pedagógicos;
- Tutoria: é um acompanhamento especializado feito ao estudante para ajudar no processo de ensino-aprendizagem;
- Serões de Estudo ou grupo de estudos: encontros fora do horário escolar para tirarem dúvidas e se ajudarem;
- Visitas às famílias: compõe a tutoria, é quando o educador vai à comunidade para conhecer a realidade e aproximar as famílias da escola;
- Estágios;
- Projeto Profissional: processo de reflexão sobre um projeto para o futuro profissional do estudante;
- Avaliação;

Estas ferramentas articuladas ao projeto e proposta pedagógica, divididas em tempo comunidade e tempo escola, com um currículo que atenda os projetos de futuro, promova uma reflexão e possibilite uma intervenção na realidade local são as formas de se desenvolver uma Pedagogia da Alternância.

A utilização da Alternância no Prolind é um fator favorável, tendo em vista que a maioria das comunidades indígenas se localizam em áreas rurais ou de difícil acesso e as universidades em regiões centrais e metropolitanas das grandes cidades. Outro fator que

contribui para a utilização da Pedagogia da Alternância é a questão da conciliação do trabalho com os estudos, afinal, as aulas eram realizadas em períodos de recesso escolar, feriados e férias escolares, possibilitando aos professores leigos em serviço (principal público-alvo das Licenciaturas Interculturais Indígenas) poderem realizar sua profissionalização.

Além disso, tem toda uma questão pedagógica da Alternância que pode levar a uma formação mais próxima, reflexiva e crítica da realidade, possibilitando que o professor seja também um pesquisador da sua realidade e consiga refletir sobre como seu trabalho impacta a comunidade. Toda proposta pedagógica da Alternância se aproxima dos objetivos desejados pelos estudantes quanto a sua formação:

“Espero que o Curso de Formação Específica em Ensino Superior, me dê condições de melhorar a minha prática pedagógica e política. [...] Além disso, busco também compreender o contexto político, econômico e cultural da sociedade do entorno. Detectar dispositivos frágeis na minha cultura e construir soluções de como fortalecê-los; tirar angústias quanto ao processo de mudança em que passa o movimento local, regional e mais amplo; busco também realização profissional”. (Professor indígena do Amazonas) (PINTO, 2020, p. 84).

“A minha prática pedagógica mudou: antes, eu dependia do livro, eu achava difícil estudar. Hoje eu pesquiso, posso entrar na sala de aula com um graveto, mas consigo dar aula sem contar só com o livro.” (Professor indígena do Amazonas) (PINTO, 2020, p. 84).

Observando essas questões, podemos perceber a importância de uma proposta pedagógica associada a realidade, que garanta a autonomia do profissional a trabalhar de forma reflexiva e política, pensando numa inferência na realidade e sem dependência de materiais didáticos prontos e vindo de outra realidade. Essas são questões que são desenvolvidas com uma proposta pedagógica em alternância.

Ao lermos os trabalhos sobre as Licenciaturas Interculturais, percebemos que não há uma proposta definida de alternância e que ela aconteceu/acontece de forma diferente de acordo com a realidade e possibilidade de cada universidade, inclusive, foi citado em alguns trabalhos que o corte de recursos tem atrapalhado uma proposta de Alternância mais próxima com a proposta original, sem se desviar para uma falsa Alternância. Os cortes de recursos têm impossibilitado, especialmente, as visitas dos professores às comunidades no tempo comunidade para acompanhamento dos projetos e implementação de propostas pensadas no tempo escola.

Percebemos que as três grandes dificuldades das universidades para lidar com a Alternância foram: não ter professores destinados exclusivamente para as licenciaturas interculturais, dessa forma, houve entraves nos calendários acadêmicos gerais e o calendário

das licenciaturas, uma segunda questão foi a da falta de conhecimento de muitos docentes e universidades sobre como se construir um projeto de Alternância, levando alguns a elaborarem os tempos comunidade como tempo de “atividades de casa”, destinando a esse momento a execução de tarefas puramente acadêmicas, e, por fim, os poucos recursos que dificultavam e, em alguns casos, inviabilizaram o financiamento as visitas dos professores às comunidades para acompanharem esse tempo de aprendizagem e auxiliar os estudantes.

Como já citamos, a questão da alternância dos tempos escolares e comunidade também é um fator que contribui para a permanência dos estudantes indígenas, pois eles podem associar trabalho e vida comunitária com a graduação. Essa é uma questão que aparece em todas teses/dissertações lidas, que refletem a fala da estudante:

A gente não podia ficar longe de casa o mês todo, né? Seria muito difícil pra gente ficar longe da família, das obrigações que temos na nossa aldeia, aí quando a universidade chamou a Copipe pra discutir o calendário do curso a gente disse que queria mudar isso. Aí a universidade aceitou.” (estudante indígena de Pernambuco) (ALMEIDA, 2017, p. 191)

Entretanto, a organização destes tempos e como eles aconteceram nos mais diversos cursos, das mais diferentes regiões sempre foi fruto de debates e negociações, às vezes, não muito fáceis e que em muitos momentos não contemplavam completamente os estudantes. Uma outra questão que apareceu com frequência nos trabalhos sobre as licenciaturas foi o cansaço e acúmulo de demandas que esses estudantes possuíam, pois acabavam não tendo férias no período de 4 anos, já que a grande maioria era docente nas escolas indígenas ou foi se tornando ao longo do curso. Isso tornou todo processo de formação mais pesado e cansativo, tendo em vista que nos momentos de tempo escola, o horário de estudos era integral, com serões de estudo à noite.

Outro ponto a ser analisado e que precisa de adequações, em especial, no tempo comunidade é a situação das mulheres/mães. Nesse período, como ficam os filhos? Essa questão vamos abordar no próximo ponto.

10.1.1 Mulheres e a Alternância

Sou estudante, sou mãe e sou trabalhadora²⁵ (Sirê Pataxó)

²⁵ Fala de estudante indígena Pataxó do curso de Licenciatura Intercultural Indígena da UFMG quando foi se apresentar/dizer quem era para a pesquisadora da tese da qual tiramos a citação: BRITO, 2019, p.70)

Quando iniciamos essa pesquisa, não tínhamos o horizonte de discutir a questão de gênero, acredito que ainda não temos (pelo menos não de forma aprofundada), mas era impossível não se afetar e empatizar com a quantidade de colocações, ao longo dos trabalhos sobre as licenciaturas, sobre o que é ser mulher indígena, mãe e estudante de um curso de graduação. Essa questão apareceu mais vezes quando os trabalhos abordavam a questão da Alternância e como aconteciam os tempos escola/universidade dos estudantes indígenas.

A todo momento apareciam falas e indicações que para as mulheres esse momento e a decisão de se manter numa graduação tinha uma dificuldade maior: a de lidar com a maternidade.

Em algumas situações isso parecia mais difícil como é o caso de Rondônia:

“muitas das estudantes passam por situações constrangedoras para manterem-se no Curso, umas por não terem apoio dos companheiros e às vezes da própria comunidade para participarem da formação em nível superior, e outras por ouvirem reclamações dos próprios colegas indígenas do sexo masculino por trazerem as crianças para as etapas/aulas no Curso, que segundo as reclamações, atrapalha a concentração dos mesmos.” (ALVES, 2014, p. 34)

Em outros lugares/etnias isso apareceu de forma mais naturalizada, apesar de ainda ser uma questão que mereceu destaque na pesquisa:

“É comum durante as etapas do Tempo Universidade ver as crianças indígenas pelo campus, entrando e saindo das salas de aulas, brincando, comendo e descansando com bastante autonomia e sem perturbações no ambiente. (SANTOS, 2018, pg. 38)

As crianças eram levadas a cada etapa e assistiam às aulas junto com suas mães, transitavam pelo espaço escolar, e aos poucos, foram crescendo na Universidade. Eram cuidadas pelos irmãos e irmãs mais velhos, ou por —cuidadoras!— geralmente mulheres, e parentes próximos — que eram trazidas para etapa, junto com a mãe da criança. As cuidadoras ficavam com as crianças, brincavam, davam comida, e quando o choro não cessava, levavam-nas às suas mães. (MELO, 2014, p.142)

Na universidade, os acadêmicos indígenas —reproduziam, de certo modo, o jeito de cuidar das comunidades indígenas: todos olhavam as crianças, muitos colegas de sala ajudavam as mães carregando seus filhos no colo, empurrando carrinho e cuidando para que nada acontecesse às crianças, enfatizando a coletividade na criação das crianças. Uma das acadêmicas Kaingang fez recuperação à noite com a filha no colo; outra assistia aula enquanto seu bebê ficava com o marido (trazido como —cuidador); às vezes a família vinha completa: com todos os filhos e filhas. Os esforços incluíam todos os parentes próximos, que percebiam a formação das mães, como algo muito importante. (MELO, 2014, p. 147-148)

Esse tema tem uma relevância no sentido de que o número de mulheres indígenas formadas é bastante inferior ao de homens, inclusive maior do que na sociedade como um todo. Como professora do curso de Ensino Médio em Formação de Professores Indígenas no estado

do Rio de Janeiro, destinado aos indígenas Guarani Mbya e Pataxó, tínhamos, ao todo, numa turma de 26 estudantes, apenas 4 mulheres (três Guarani e uma Pataxó). Das três mulheres que tinham filhos: duas levavam as crianças a todas as aulas do tempo escola e uma tinha um excesso de faltas e a justificativa sempre girava em torno dos cuidados com a criança. Isso me leva a crer que essa é uma questão a ser debatida e analisada não só nas Licenciaturas Interculturais, mas nas relações de gênero dentro das comunidades indígenas e o que se pode fazer para oportunizar que as mulheres também possam estudar.

Numa das aulas do magistério indígena, conversamos sobre essa questão e foi muito forte a sinalização das mulheres os desafios, dificuldades e resistências que enfrentavam para estarem naquele lugar e quantas mulheres na aldeia gostariam de estar lá, mas eram impossibilitadas pela questão do cuidado das crianças, que é em grande parte tarefa feminina e que isso tem uma forte relação com a cultura.

Nos trabalhos sobre as Licenciaturas, percebemos que há mulheres que levam os filhos, outras que levam os filhos e uma “babá” que ficará com eles no período das aulas, mas que permanecem nas imediações da universidade, nos alojamentos, para terem a companhia das mães nos intervalos e, ainda, as que deixam os filhos em suas comunidades. Nenhuma dessas situações aparecem como confortáveis ou ideais, e sempre a sugestão é de que o melhor cenário seria que as aulas pudessem ocorrer nas comunidades, ou que os tempos escolas levassem em conta a realidade das mães e conjuntamente com elas pensassem em alternativas. Assim como as mulheres não indígenas, as mulheres indígenas têm que lidar com esse desafio ao persistir em estudar. E mesmo quando essas mulheres têm apoio e com quem deixar os filhos:

“Além da questão econômica, que dificulta a permanência de muitos indígenas na universidade, um outro problema que se coloca para estas mulheres é a dificuldade de se deslocar para outras cidades em busca do estudo dada a distância dos filhos que vai na contramão da educação indígena tradicional, na qual a mãe e os filhos convivem continuamente. (Indígena Guarani Rosileide)”

Eu estou me testando até onde vai o meu limite enquanto mulher indígena, porque deixar filho não é fácil. Aí você está lá distante, não sei quantos quilômetros e sente vontade de vir embora, mas precisa ficar ali firme e forte.” (Indígena Guarani Simone). (SANTOS, 2018, p. 89)

Eu penso assim: deixar o marido em casa tudo bem, né?! Você não se importa muito mais com marido, então até que vai! Mas agora filho? A criança não tem como você deixar em casa não, principalmente se for filho pequeno. Então eu levava ele para a faculdade. Tinha hora que ele chorava, passava frio, calor, mas eu não desisti! (Indígena Guarani Rosely Quevedo) (SANTOS, 2018, p. 47)

“se vê no meio de um fogo cruzado porque você tem uma família, tem filhos, mas você também tem que dar suporte dentro da comunidade porque o professor tem que ajudar a sua comunidade.” (Indígena Guarani Rosileide) (SANTOS, 2018, p. 91)

Esse suporte à comunidade aparece nas pesquisas no sentido de o curso não ser só uma realização pessoal ou algo que trará benefícios pessoais, mas algo compartilhado socialmente como uma conquista da comunidade e beneficiará a todos.

Acreditamos que a Alternância é ainda a melhor alternativa para uma proposta de Educação Superior Indígena, apesar dos desafios que ela impõe, no caso de uma educação com adultos e de comunidades indígenas com toda essa problemática das mães que precisa ser avaliada, discutida e repensada em moldes que essas mulheres possam conciliar de forma menos impactante para suas vidas e de seus filhos esse momento da graduação, pois ela permite a conciliação do trabalho e da vida comunitária com os estudos, o que seria inviável no caso de uma graduação na qual o estudante tivesse que permanecer todo calendário acadêmico normal na universidade.

Se para as mães com a alternância há dificuldades, sem ela a permanência dessas mulheres seria inviabilizada e provavelmente o número de mulheres indígenas nas graduações, que já é baixo e bastante inferior ao dos homens, seria ainda menor. O que se faz necessário é que essa alternância e a questão dos alojamentos, transporte, alimentação sejam melhores discutidos e que essas mães possam ser ouvidas para se construir coletivamente uma proposta que as atenda conjuntamente com seus filhos.

A alternância além de toda essa questão do calendário acadêmico diferenciado, discutido e organizado em parceria com os estudantes, garante uma proposta pedagógica que tem a práxis, o trabalho como princípio Educativo e uma proposta de intervenção na realidade que atenda os projetos comunitários, tornando-se uma proposta que precisa ainda de ajustes, mas que é fundamental para que as Licenciaturas Interculturais Indígenas se mantenham no caminho de uma proposta em vias de decolonialidade.

10.2 LICENCIATURAS INTERCULTURAIS E PROJETOS COMUNITÁRIOS DE FUTURO

*Ainda pequeno na aldeia
Na vivência com os irmãos, Plantar macaxeira,
tirar lenha,
Comer peixe com pirão,
É ensino, é educação.
Ir pra beira tomar banho, Pegar cará e mandí,
Ver o sol se esconder
E esperar a lua se vestir,
Se vem cheia é alegria
Coisa boa vem por aí,*

*E com sua luz toda aldeia,
 Vai cantar, dançar, se divertir.
 Aprender a colher o tento na mata,
 Fazer cocar de miriti,
 A juntar as penas que vem das aves,
 Seguindo as orientações de Waimí.
 É da floresta que vem A palha que a Uka vai
 cobrir,
 Tecer nelas nossas memórias
 Na folha de urucari.
 Na aldeia é assim a educação
 Que desde séculos aprendi,
 Conviver com a natureza
 Sem agredir, nem exaurir.
 Se hoje no século XXI
 Tens a mata e a biodiversidade,
 Nesse verde eu cresci
 E conheci sua bondade,
 Partilhar água e sombra,
 Sem ver nisso tanta maldade.
 Mas logo veio o “outro”,
 E mostrou-me com sua maldade,
 A importância da escrita
 E vi nela uma necessidade,
 Fui estudar na escola do branco
 Para entender sua realidade.
 Compreendi que a cultura é um rio
 Corre manso para os braços do mar,
 Assim não existem fronteiras
 Para aprender, lutar e caminhar.
 Hoje estamos nas Universidades,
 Levamos junto nosso lugar,
 A construção do conhecimento é uma teia,
 Que liga a tua cidade com minha aldeia.
 Sendo que minha identidade se constrói
 Nas peculiaridades que em mim permeia,
 Minha casa na cidade é também a minha aldeia,
 Não perdemos nossa essência,
 Somos o fino grão de areia!
 Educação Indígena, de Márcia Wayna Kambeba²⁶*

Outro fator positivo que precisamos destacar no Prolind, é que as propostas precisavam estar alinhadas com os projetos comunitários de futuro do povo ao qual pretende atender, ou seja, o grupo indígena deve ser partícipe da construção do projeto. As propostas estariam alinhadas e deveriam atender a projetos daquela comunidade, uma construção coletiva de baixo

26 Disponível em: <http://www.ale.am.gov.br/urucara/omunicipio/historia/>

para cima, ou seja, da comunidade para a universidade e não o contrário, como geralmente esses projetos são construídos. Sendo assim, além de um diálogo, há uma escuta atenta que a universidade deverá executar para conseguir elaborar os projetos. Eles farão sentido para aquela comunidade e desenvolverão um potencial de transformação daquela comunidade. Só assim esses projetos podem se estabelecer como diferenciados e específicos, pois a cultura local e as necessidades da comunidade estarão presentes neles.

Quando apontamos essas necessidades, elas estão geralmente calcadas na formulação dos calendários letivos, horários de aulas, grade de disciplinas, proposta pedagógica e outros fatores que de fato levarão esses cursos a serem interculturais, específicos e diferenciados.

Pretendemos iniciar esse ponto com uma análise do que significa um programa de governo exigir as premissas de interculturalidade, diferenciação, especificidade e bilinguismo para aprovar um projeto. Entretanto, primeiro vamos observar a história da Educação Escolar Indígena e as ações do Estado Brasileiro na implementação da mesma, vamos notar uma perspectiva assimilacionista e integracionista até a Constituição de 1988. Os projetos diferenciados de Educação Escolar Indígena que tínhamos até então são iniciativas dos movimentos sociais, universidades e ONGs.

Dessa forma, até a conquista constitucional, o Estado brasileiro nunca tinha implementado propostas de educação diferenciada e intercultural para os povos indígenas numa perspectiva de respeitar seus modos de vida e promover a autonomia desses povos. O que temos são as escolas bilíngues, que não usam a língua indígena como instrumento de valorização da cultura e emancipação, mas como forma de dominar os códigos linguísticos para dominar e assimilar. Muitos futuros professores indígenas foram monitores nessas escolas servindo como tradutores e intérpretes da sua língua.

Para termos uma ideia, até a Constituição Brasileira de 1988, era proibida nas escolas brasileiras outro idioma que não fosse o português. O conceito de multilinguístico na construção do Estado Brasileiro estava completamente fora de cogitação, isso comprova que as escolas bilíngues do SIL geridas pela Funai, tinham como objetivo ir paulatinamente extinguindo as línguas indígenas. Elas eram utilizadas como forma de compreender o universo indígena para melhor dominar e submeter.

Já apontamos nesse trabalho que a proposta de interculturalidade, diferenciação, especificidade e bilinguismo para a Educação Escolar Indígena vem de uma luta dos movimentos indígenas e indigenistas, universidades e ONGs. São propostas construídas e testadas no debate do multiculturalismo e interculturalidade existente no mundo e no bojo de

conferências internacionais como a Conferência Permanente dos Ministros da Educação, em 1983, na cidade de Dublin (Irlanda).

Nessa conferência, foi feita uma recomendação mundial para que se desenvolvessem programas visando à formação dos professores com ênfase na interculturalidade, em especial, em locais onde houvesse multiculturalismo. No caso brasileiro, além deste debate, ainda temos o contexto de luta pela redemocratização do Estado Brasileiro.

Os debates internacionais em torno do conceito de multiculturalismo e interculturalidade têm início na década de 1970, na Europa, e logo depois nos EUA. Na Europa, a imigração de grande porte de populações oriundas do Leste Europeu, África ou *Ameríndia Afroladina* levou a se pensar em propostas de educação que respeitassem as culturas e modos de viver destas populações. Collet nos aponta como isso ocorreu:

Na França, já na década de 70, alguns trabalhos, voltados para os filhos de trabalhadores imigrantes, foram realizados com uma preocupação especial diante de suas dificuldades lingüísticas e escolares e, também, para a manutenção de sua ligação com as respectivas culturas de origem. Na década seguinte, apareceram os primeiros trabalhos teóricos sobre a educação intercultural, tendo como base essas experiências anteriores. (COLLET, 2006, p. 121).

Essas iniciativas são provenientes de uma discussão teórica da Antropologia que debatia dos males das políticas integracionistas e assimilacionistas a partir do conceito de Relativismo Cultural. Esse debate também fomentou a discussão na construção e implementação dos conceitos e propostas multiculturais e interculturais. Qual delas de fato respeitaria a diferença e não promoveria a desigualdade a partir da diferença?

Chegou-se à conclusão de que o multiculturalismo tinha suas limitações, tendo em vista que ele pressupõe que existem várias culturas num mesmo espaço/tempo. Mas isso não quer dizer que essas culturas dialoguem, troquem ou não haja hierarquização entre elas. É a constatação de que podem coexistir diversas culturas, mas não reflete ou questiona o fato de umas serem mais privilegiadas do que as outras e se imporem às demais.

Com isso, cabe pensar a construção do conceito de interculturalidade, que seria o diálogo, a troca e o respeito mútuo entre culturas diferentes, sem hierarquizações, na qual a diferença é vista como um fator enriquecedor e não como um obstáculo. Uma educação intercultural teria como princípio:

um tratamento igualitário, onde não haveria a sobreposição de uma cultura dominante sobre outra subordinada. Visando a uma sociedade que saiba lidar melhor com a diferença, a educação intercultural se basearia, principalmente, na formação de professores, voltada para o respeito à diversidade, e na produção de materiais didáticos

que contemplem a pluralidade de culturas existentes nos diversos países europeus. (COLLET, 2006, p. 122).

A diferença entre os conceitos de interculturalidade e multiculturalismo poderia ser assim definido:

“multicultural” se referiria a um dado objetivo, à coexistência de diversas culturas, sem entretanto enfatizar o aspecto da troca ou da relação, podendo este termo ser usado, inclusive, com referência a contextos em que sociedades e culturas são mantidas separadas. “Intercultural”, por outro lado, daria ênfase ao contato, ao diálogo entre as culturas, à interação e à interlocução, à reciprocidade e ao confronto entre identidade e diferença. (COLLET, 2006, p. 123).

Quando esse debate chega ao Brasil, os movimentos sociais organizados e universidades compreendem que não basta uma sociedade multicultural, mas que a luta deve ser por uma sociedade intercultural. Esse conceito é refletido e aplicado à realidade brasileira. Por isso, o termo intercultural aparece nas propostas de Educação Escolar Indígena. Na Constituição, devido à brevidade do debate, observamos o conceito de *multicultural*.

A interculturalidade, quando aplicada à realidade, nos mostra que ela pode ser utilizada de duas maneiras: como uma visão liberal na qual o diálogo, a troca e o respeito ocorre, mas as desigualdades se mantêm, porque a forma como ela é aplicada não aponta, questiona e leva as populações a lutarem pelo fim das desigualdades; e como uma visão crítica, que além da troca, do diálogo e respeito, prevê a crítica e promoção da luta pela igualdade, pelo fim das assimetrias e privilégios de uma cultura sobre a outra.

No Prolind, temos o uso do conceito de interculturalidade no lugar de multiculturalismo, mas que tipo de interculturalidade temos nessa proposta? Na verdade, ele não especifica e abre espaço para que sejam apresentadas propostas das duas vertentes da interculturalidade. A forma como a interculturalidade será desenvolvida nos projetos vai depender muito mais do proponente e das condições reais de aplicação dos projetos.

Apresentamos esse breve histórico do conceito de Interculturalidade para notarmos que ele é fruto de um debate internacional e que tem como objetivo apostar em propostas que respeitem as diferenças sem promover desigualdades. O conceito de Interculturalidade:

oferece um caminho para pensar desde a diferença, através da descolonização, da construção e constituição de uma sociedade radicalmente distinta. O fato de que este pensamento não transcende simplesmente a diferença colonial, mas que a visibiliza e rearticula em novas políticas de subjetividade e uma diferença lógica, faz-se crítico

porque modifica o presente da colonialidade do poder e do sistema mundo moderno/colonial. (WALSH, 2007, p.57).²⁷

Ter projetos interculturais num contexto de Educação Escolar Indígena é importante num país como o Brasil. Lembramos que ele assentou sua construção de Estado Nacional na homogeneização dos indivíduos, na colonização e colonialidade, que através dos séculos sobrepujou populações inteiras a um único modelo de vida, imposto a força, através de uma dominação que vai além da econômica, política. Essa imposição atinge até as formas de construção e transmissão do que se acredita como conhecimento válido, nos modos de ser e viver dos indivíduos, levando inclusive a uma naturalização da violência com alguns grupos e naturalização de privilégio de outros grupos. Nesse sentido, a educação intercultural tem um poder revolucionário.

Ele é revolucionário? Não sabemos, mas há uma potência revolucionária e transformadora nesses projetos interculturais, pois possibilita ser:

uma chave para o “pensamento crítico de fronteira”, cujo caráter epistêmico, político e ético se orienta para diferença e a transformação das matrizes de poder colonial. Quer dizer, um posicionamento em termos tanto de pensamento como de práxis, que se move além das categorias estabelecidas pelo pensamento eurocêntrico (enquanto ao mesmo tempo incorpora estas categorias desde os espaços interiores e exteriores), que partem desde uma outredade da diferença lógica, de modernidade/colonialidade e que se encontra sustentada nas confrontações entre distintas concepções da sociedade propondo reais alternativas²⁸. (WALSH, 2007, p.58).

O que seria pensamento crítico de fronteira? Segundo Mignolo (2002, p.58)²⁹, ele é uma forma de “pensar a *otredade*, de mover-se através de uma ‘outra lógica’, em suma, de alterar os termos não apenas no sentido de manter um conversaço”. Isso é mudar os termos de olhar o mundo, avaliar a realidade e agir nela. É inserir os modos “outros” de vida como válidos e

27 Tradução da autora. Texto original: “lainterculturalidadofreceuncamino para pensar desde la diferencia a través de ladescolonización y laconstrucción y constitución de una sociedad radicalmente distinta. El hecho de que este pensamiento no trasciendesimplementela diferencia colonial, sino que la visibiliza y rearticulaennuevas políticas de lasubjetividad y una diferencia lógica, lohace crítico porque modificael presente de lacolonialidaddel poder y del sistema mundo moderno/colonial.” (WASH, p.57).

28Tradução da autora. Texto original: “una clave para el “posicionamiento crítico fronterizo”, cuyo carácter epistêmico, político y ético se orienta a la diferencia y a latransformación de lasmatricesdel poder colonial. Es decir, unposicionamientoen términos tanto de pensamiento como de praxis, que se mueve más allá de lascategoríasestablecidas por elpensamientoeurocéntrico (mientras, al mismotiempo, incorpora estas categorías desde espacios interiores y exteriores), que parten desde una otredad de la diferencia de lógica, de modernidad/colonialidad y que se encuentrasostenidaenlasconfrontaciones entre distintas concepciones de lasociedad, proponiendoreales alternativas.” (WALSH, 2007, p.58).

29Tradução da autora. Texto original: “de pensar laotredad, de moverse a través de ‘otra lógica’, en suma, de cambiar los términos no sóloenel sentido de mantener una conversación” (MIGNOLO, 2002, p.58).

necessários, além de respeitar as diferenças, é vive-las plenamente sem opressões ou submissões.

A educação intercultural abre a possibilidade dos conhecimentos indígenas, tradicionais e ancestrais que não estão pautados na matriz europeia de conceber e formular ciência para estarem presentes como válidos na transmissão do conhecimento. Tira esses conhecimentos do espectro do folclórico, lendário, primitivo para colocá-los em pé de igualdade com os de matriz europeia. Dessa maneira, esses conhecimentos não só permanecem vivos, deixam de estar à mercê do epistemicídio, como também viram potências transformadoras da realidade brutal que o capitalismo nos coloca de ser um sistema de destruição da natureza que transforma tudo, inclusive, seres humanos em mercadoria descartáveis para atender uma lógica de lucro das grandes corporações.

Nesse sentido, a educação intercultural ajuda a exterminar com o racismo epistêmico que, além de subalternizar os conhecimentos produzidos pelos povos indígenas, ainda contribui para sua supressão. Para compreender o que é Racismo Epistêmico, devemos discutir o que seria episteme/epistemologia. Segundo Santos “epistemologia é toda noção ou ideia, refletida ou não, sobre as condições do que conta com conhecimento válido que uma dada experiência social se torna intencional e intelegível” (MENESES; SANTOS, 1998, p. 9). Esse conhecimento válido se impõe, ele não é dado naturalmente ou por motivos de superioridade.

Segundo Sandra Hardig (1997, p. 509), todas as ciências são sistemas de conhecimentos locais e, para Santos (2021), todo conhecimento é um etnoconhecimento, inclusive o europeu, portanto, pensar num modelo de ciência e produção de conhecimento como universal é um mito, uma crença que foi imposta para que um povo pudesse dominar o outro. Isso ocorreu no processo colonizador, o qual a pretensão de uma universalidade pautada na ciência moderna, ocidental, é o resultado de “uma intervenção epistemológica que só foi possível com base na força com que a intervenção política, econômica e militar do colonialismo moderno impuseram aos povos e culturais não-ocidentais, não cristãos” (SANTOS; MENESES; NUNES, 2004, p. 12).

Dessa maneira, alguns conhecimentos foram relegados como não válidos, como superstições, infundados, sem racionalidade, dividindo o mundo entre o folclórico e o científico, sendo esse científico o conhecimento de base ocidental, europeia, moderno. Com isso, se dividem os conhecimentos e os coletivos produtores desses conhecimentos através de um pensamento abissal, que seria a definição unilateral de linhas que dividem experiências, saberes e os atores sociais entre os que são úteis, inteligíveis e visíveis (os que ficam do lado de cá, válido da linha) e os que são inúteis, perigosos, inteligíveis, objetos de supressão e

esquecimento (os que ficam do lado de lá da linha) (MENESES; SANTOS, 1998, p. 13). A partir dessa lógica só há uma epistemologia válida: a epistemologia moderna, ocidental.

Quando se nega, subalterniza, suprime um conhecimento por ele ser proveniente de um determinado povo, grupo social, por conta de sua origem étnica estamos praticando o que Grosfoguel chama de racismo epistêmico, ou seja, discriminação a determinadas formas de produzir o conhecimento por conta de sua origem étnica não europeia/ocidental.

O racismo epistêmico provoca um processo que Sousa (1988) chama de Epistemicídio, que seria a supressão, o extermínio de diversos conhecimentos produzidos ao longo da história da humanidade, mas por não terem origem ocidental são desconsiderados, marginalizados e invisibilizados, levando-os a desaparecerem.

Além de combater o racismo epistêmico, a educação intercultural abre espaço para diálogos entre conhecimentos, diálogos que podem contribuir para construção de novos conhecimentos. Se há diálogo, de fato há possibilidade de trocas, incorporações, novas produções que utilizem o que há de mais conveniente em cada um. São desses diálogos que temos hoje: as propostas de comidas PANCS, a agroecologia e tantos outros saberes que têm origem nas tradições populares, ancestrais, indígenas e quilombolas que ficaram tanto tempo renegadas e invisibilizadas.

Lembro-me de uma fala recorrente da Dona Marilda, *griô* do Quilombo Santa Rita do Bracuhy: “Nós sempre comemos essas plantas do mato, agora virou moda: PANCS (risos). Diziam que nossas casas não prestavam porque eram de barro, falaram que tinha que ser tijolo. Derrubamos nossas casas, fizemos tudo de tijolo e agora vem a universidade falar de bioconstrução (risos), isso é como a gente fazia nossa casa antigamente!”.

A forma como os povos tradicionais produziram seus conhecimentos e modos de vida foram subalternizados ao longo da história, a interculturalidade abre possibilidades destes conhecimentos não só manterem-se vivos, como também serem usufruídos de forma positiva por outros grupos sociais.

Contudo, devemos atentar que a melhor forma de dialogar interculturalmente é através da interculturalidade crítica, pois ela não abre espaço para apropriação do conhecimento dos povos tradicionais de forma indevida e de desmascarar o que a colonização e colonialidade sempre fizeram, que foi subalternizar esses conhecimentos.

A interculturalidade crítica promove o diálogo, mas escancara a assimetria e as possibilidades de apropriação indevida dos conhecimentos tradicionais, indígenas, quilombolas e tantos outros. Ela contribui com a reflexão crítica de como esses povos e seus conhecimentos

foram tratados ao longo da história e convoca a luta por mudanças, em que esses modos de vida *outros* possam existir sem serem incorporados pelo capitalismo.

A importância de termos um programa de governo que tenha a interculturalidade como premissa é justamente essa: a possibilidade de colocar os conhecimentos indígenas em pé de igualdade com os conhecimentos de matriz europeia e promover a transmissão desses conhecimentos num locus social que de alguma maneira revalida esses conhecimentos. Afinal, por mais que sejam conhecimentos presentes no cotidiano das comunidades, sempre são conhecimentos que historicamente foram tratados como inferiores. Eles estarem num ambiente que historicamente os conhecimentos são validados como necessários e importantes é uma forma de reforçar a importância deles.

A escola, como uma instituição colonizadora e proveniente de outra cultura, nunca vai dar conta de transmitir da melhor maneira os conhecimentos tradicionais de um povo. As formas de transmissão do conhecimento são diferentes de cultura para cultura e a escola acaba instituindo algumas maneiras de como realizar essa transmissão.

A escola pode ser indigenizada, pode e deve sofrer transformações no seu *modus operanti* a partir da cultura em que está inserida. Esse é o objetivo de termos uma escola diferenciada, ou seja, que não seja igual ao modelo de matriz europeu, mas que tenha ordenações, calendários, regras e normas diferentes de acordo com o grupo social que atende especificamente, ou seja, que possua características específicas do povo ao qual ela está inserida.

Mesmo uma escola indigenizada não vai conseguir dar conta das formas tradicionais de transmissão do conhecimento dessas comunidades, pois esses conhecimentos são feitos no cotidiano, de forma natural, sem horários ou regras estabelecidas. Como a escola substitui um ancião na casa de reza contando uma história? Mesmo que o professor combine com o ancião e o leve para a escola, falta o ambiente. E se o professor levar os estudantes para casa de reza para conversar com o ancião? Mesmo assim, será uma atividade programada para ser didática instrutiva e de certa forma artificial. Perde toda lógica cotidiana e natural das pessoas se reunirem, toda comunidade ou todas as crianças para escutarem aquelas histórias como os seus ancestrais faziam.

Mas isso invalida essa possibilidade? Não. Até porque muitas comunidades, devido ao avanço da lógica capitalista nas suas vidas, têm deixado de exercitar essa escuta e essas atividades. Essas histórias ganhariam importância e sentido na escola, contribuindo para que esses conhecimentos estejam presentes nessas comunidades e, quem sabe, voltem a ser praticados. Para além disso, os conhecimentos tradicionais são colocados em grau igual de

importância com os conhecimentos não indígenas, ou seja, perdem o caráter assimétrico de qual é o conhecimento válido para estar no ambiente escolar.

A interculturalidade deveria ser pensada, para além inclusive da Educação Escolar Indígena, mas para toda sociedade, tendo em vista que:

O desafio posto pela interculturalidade não pode, nesse contexto, ser entendido como um “plus”, como um enriquecimento, como um bônus – como parece ser o caso na maior parte das escolas não-indígenas – porque o investimento no estabelecimento do diálogo, na capacidade de resolução do conflito intercultural é o alicerce, é o que justifica mesmo a existência dessa escola, é o que dá a ela relevância política. Será que em um mundo tão globalizado como o de hoje, nossas escolas – principalmente aquelas nos grandes centros urbanos – também não deveriam adotar mais categoricamente a interculturalidade como tema transversal, de modo a melhor preparar nossas crianças e jovens para o sempre difícil encontro com o outro, com o diferente? (MAHER, 2006, p. 26).

Acreditamos que a interculturalidade na educação deveria ser um elemento constitutivo de todo e qualquer projeto que tenha como objetivo respeito à diferença, apreço a diversidade e fim das desigualdades. Promover uma educação intercultural é também contribuir com a aquisição de autonomia.

O Prolind não só tem como proposta formar cursos interculturais, mas também como formar esse professor indígena, contribuindo para que ele tenha uma prática pedagógica e consiga construir seus materiais didáticos interculturais. Isso é um grande avanço e corrobora para a importância do Prolind como um programa de formação de professores que contribui para o fim da colonialidade. Garante aos povos indígenas uma formação que propicie sua emancipação, autonomia e que possam fazer um Giro Decolonial, ou seja, desconstruir a colonialidade presente na sociedade atual.

Nos trabalhos lidos para essa tese, percebemos que não há uma única ou majoritária proposta de interculturalidade construída nos cursos, há grandes diferenças e os desafios para a implementação de um curso intercultural, porém uma questão é recorrente: a tentativa de construção com base no diálogo e de forma coletiva com as populações atendidas. Percebemos que em todas as teses/dissertações havia um espaço dedicado a apresentar a construção dos Projetos Políticos Pedagógicos dos cursos e em todos havia a participação das comunidades envolvidas, os que não fizeram dessa forma tiveram seus projetos negados pelo Prolind, o que demonstra uma preocupação desse programa com a participação das comunidades nos referidos Projetos.

Ao longo da pesquisa pudemos perceber e ratificar a importância e desejos dos povos indígenas que sua educação ocorra de forma intercultural, essa questão aparece nas mais diversas falas, dos mais diferentes povos e regiões:

[...] eu entendo que o professor indígena tem que conhecer a cultura dele e aprofundar, se ele não fizer essa busca de conhecimento acaba fragmentado e as pessoas recebem essas informações de forma fragmentada. Isso eu acho que é essencial para o professor indígena, independente de povo, isso [...] é fundamental porque a educação escolar indígena necessita dessa troca de conhecimentos [...] você tem que ter certeza porque as culturas são diversas, muito diferentes uma da outra, até mesmo nós daqui da aldeia Trincheira somos muito diferentes da aldeia Josefa ou da aldeia São Félix, sendo o mesmo povo, mas com realidades diferentes. Sinceramente, se eu sáísse da minha aldeia hoje para trabalhar em outra aldeia eu precisaria ter um tempo para conhecer a forma de organização e a realidade da aldeia para poder fazer esse trabalho em sala de aula. Eu não vou chegar numa aldeia, que eu acho que eu conheço e começar a falar de uma coisa que, de repente, o aluno sabe mais do que eu [...] (Docente Akuti, estudante da licenciatura intercultural indígena no Amazonas) (SANTOS, 2018, p. 105).

W. Kakami sobre o tempo em que atua como professor, relatou que “faz 16 anos que eu dou aula na escola da minha aldeia. Antes disso eu vinha trabalhando só com a Matemática ocidental. Eu nunca pensei que a gente tinha matemática também. Mas depois que entrei aqui no Intercultural venho percebendo que o nosso povo tem matemática”. (W. Kakami, estudante de licenciatura intercultural) (SANTOS, 2015, p. 106).

“A escola indígena é para estudar a realidade das duas, porque vai ter conhecimento do povo e conhecimento da sociedade do não indígena. A gente não vive só dentro da aldeia, por isso temos o direito. Um exemplo, se tivesse uma pessoa lá invadindo nossa área, com certeza vai precisar de uma pessoa jurídica para defender nosso direito, então nesse caso vai precisar de um juiz, de um 91 advogado para defender. E no nosso caso a gente tá precisando de saúde também, então um tem que aprender na área de enfermagem, um médico pra que um dia a gente tem um próprio médico assim né. E como a gente já tem os professores de hoje que ensinam os nossos alunos. Não é que vou trabalhar apenas em sala de aula, mas também fora de sala de aula, porque somos espelhos dos alunos, a gente tem que ter um bom exemplo. A partir do exemplo do bom professor, os alunos vão seguir o professor no exemplo dele. A escola é muito importante para nós por isso, porque a gente tem muita coisa para fazer ainda. Como no caso: vou ficar aqui na cidade agora, eu tenho que saber respeitar a cultura do não indígena e quando eu voltar para minha aldeia eu tenho que praticar minha cultura também e viver na minha realidade. E a escola é importante, porque vai ensinando a gente como viver com a cultura do não indígena e a realidade do povo indígena” (Indígena Suruí) (SANTOS, 2025, p. 90-91).

(...) o que eu acho, assim, fundamental para nossa formação é esse acesso que a gente tem, tanto da nossa cultura, e tanto da cultura não indígena. A gente vai levando as duas coisas juntas e a gente não desvaloriza em nenhum momento as duas coisas né? É isso que prepara a gente bem como professor, como indígena, futuro professor. Esse respeito, esse diálogo que a gente tem que manter, por as diferenças, assim, sabendo a importância, o valor que tem cada sociedade, cada povo, cada cultura. (Fidencio Vera, aluno Guarani da UFGD) (CALDAS, 2016, p. 87).

Outro ponto importante para o Giro Decolonial que pode acontecer a partir do tipo de formação proposta pelo Prolind está no bilinguismo. Ele possibilita que os conhecimentos sejam desenvolvidos não só na língua portuguesa, mas na língua materna de cada povo. As

formas de expressar a realidade e como é interpretado o universo está na forma como um povo fala e estabelece sua língua. A língua é como uma chave para a cultura de um povo, um mecanismo de compreensão do universo, do modo de vida de determinado povo.

A existência ou não de uma palavra nos indica como determinado povo analisa sua realidade, por exemplo: no idioma Guarani Mbya não existe a palavra preguiça. Por quê? Provavelmente essa palavra não faz sentido para a realidade cultural e material daquele povo. Não existe no universo deles a ideia, o conceito de preguiça tal como existe na língua portuguesa.

Gosto de citar esse exemplo, pois os povos indígenas foram taxados pelos colonizadores portugueses de preguiçosos. O que é ser preguiçoso? Nem existe esse conceito, essa ideia, para eles. Mas para os portugueses que vieram a *Ameríndia Afroladina* para explorar as matérias-primas e mão-de-obra dos que aqui viviam, negaram-se a entrar na lógica de trabalho do outro. Eles tinham em vista a acumulação, assim, trabalhar da forma como os povos originários realizavam essa tarefa estava associado a preguiça. Ter projetos bilíngues auxiliam não só a manutenção da língua materna, sua cultura, mas também realizam debates sobre questões como apresentei anteriormente e que podem contribuir para pôr fim ao racismo.

Uma outra questão importante quando apontamos projetos bilíngues está em auxiliar determinado povo a grafar seu idioma, desenvolver seu idioma na língua escrita.

Uma outra competência necessária para esses docentes é a capacidade de tomar decisões informadas sobre o modo adequado de grafar seu próprio idioma, já que os sistemas de escrita de muitas línguas indígenas encontram-se em processo de definição. É por isso que muitos dos programas de formação para o Magistério Indígena incluem, em seus currículos. (Cursos de Introdução à Lingüística, p. 26).

Pois, adquirir essa competência de grafar seu idioma, é ter a autonomia de registrar sua história, sua cultura através da sua língua, do seu idioma e não através do idioma de outra cultura. Fazer esse registro é importante porque, se essas histórias deixarem de ser contadas, elas estarão registradas, e não no idioma do dominador, mas no seu próprio idioma.

Houve através do Prolind a criação de cursos que atendiam a um povo específico, contudo houve cursos que foram multiétnicos e a questão do bilinguismo foi atravessada por essa problemática: como garantir o bilinguismo numa turma na qual nem todos falam o mesmo idioma? Como trabalhar a leitura e escrita nas línguas nativas em turmas que falam diferentes idiomas? Algumas universidades solucionaram essa questão dividindo as turmas em grupos linguísticos para as aulas de língua materna, contudo isso não foi possível em determinados cursos, levando essa questão do bilinguismo a não acontecer de forma satisfatória.

Além dessa questão, as turmas multiétnicas levaram a um contato entre povos que não conheciam a cultura e o modo de vida uns dos outros e muitas vezes possibilitou a união e organização da luta pela causa indígena. Não que isso tenha ocorrido sem que houvesse tensões, conflitos e questionamentos, e apesar de todas as dificuldades e tensões de ser organizar um curso multiétnico, especialmente no que tange a questão do bilinguismo, podemos perceber que há possibilidade de trocas culturais e de se refletir sobre a questão dos povos indígenas como um todo e não só da sua etnia.

Gosto muito de estar nesse Curso, pois já tive um grande privilégio em conhecer outros parentes indígenas, de outras etnias que só tinha ouvido falar, mas não conhecia nenhum desses povos como: Maxacali, Guarani, Pankararu e Xakriabá. Tive a oportunidade de estar estudando numa turma com uma grande diversidade de diferentes povos, e também de outros Estados (Estudante Pataxo da Licenciatura Intercultural da UFMG) (BRITO, 2019, p. 73).

uma acadêmica Xokleng, que participou, conta que gostou bastante do ritual e que foi uma oportunidade para conhecer mais a cultura Guarani. Disse que aprendeu a —falar mais baixo como os Guarani. Uma acadêmica Xokleng, que participou, conta que gostou bastante do ritual e que foi uma oportunidade para conhecer mais a cultura Guarani. Disse que aprendeu a —falar mais baixo como os Guarani. (MELO, 2014, p. 152).

Há outro fator importante do Prolind: a possibilidade de aumentar o número de indígenas formados em Educação Superior. Ao garantir que esses povos tenham seus próprios intelectuais orgânicos instituí-se benefícios como: disputar a luta política por autonomia, pela garantia dos seus territórios, sua cultura, saúde e vida digna de igual para igual, sem necessitar de interlocutores de outra tradição cultural, que por mais bem-intencionados que sejam, nunca vão conseguir imergir completamente na cultura de determinado povo para exprimir o que ele sente, vive e como concebe a luta, a vida e os projetos de futuro.

Antes do Prolind eram poucos indígenas formados, como apontamos na introdução deste trabalho. Infelizmente, não houve após o Prolind nenhuma pesquisa nacional oficial para realizarmos o levantamento de quantos indígenas foram formados pelo programa, mas estimamos (ao observar os sites das universidades) que cada turma teve pelo menos 40 professores formados, o que aumenta significativamente o número de indígenas formados através do Prolind.

Com essa formação os indígenas conseguem ocupar com mais segurança e autoridade a formação das crianças e jovens das suas comunidades e desenvolvem um trabalho de acordo com seus projetos de futuro, além de obterem o reconhecimento das suas comunidades, conforme percebemos nos relatos de diversos estudantes/professores indígenas abaixo:

Hoje os comunitários elogiam a gente, diferente de antes, porque não queriam que a gente lecionasse, por falta de formação. A sociedade respeita a gente. Antes as pessoas achavam que não era possível e a credibilidade é grande hoje. É um sonho ainda, um orgulho. (Professor 16 Mura). (PINTO, 2020, p. 91).

O curso tem feito coisas acontecerem, por exemplo: para muitos, os melhores professores eram os não-índios; mas agora, com o curso se aprimorando, a comunidade passou a acreditar no nosso trabalho e viram que não eram somente os brancos que eram os melhores. O diálogo em sala e na comunidade mudou, é mais freqüente. (Professor 17 Mura). (PINTO, 2020, p. 92).

O curso contribui para a reafirmação da identidade e valorização da cultura indígena, pois como já falamos há uma grande desigualdade hoje na sociedade na valoração desses conhecimentos e um assédio muito grande dos conhecimentos de origem ocidentais através das redes sociais e mídia. Ter um professor indígena, que valorize a cultura tradicional e traga ela em igualdade para sala de aula, valorize e conte a História a partir da perspectiva indígena é fundamental nesse processo de resistência e afirmação da identidade.

Hoje, muita coisa já melhorou, porque antigamente, era o professor branco que ocupava os lugares nas escolas indígenas e o curso garantiu que os professores indígenas fiquem em maioria e os brancos em minoria, e está sendo bom para o desenvolvimento dos alunos e da comunidade em geral. O curso ajudou na valorização da cultura e eu acho que se não tivesse o curso... com a ajuda dele, ninguém mais se identificava como índio, porque na época do magistério, o pessoal meio que tinha vergonha de dizer que era. A partir do momento que a faculdade veio para dentro da aldeia, ajudou muito e hoje a gente luta pelo direito que tem. No magistério, eu pensava que o curso superior era de um jeito, e agora vejo que é bem diferente. E, me ajudou no reconhecimento da minha identidade, da minha realidade e do que é ser Mura”. (Professor 21) (PINTO, 2020, p. 93).

Queremos, com a ajuda da escola, com uma educação que responda às nossas necessidades, conquistar a autonomia sócio-econômica e cultural e sermos reconhecidos como cidadãos etnicamente diferentes. Neste processo, a escola tem um papel fundamental. Não queremos mais que a escola sirva para desestruturar nossa cultura e nosso jeito de viver, que não passe mais para nossas crianças a ideia de que somos inferiores e que, por isso, precisamos seguir o modelo dos brancos para sermos respeitados. Pelo contrário, achamos que temos muito para ensinar do nosso jeito de viver para os brancos, e queremos o respeito da sociedade que se diz democrática, e do governo que deve cumprir a lei que ele mesmo criou. (Carta do Movimento Professores Guarani e Kaiowá endereçada a SED é resultado de um dos encontros de professores Guarani e Kaiowá) (SOUSA, 2018, p. 55)

Ronaldo explica que quando estudou na escola os professores contavam a história do ponto de vista dos europeus, ele tem vontade de poder contar a história do ponto de vista Guarani. Além disso, tem interesse em saber das leis que protegem os povos indígenas, mas sabe que na prática ainda falta muito para que sejam respeitados de fato como indígenas. (Estudante da Licenciatura Intercultural Indígena do Sul da Mata Atlântica) (MELO, 2014, p. 216).

Essas falas reforçam a nossa premissa de que uma formação intercultural pode contribuir com esses povos, seja na sua autonomia para executar seus projetos de educação, seja na formação política reivindicando direitos e principalmente em valorizar e dar espaço aos seus conhecimentos, suas epistemes contribuindo com o fim do epistemicídio e a invisibilização dos conhecimentos e formas de transmitir esses conhecimentos.

Podemos dizer que o Prolind também contribuiu para formação política dos estudantes levando-os a se tornarem referências ou lideranças em suas comunidades, tendo uma responsabilidade e importância grandes. Isso se dá pela articulação que passam a fazer entre os saberes ocidentais e comunitários/culturais, conseguindo lidar de forma mais articulada com todas as burocracias, legislações e imposições da cultura ocidental e uma visão crítica que os garante uma interlocução mais empoderada diante dos poderes instituídos para reivindicar direitos e exigir conquistas e avanços na política indigenista.

(...) E saindo daqui eu me sinto preparado. Eu sinto que eu estou preparado para assumir, para assim, assumir a responsabilidade de ser uma liderança dentro da comunidade. De tomar à frente das coisas, para ajudar, para auxiliar a minha comunidade, principalmente para orientar. Orientar o que é errado, o que é certo. Principalmente, eu agora, a partir que eu entrei no Teko Arandu, eu percebi qual é o meu papel dentro da comunidade. E eu sempre faço assim, ali onde eu moro tem seis aldeias indígenas e eu sempre converso muito com as lideranças e faço uma articulação política entre eles. Porque isso precisa. Hoje em dia a gente precisa ter essa articulação, essa união principalmente das lideranças, o diálogo, para gente se organizar. Porque sem organização, as aldeias, elas viram um problema, um problema grande né? Porque ali nas aldeias tem várias famílias extensas, cada uma com sua organização política, assim, diferente também né? Só que a gente tem que articular bem, é isso que eu estou fazendo ali agora. Por isso que a comunidade, eles já viram esse resultado e eu sempre falo, eu sempre converso muito com eles né? (...) (Fidencio Vera, aluno da habilitação em Ciências Humanas) (...) eu entrei sem saber isso né? Sem saber dar esse valor para minha cultura. Estou saindo agora do curso com muito, muito mais, com várias ideias, ideias muito mais maduras, sabe?(...) Acho que eu estou saindo com ideia mais madura, mais responsável para tudo que eu vou fazer. Pensar primeiro se isso é bom para minha comunidade, se isso é bom para as crianças, se isso é bom para minha família.... Segura de mim mesma, do que está passando na minha comunidade. Acho que eu estou saindo com vários entendimentos, várias informações que eu não tinha. Eu entrei sem saber nada. Agora estou saindo com várias informações. Dar muito valor a essas coisas (...) (Rossandra Cabreira, aluna da habilitação em Linguagens) (CALDAS, 2015, p. 91).

Os cursos contribuem também para a consciência e o engajamento político nos processos de luta e organização dentro e fora das aldeias, os fortalecem, dão segurança e respaldo da comunidade para agirem como futuras e presentes lideranças na luta por direitos e melhorias.

Eu acho que dentro do curso eles já se engajam, eles já se colocam como responsáveis pela comunidade. Então assim, um professor indígena ele não é apenas o carinho que vai lá dar aula numa escolinha para um grupinho de aluno. Ele é reconhecido

naturalmente dentro da comunidade como uma nova liderança que está surgindo, ele é um formador, ele é um educador, ele se torna uma pessoa importante de fato dentro da comunidade, não que ele não era, mas ele passa a ser reconhecido como tal, porque ele está ensinando os outros, os filhos dos outros e tal. Ele ganha um status, ser professor indígena te dá um status e te dá uma responsabilidade e essa responsabilidade vai além do pedagógico, ele se vê na responsabilidade de intervenções sociais e políticas que afetam diretamente seu povo (...) Eu acho que o Teko Arandu tem uma função política também muito forte com relação a luta pela terra. A todo momento você tem discussão disso dentro do curso, eu acho que isso vai fortalecendo. Alunos que nasceram, que viveram nas reservas, eles têm uma postura muito diferente de alunos que nasceram em terras conflituosas ou que participam ou que seus pais participam de retomadas ou que eles participam, e eu acho que o Teko Arandu ajuda a interagir essas realidades diferentes, que faz com que o outro também esteja consciente sobre a necessidade de luta pela terra no estado. Então, esse é um aspecto positivo, assim, se do ponto de vista pedagógico, intercultural a gente ainda tem muito que alcançar, do ponto de vista de formação política eu acho que a gente está muito bem encaminhado. Você tem alunos que já chegam como lideranças e você tem lideranças que surgem dentro da formação. E um ponto de pauta muito importante é a questão da terra para eles né? Então é muito difícil você ver algum alheio a essas discussões, está todo mundo sensível a esse tipo de trabalho. Então o Teko é uma força importante para eles. (Andérbio Martins, professor da habilitação em Linguagens) (CALDAS, 2016, p. 95).

Porque, na maioria das vezes, essas conquistas não são conquistas individuais, são conquistas coletivas, são conquistas dos nossos povos, são conquistas das nossas comunidades e isso nós não podemos perder de vista se esperamos que todos - daqui a quatro, cinco anos - todos os sessenta novos universitários, professores em formação, ao concluírem sejam também realizados do ponto de vista da sua contribuição com as comunidades. (PINTO, 2020, p. 79-80).

Há também a questão da responsabilização com coletivo e a cobrança da comunidade com relação a sua devolutiva social do que aprendeu no curso. O Prolind não se configura como uma formação para o indivíduo seja no seu progresso, ascensão social, mas como uma formação para a comunidade, que contribui com o coletivo, rompendo com a lógica individualista que temos na cultura ocidental de que estudamos, formamo-nos para nossa ascensão social e status social:

[...] me parece uma conquista muito grande quando ingressamos na universidade, é digno de festejo, de comemorações, porque são conquistas importantes. Mas, para nós indígenas, também significa uma enorme responsabilidade não é uma responsabilidade unicamente individual com cada um de nós, mas principalmente porque começamos a levantar e a criar expectativas grandes, muitas expectativas por parte das nossas comunidades, muitas expectativas por parte dos nossos filhos, dos nossos pais, dos nossos colegas, dos nossos companheiros, dos nossos parentes de aldeias e de comunidades. É uma cobrança que virá, com certeza, eu digo isso por experiência própria e às vezes, mesmo formados, mesmo diplomados, às vezes nos sentimos impotentes para responder à altura aquilo que é cobrado e esperado pelas nossas comunidades legitimamente, com todo direito.

Com o curso, a gente fica sabendo mais e eu queria ajudar minha comunidade, porque antes tinha não-indígena nas escolas e isso prejudica a aldeia. Hoje, também, a sociedade respeita, a comunidade, meus colegas, por causa da faculdade e é bom ver que as coisas saíram do papel e ver meu sonho realizado. O curso ainda é desafiante e ainda é uma chance muito boa". (Professor 7) (PINTO, 2020, p. 87).

E também de instrumentalizar pedagogicamente numa perspectiva indígena o trabalho pedagógico nas escolas, como percebemos nas diversas falas abaixo:

“Espero que o Curso de Formação Específica em Ensino Superior, me dê condições de melhorar a minha prática pedagógica e política. [...] Além disso, busco também compreender o contexto político, econômico e cultural da sociedade do entorno. Detectar dispositivos frágeis na minha cultura e construir soluções de como fortalecê-los; tirar angústias quanto ao processo de mudança em que passa o movimento local, regional e mais amplo; busco também realização profissional”. (Professor 1) (PINTO, 2020, p. 84).

aprendi com meus pais que foram um dos pioneiros na educação escolar indígena de Aldeia Velha e que sempre lutaram por uma educação diferenciada no contexto indígena, que nosso povo há muitos anos atrás lutavam pelos direitos cabíveis a nós através da luta física com os nossos instrumentos de caça, como: arco e flecha, zarabatana, borduna, etc.; mas que atualmente, a melhor forma de lutar pelas causas indígenas é através do estudo e a busca incessante pelo conhecimento para reivindicarmos nossos direitos. Kevin pataxo. (SOUZA, 2018, p. 69).

Muitos como Otoniel Ricardo passaram pela formação acadêmica específica e cultural e continuam na luta. Tornaram-se referência em suas aldeias e são os novos intelectuais representantes das demandas de seu povo. Os novos intelectuais, que compõem uma intelligentsia indígena, se tornam referências em suas aldeias e escolas. Talvez pudessem ser reconhecidos como intelectuais orgânicos na perspectiva gramsciana. (SOUZA, 2018, p. 21-22).

Inclusive, em todas as teses e dissertações lidas, em todas as falas, aparecem de alguma maneira essa questão da formação garantir ao professor segurança e capacidade de desenvolver um trabalho pedagógico diferenciado, que valorize e reafirme a identidade indígena, que possa trazer sua cultura de maneira pedagogizada e como conteúdo escolar, da capacitação para produção dos seus próprios materiais didáticos e, principalmente, da reflexão crítica de como seus conhecimentos tradicionais são tão importantes quanto os conhecimentos ocidentais, para além da questão do conhecimento sobre a legislação e direitos indígenas. Novos intelectuais orgânicos indígenas e militantes mais confiantes para luta do seu povo surgem desse processo, daí podemos dizer que, para além da formação de professores, estão sendo formados intelectuais reflexivos e militantes mais seguros e capacitados.

Mesmo com alguma ressalva no que tange ao desenvolvimento do bilinguismo nas turmas multiétnicas, percebemos nelas uma contribuição no sentido de conhecer, compreender e partilhar da cultura do outro, levando a um processo de integração e unidade entre os povos indígenas, uma unidade que contribui para a construção de uma luta nacional e de um movimento nacional ou pelo menos regional indígena.

A manutenção de um movimento mais amplo que una todos os povos indígenas do Brasil ainda é um projeto em construção, temos encontros nacionais periódicos, mas não uma articulação nacional permanente. Houve uma única experiência nesse sentido com a criação da

UNI (União das Nações Indígenas), em 1980, período marcado pela redemocratização brasileira e a luta pela constituinte. A UNI durou 12 anos e foi extinta, desde então, não temos uma articulação nacional permanente, mas sim tentativas de se criar uma organização nesse modelo. O que temos são organizações regionais, o que já é um avanço. Quem sabe as turmas multiétnicas possam contribuir com o fortalecimento dos movimentos e organizações regionais e possibilitar a longo prazo a criação de uma organização nacional permanente e que realmente represente os povos indígenas de todo Brasil.

Além destas questões, temos também, em comunidades onde a colonialidade se apresenta de forma mais intensa e muitos se afastam da aldeia ou são convertidos às religiões cristãs, um resgate na identidade cultural e histórica do seu povo e um combate ao preconceito religioso. Há um reforço na identidade étnica, valorização dos saberes tradicionais naqueles que por algum motivo se afastaram de sua cultura, resgate de práticas culturais e da língua.

Comecei a trabalhar e conhecer minha própria cultura depois que entrei para a formação, porque eu frequentava as igrejas, era filho de pastor. Mas meus avós eram falantes da língua guarani, mas aqui no MS isso não era valorizado. A gente fazia as práticas mas não refletia sobre elas. Buscamos nesses contextos de produção acadêmica a espiritualidade Guarani e Kaiowá, pois na sociedade ocidental tudo é muito analítico e tecnicista. (SOUZA, 2018, p. 140).

A professora Marlene, que foi aluna do curso Teko Arandu em entrevista narra qual a importância do curso no fortalecimento de sua identidade. Para ela que cresceu tendo influência da igreja evangélica, a entrada para o curso, segundo suas palavras “abriu uma porta de esperança para ela ser de novo Guarani e Kaiowá, houve um (re) nascimento depois que entrou para o Teko”. Ela ressalta que assumiu sua identidade para além das vestes, do uso de cocar. Para ela o contato com a mitologia, com a cosmologia e a história do seu povo reavivou o seu “ser indígena”. (SOUZA, 2018, p. 99).

Assumir a identidade indígena para além das vestes é um processo decolonial, de desconstrução paulatina da colonialidade do ser e do saber, rompendo com as Epistemologias do Extermínio. Esse processo iniciado pelos debates e currículo das Licenciaturas Interculturais contribuem para o fortalecimento dos povos indígenas interna e externamente através do movimento indígena.

É justamente nesses pontos que o Prolind, em sua continuidade e ampliação, é importante e está na pauta de reivindicação dos movimentos indígenas atuais. A criação de Licenciaturas Interculturais e outros cursos interculturais discutidos, projetados e implantados em parceria com as comunidades e de forma permanente, através da criação de faculdades indígenas são questões a serem debatidas e conquistadas futuramente. E o Prolind atual pode ser um ponto de referência e de partida para se pensar nessas faculdades e cursos permanentes

destinados aos povos indígenas e dar início a uma possível revolução decolonial não só nas universidades, mas na sociedade como um todo.

11 PROLIND COMO INÉDITO VIÁVEL E A CONSTRUÇÃO DA PEDAGOGIA DO MAIS VELHO OU PEDAGOGIA DO ANCESTRAL

Os brancos desenham suas palavras, porque seu pensamento é cheio de esquecimento. Há muito tempo guardamos as palavras de nossos antepassados dentro de nós e as continuamos passando para nossos filhos”. (Davi Konenawa Yanomami)

Ao discutir as potencialidades e limites do Prolind, compreendemos que temos mais a ganhar do que perder com a manutenção e ampliação do programa. Acreditamos que ele não é perfeito, mas um campo de possibilidades, e que dentro de uma perspectiva democrática pode criar grandes perspectivas na ampliação do número de professores indígenas e ainda contribuir na formação de intelectuais orgânicos indígenas, ampliando a autonomia, emancipação e destruindo tentativas ou argumentos de necessidade de tutela dos não indígenas sobre esses povos e suas comunidades, além de potencializar projetos e luta.

Uma luta por “outras educações, experiências, linguagens e gramáticas é uma luta pela vida” (RUFINO, 2019, p. 75), dessa forma, para a manutenção do modo de vida, da cultura e da existência, os povos indígenas se formam para serem agentes protagonistas desse processo, e a conquista dessa formação foi na construção dele como um inédito-viável.

Pensamos no Prolind como um inédito viável³⁰, algo novo, potente; contudo com muitas imperfeições, que necessita de ajustes.

O inédito viável representa uma alternativa que não se situa no campo das certezas, mas sim no das possibilidades. Trata-se de uma alternativa construída coletivamente, com base na vivência crítica do sonho almejado, e, portanto, não ocorre ao acaso e nem se constrói individualmente. A distância entre o sonhado coletivamente e o realizado cotidianamente pelos sujeitos é um espaço a ser ocupado pelos atos criadores, visto que “assumir coletivamente esse espaço de criação abre possibilidades para que se consolidem propostas transformadoras e ineditamente-viáveis” (FREITAS, 2014, p. 43)

30 O conceito de Inédito Viável foi desenvolvido por Paulo Freire em seu livro *Pedagogia do Oprimido*, quando o mesmo aborda a questão dos métodos para uma pedagogia de liberdade e emancipação, que leve a consciência crítica, onde a construção do currículo aconteceria por Temas Geradores. Foi melhor explicado e desenvolvido por sua esposa Ana Maria de Araújo Freire, a Nita Freire, na obra *Pedagogia da Esperança* na nota 1, pg. 205-207.

Não podemos esquecer que um projeto gestado num Estado colonialista, patriarcal, capitalista e racista não seria o mais adequado a atender às necessidades dos povos indígenas. O colonialismo, patriarcado, capitalismo e racismo são fundantes desse sistema e como tal não produziram uma política pública emancipatória para os povos indígenas sem luta, disputas e confrontos. Ainda que pareça estranho, o processo de luta educa, fortalece, cria laços e projetos de futuro coletivos, portanto, esse processo educativo do movimento social também tem sua importância na construção de um mundo *outro*.

Lembramos que como todo inédito viável, o Prolind surge da superação de uma situação-limite (FREIRE, 1987), que seria uma situação, um estágio que oprime, que subjuga e que, portanto, é necessário transformá-la e superá-la. Para isso, os oprimidos, no nosso caso, os povos indígenas, realizam atos-limite, que são ações coletivas, de organização, luta para a superação das situação-limite. Como o próprio Freire salienta:

Esta superação, que não existe fora das relações homens-mundo, somente pode verificar-se através da ação dos homens sobre a realidade concreta em que se dão as “situações-limites”. Superadas estas, com a transformação da realidade, novas surgirão, provocando outros “atos-limites” dos homens. (FREIRE, 1987, p.91).

Perceber a opressão e a situação-limite que precisa ser enfrentada, dá-se a partir do momento que essa opressão, no nosso caso a falta de formação adequada aos povos indígenas, é identificada e analisada como um percebido-destacado.

O ‘percebido-destacado’ denuncia, na vida cotidiana dos sujeitos, tudo o que necessita ser enfrentado, discutido e superado, não podendo e nem devendo permanecer como está. Ele surge do afastamento das ‘situações-limite’ que, ao serem identificadas, podem ser objetivadas e compreendidas em profundidade; ao se tornarem destacadas do que aí está podem ser vistas como um ‘tema-problema’. (PAIXÃO, MERCALI & PAIXÃO, 2021, p. 103)

Ao identificarem o tema-problema: Educação Escolar Indígena inadequada aos projetos de futuro das comunidades a partir da perspectiva de análise e reflexão, depois de terem sido destacadas de todo um emaranhado de situações críticas e que precisam ser superadas dentro da questão dos direitos indígenas e lutas do movimento indígena, parte-se para superação desta questão. Daí surge a situação-limite a ser ultrapassada e os atos-limites a serem executados a partir da reflexão-ação para se chegar ao objetivo final que é a superação da situação de opressão: alcançar uma Educação Escolar Indígena diferenciada, específica, bilíngue e intercultural. Nesse sentido, enquanto o percebido-destacado denuncia a situação que precisa

ser ultrapassada, a opressão, a situação-problema, é no ato-limite que a superação, a libertação se efetiva, concretiza na conquista do inédito-viável.

Inclusive, o debate em torno de que tipo de educação se almeja, os projetos e ações para conquistá-la estão no ponto em que se executa uma palavra-ação e se chega a execução de um inédito viável. “É uma palavra-ação, práxis, para expressar planos, projetos e atos de possibilidades humanas, com inquietude sadia e boniteza: afetiva, cognitiva, política, ontológica e ética” (PAIXÃO, MERCALI & PAIXÃO, 2021, p. 103).

Na superação da situação-limite, que no nosso caso seria a ausência de formação adequada e de acordo com os projetos de futuro dos povos indígenas e a busca de uma proposta de escolarização diferenciada, específica, bilíngue e intercultural realizada por professores/intelectuais indígenas, o movimento social indígena se organiza, reivindica, luta e conquista através de atos-limite, o que temos como Prolind e, hoje, categorizamos como um inédito viável, possibilitado por essa articulação dos movimentos indígenas através de sua organização em atos-limite para superação de uma situação-limite.

Como inédito viável que é “uma coisa que era inédita, ainda não claramente conhecida e vivida, mas quando se torna um ‘percebido destacado’ pelos que pensam utopicamente, o problema não é mais um sonho, ele pode se tornar realidade” (FREIRE, 2014, p. 225), o Prolind tem seu papel no caminhar e construir das lutas e potencialidades no sentido de contribuir com uma educação intercultural, que possibilite a ecologia dos saberes e de alguma forma pode ser um projeto em disputa, talvez não com relação ao Estado, mas pedagogicamente dentro das universidades.

Ao adentrarem nas universidades e conquistarem o direito a uma formação intercultural, os povos indígenas superaram a situação-limite e possibilitaram o surgimento de um inédito-viável, que como todos, não é o ideal, mas um projeto em disputa, potente e novo.

Nesse sentido, estabelecem-se nas universidades como um instrumento, uma pedagogia que “mobiliza o sujeito para refletir sobre a visão da história como possibilidade, e não como algo fatalista, já determinado e insuperável. Desta forma, a realidade é concebida como algo que está sendo e pode ser transformado” (SOUZA, 2012, p. 558), assim percebemos o Prolind, como algo que pode ser objeto de disputa e potencializador da transformação da Educação Escolar Indígena.

Ao avaliarmos os diversos trabalhos sobre as Licenciaturas Interculturais Indígenas, percebemos que a universidade não estava preparada para receber os estudantes indígenas pelos mais diversos motivos, fosse por sua estrutura burocratizada e hierárquica que travou e/ou impossibilitou que os projetos originais pudessem ser implementados rapidamente, ou da

maneira que foram pensados. Houve muitos empecilhos nessa estrutura para o atendimento adequado aos povos indígenas, por exemplo: como contratar um ancião (sem formação acadêmica, mas um sábio na cultura) como professor de determinadas disciplinas? Este é um pequeno exemplo das mais diversas dificuldades existentes nessa estrutura ocidental, hierarquizada, burocrática que é a universidade.

Uma universidade que muitas vezes reproduz a Necropedagogia, a pedagogia da morte, do desencanto com a educação e inutilidade para vida, que produz milhares de analfabetos funcionais, pessoas sem reflexão crítica, que agem como máquinas apenas reproduzindo o transferido e produzindo mercadorias sem reflexão sobre a realidade. Uma pedagogia que exclui e retira muitos desse espaço devido a cobranças demasiadas e seleção elitizada de quem e como pode-se estar naquele espaço.

Contudo, os indígenas ocuparam esse espaço elitizado, ocidentalizado, que teve que se abrir e se adaptar para atender essa nova parcela da sociedade. São os antes invisíveis, os de fora, os *Outros* subalternizados, os do outro lado da linha abissal que agora estavam ali e reivindicavam seu lugar, respeito e atendimento adequado, levando esse espaço, e seus ocupantes, a terem de lidar com essa nova realidade.

Muitos, talvez a grande maioria, pelo que percebemos, dos professores universitários não tinham experiência e conhecimento sobre os povos indígenas antes de atuarem nas Licenciaturas Interculturais, aprenderam fazendo, aprenderam com seus educandos, no melhor sentido freiriano do “quem ensina aprende ao ensinar e quem aprende ensina ao aprender” (FREIRE, 1996, p. 25). Acreditamos que foi um processo de desconstrução bem grande de toda a universidade ao receber os estudantes indígenas, com suas culturas, línguas, modos de ser, suas crianças, danças, músicas e modos de aprender e ensinar.

Esse contato, essas possibilidades de trocas acontecem aos poucos e talvez de forma lenta, com um grande potencial transformador, de troca e conhecimento recíproco:

Foram momentos (e ainda são) em que os acadêmicos indígenas refletiam sobre o modo de pensar e agir dos não indígenas, e aos poucos formavam parte do cenário da UFSC: cada grupo selecionava sua árvore preferida e lá sentavam para descansar nos intervalos das aulas, fumar um *petyngua* (cachimbo) – no caso dos Guarani – e conversar. Aos poucos as pessoas iam chegando, perguntavam se podiam sentar e começavam a fazer perguntas que eram em sua maioria, respondidas com simpáticas risadas. (MELO, 2014, p. 147)

Sua simples presença no espaço universitário, sentados embaixo de uma árvore, mobiliza de forma educativa todo entorno, que para ao percebê-los como existentes e ocupantes daquele lugar, a universidade. Para além, abre espaço para diálogos entre indígenas e não

indígenas que talvez não fossem possíveis num espaço universitário. Esse aprendizado é dado por essa aproximação, diálogo, convivência, que são importantes ferramentas educativas dos povos indígenas sobre os estudantes, professores, funcionários e toda estrutura universitária que teria que não só lidar, mas conviver e aprender com essa presença educativa.

Não temos a ilusão que foi um processo fácil e muito menos rápido, afinal:

a Epistemologia que conferiu à ciência a exclusividade do conhecimento válido traduziu-se num vasto aparato institucional – universidades, centros de pesquisa, sistemas de peritos, pareceres técnicos – e foi ele que tornou mais difícil ou mesmo impossível o diálogo entre a ciência e os outros saberes (SANTOS & MENESES, 2009, p. 17).

Esse lugar se diz universal, mas é, na verdade, ocidental e eurocêntrico e com toda rigidez e autoritarismo nas quais a ciência moderna e as instituições da modernidade foram concebidas. A partir desse momento, acreditamos que lá, nessa estrutura rija, aos poucos, está sendo gestado um novo processo, e essa estrutura está sendo lentamente destruída, cedendo espaço para a construção de uma nova forma de conceber e pensar a humanidade, a vida, as epistemologias. Uma ciência que na maioria das vezes “se dá o direito de falar do outro sem sentir o mundo pela presença e o tempo/espaço do outro” (RUFINO, 2019, p. 52) e por conta disso é tão preconceituosa e se coloca num grau de superioridade, mas não dá conta de responder questões relativas aos *Outros*.

São os saberes locais, os saberes *Outros* que começam a ocupar, questionar e problematizar esse espaço e a invasão cultural vivida há anos. É a exigência do verdadeiro diálogo se apresentando e fazendo surgirem respostas às perguntas antes caladas.

Esses sujeitos sociais, invisibilizados, apenas destinatários de programas sociais compensatórios e de políticas educativas se mostrando presentes, visíveis, resistentes e cobrando atendimento adequado, levando suas vozes, seu corpo, sua história, epistemologias e pedagogias à universidade, obrigando esse espaço a lidar com essa realidade e se transformar para conseguir dar conta dessa nova demanda.

Em que aspectos essas presenças afirmativas de *Outros* Sujeitos interrogam as teorias pedagógicas e pressionam por *Outras* Pedagogias? Que *Outras* Pedagogias estariam surgindo a partir dessa intercessão entre a ciência moderna e os saberes dos povos indígenas nessas Licenciaturas Interculturais? Será que podemos falar também do aparecimento de Epistemologias *Outras*? Sendo essas mestiças e gestadas na ecologia dos saberes e na interculturalidade possibilitando o aparecimento de novos saberes e formas de transmitir o conhecimento, que tem origem nas Pedagogias de resistência dos povos indígenas?

Epistemologias da resistência, da luta pela sobrevivência as Epistemologias do Extermínio através do projeto de extermínio colonial, que eliminou corpos, culturas, pensamentos e saberes.

As “vítimas de processos históricos de dominação/subalternização trazem suas pedagogias de resistência” (ARROYO, 2014, p. 14), essas pedagogias são construídas na vida, na prática cotidiana e tem ligação com o processo de sobrevivência e manutenção das suas culturas, modos de vida e epistemologias.

“Nessas pedagogias de resistência aprenderam outras formas de pensar coladas a formas de reagir e intervir tão diferentes da lógica do pensar oficial, até escolar, que vó valoriza como pensar válido ir às causas, às múltiplas determinações do real. Seu pensar é outro construído a partir das múltiplas opressões e das consequências sociais, políticas de suas lutas, reações e resistências.” (ARROYO, 2014, p. 15)

Assim como aponta Rufino (2019), acreditamos que nesse espaço universitário está sendo gestado uma pedagogia mestiça, que seria uma noção de uma pedagogia vinculada:

à emergência de novos seres/saberes, esses paridos pela dinâmica encruzada e conflituosa das travessias transatlânticas. A pedagogia como a reivindicamos compreende-se como um complexo de experiências, práticas, invenções e movimentos que enredam presenças e conhecimentos múltiplos e se debruça sobre a problemática humana e suas formas de interação com o meio. É nessa perspectiva que a educação, fenômeno humano implicado com a vida, arte e conhecimento, torna-se problemática pedagógica. (RUFINO, 2019, p. 74)

Essas experiências, práticas, invenções, esse conhecimento, arte e vida múltiplos estão se cruzando, dialogando, conflitando para gerar uma práxis reflexiva e uma nova pedagogia no interior desses espaços universitários. A partir dessa experiência das Licenciaturas Interculturais, temos a convicção de que professores, estudantes indígenas e não indígenas, funcionários e todos que convivem nesse lócus não serão mais os mesmos e nem perceberão a realidade, o conhecimento, a pedagogia da mesma forma.

São cruzos e experiências que estão sendo produzidas num processo nem sempre simples e fácil, mas que estão ali resistindo e transformando mesmo que seja a conta-gotas essa estrutura hierarquizada, rija e ocidental que é a universidade. E esse é o sentido do inédito-viável: ele é sonho e desejo; novo, potente, mas não perfeito; ele é o possível em construção, em disputa; ele é transformação, ação, movimentação, práxis constante.

Como inédito viável, acreditamos que essas são possibilidades e potencialidades que o Prolind tem a oferecer, mesmo com todas suas limitações, de “disputar não só concepções, mas as instituições que legitimam a validade dos conhecimentos e das pedagogias” (ARROYO,

2014, p. 33) e a partir das pedagogias da resistência aprendidas no cotidiano, na luta e na resistência às Epistemologias do Extermínio, criar novos saberes e novas pedagogias.

Ao conquistar esse programa, mesmo com todo seu caráter ainda colonialista e racista, temos o início de um processo de conquista de autonomia e libertação, pois não só a universidade educa nas suas aulas e conteúdos, mas a luta e todo processo de disputa para conquista, manutenção, transformações e prosseguimentos que o Prolind necessita também faz parte de um processo educativo. Ele é um pedagógico, educativo, desde a luta pela sua criação até a luta pela sua ampliação e permanência. Não é só a pedagogia da sala de aula, da disputa dos conteúdos e métodos, mas também a pedagogia do movimento, da organização, da resistência, da luta para que uma educação diferenciada, específica, bilíngue e intercultural seja concebida e orientada dos espaços universitários para sala de aula das aldeias.

11.1 PEDAGOGIA DO MAIS VELHO OU PEDAGOGIA ANCESTRAL

Chamaremos Epistemologia Indígena acreditando que, diferente da visão ocidental, “epistemologia é toda a noção ou ideia, refletida ou não, sobre as condições do que conta como conhecimento válido que uma dada experiência social se torna intencional” (SANTOS & MENESES, 2009, p. 09) e que “as experiências sociais são constituídas por vários conhecimentos, cada um com seus critérios de validade” (SANTOS & MENESES, 2009, p. 09), dessa forma toda maneira de construir o conhecimento dos povos indígenas é sim uma Epistemologia e por isso são válidas e tem sua utilidade, função e contribuição na reprodução da vida desses povos.

Essas Epistemologias Indígenas estão se potencializando e ganhando visibilidade, e uma forma *Outra* de pensar o conhecimento está surgindo a partir das relações criadas também por esse inédito viável. Ao associar a ciência moderna à ciência indígena ou vice e versa, podemos observar, explicar e lidar de forma mais completa com os fenômenos sociais e naturais existentes na sociedade e refletir sobre possibilidades *Outras* de agir e interferir no mundo.

Ao olhar a natureza e a sociedade por uma perspectiva diferente da capitalista, na qual todo ecossistema está interligado, tem valor, importância, e não valor apenas visando o lucro, poderemos construir uma sociedade diferente e que não extinga os recursos naturais do planeta levando a nossa extinção.

Durante muito tempo, as Epistemologias do Extermínio conseguiram invisibilizar e destruir toda forma de conhecimento diferente da ocidental, provocando um epistemicídio. Algumas epistemologias resistiram e sobreviveram, outras a encontramos em ruínas-sementes,

nas reminiscências e fragmentos que religam o passado e o presente e podem ser cultivados para reaparecerem de forma potente e viva novamente.

Chamamos de Epistemologias do Extermínio esse processo perpetrado a partir da modernidade de tornar apenas uma epistemologia como válida: a ocidental. Para realizar esse projeto, uma série de epistemologias foram exterminadas, suprimidas e invisibilizadas dentro da lógica da Epistemologia do Extermínio, proporcionando que essa seja considerada a universal, a única válida pela sua racionalidade.

Questionamos essa racionalidade que deu origem a um sistema mundo que percebe a natureza e os seres humanos a serviço de um suposto progresso que destrói e acaba com os recursos naturais, põe vidas em risco e o próprio planeta em processo de extinção. Que tipo de racionalidade é essa que, para que alguns tenham o máximo de privilégios e abundância, os demais necessitam viver na miséria, na fome, no subemprego e sendo mortos todos os dias? Que tipo de racionalidade que coloca a natureza a serviço das suas vaidades, desejos e egoísmo e a avilta, degrada? É a Epistemologia do Extermínio que não só atinge as demais epistemologias, mas também a vida, o planeta, com sua racionalidade moderna capitalista.

Quando citamos a possibilidade de retomada desses conhecimentos *outros*, não só pelos que resistiram e estão presentes na atualidade, como práticas, tradições, modos de vida, epistemologias e pedagogias dos povos tradicionais, mas também nas ruínas-sementes, estamos nos referenciando em Santos:

ruínas-sementes são um presente ausente, simultaneamente memória e alternativa de futuro. Representam tudo o que os grupos sociais reconhecem como concepções, filosofias e práticas originais e autênticas que, apesar de historicamente derrotadas pelo capitalismo e colonialismo modernos, continuam vivas não só na memória como nos interstícios do cotidiano alienado, e são fonte de dignidade e de esperança num futuro pós-capitalista e pós-colonial. (SANTOS, 2021, p. 55).

São nas ruínas-sementes (SANTOS, 2021), que vamos resgatar, trazer para além da memória, para o concreto, para o cotidiano as diversas práticas já não mais existentes e deixadas de lado pelas comunidades. Práticas, hábitos, danças, cantos, formas de viver que podem parecer derrotadas, destruídas, assim como ruínas, que vemos de grandes construções que já existiram e estão ali, ainda em pedaços nos mostrando sua pretérita existência. Ruínas essas que, presentes na memória, podem ter a potência de sementes, que podem ser plantadas e brotarem em flores novamente. Essa é a lógica do conceito de ruínas-sementes: elas são memórias existentes que possuem a força das sementes, pois são memórias que se resgatadas podem dar frutos e voltarem a existir. Retomar nessas ruínas-sementes as epistemologias,

tradições, cantos, danças e modos de viver que estão apagados, mas que ainda existem na memória e, assim como faíscas, podem acender novamente o fogo dessas práticas no cotidiano, trazendo-as novamente à existência. Ruínas, pois já não existem como antes, mas por que presentes enquanto lugar de memória e sementes, por que tem o potencial de voltarem a existir se semeadas.

É nesse sentido que dizemos que quando os povos indígenas reafirmam, na universidade, que suas epistemologias têm valor e refletem em como utiliza-las pedagogicamente em suas escolas, articulando-as com os saberes ocidentais através da interculturalidade, elas ganham força não só para se imporem, mas também para ressurgirem, sejam as que foram deixadas de lado em substituição do conhecimento ocidental, sejam as que ainda existem, mas são colocadas em segundo plano, como menos importantes, folclóricas, por conta do processo colonizador que transformou esses conhecimentos em menores e inválidos.

Esse processo de retomada dos conhecimentos indígenas, das suas epistemologias e processos próprios de ensino-aprendizagem têm muito a contribuir com a superação de uma educação opressora, bancária, conteudista, hierarquizada e sem referências com a vida cotidiana que temos nas escolas hoje. Faz-se necessário observar e aprender com as pedagogias indígenas para que possamos de fato criar uma educação emancipadora, da autonomia e liberdade que tanto Paulo Freire e todos os intelectuais progressistas da sociedade sonharam.

Freire (1967) aponta que uma educação emancipadora, para liberdade, precisa dos seguintes pressupostos: participação, diálogo, pesquisa, teoria, inquietação, indagação, discussão e debate, e trabalhar com o educando sua realidade de forma crítica, buscando nele a seleção dos conteúdos através das palavras geradoras ou temas geradores. Essa Educação se confronta com a educação para massificação que possui como características: palavra-discurso, repetição, memorização “palavra oca”, passividade, adequação e acomodação a realidade posta, desenvolvendo no educando uma adaptação ao status quo (FREIRE, 1967, p. 96-100).

Hoje, o que temos na maioria das escolas é a educação para massificação, que leva a uma necropedagogia para as classes populares, pois a reprodução e manutenção do sistema só produz a subalternização, opressão, miséria e morte para esse grupo, garantindo os privilégios e benesses à burguesia, herdeira do poder colonial que se mantém hoje na colonialidade.

Precisamos ousar e partir para uma tática de guerrilha do conhecimento, uma estratégia “de luta que tem como principal meta atacar a supremacia das razões brancas e denunciar seus privilégios, fragilidades e apresentar outros caminhos a partir de referenciais dos subalternos e do cruzo desses com os historicamente dominantes.” (RUFINO, 2019, p. 10). É nesse sentido do cruzo, da mestiçagem, da ecologia dos saberes que compreendemos a construção de uma

nova pedagogia, de uma Pedagogia *Outra*, que venha dos povos indígenas, africanos e afrodescendentes, que sirva a eles como projeto de emancipação e que seja forjada na mestiçagem desses conhecimentos para a prática da Liberdade (no seu sentido freiriano).

Sabemos que há uma enorme diversidade dos povos indígenas. São 305 povos e 274 línguas no Brasil atual, contudo esses povos têm algumas características em comum que permitem agrupá-los como povos indígenas e os diferenciam dos demais povos existentes no nosso país, não só com os subalternizados pelo processo colonizador, mas também com os demais povos tradicionais, tais como os quilombolas, caiçaras, ribeirinhos, entre outros. São elas:

- são povos descendentes ou com ligação ancestral com os povos originários da *Ameríndia Afroladina* antes da chegada dos europeus;
- povos que possuem modos de vida resultantes de relações históricas entre os seres humanos que habitavam a *Ameríndia Afroladina* e entre os humanos e o meio ambiente, uma história que tem grande interferência e modificações decorrentes do processo colonizador e da colonialidade;
- povos que possuem modos de vida específicos e que se relacionam produzindo uma forma de organizar a política, a economia e religião antes da chegada dos portugueses e que se transformaram ao longo do tempo, contudo ainda há permanências, reminiscências, ruínas-semente e mudanças que ocorrem em todo povo ao longo do tempo, pois as culturas são dinâmicas;
- possuem uma relação com a natureza de integração, não se percebendo como acima dela ou com uma postura de dominação e utilitária, mas com uma percepção de integração, de trocas recíprocas e respeito. Isso tem consequências na sua economia, que não é exploratória e degradadora do meio ambiente, levando às áreas de reservas indígenas serem as que mais preservam o meio ambiente e a biodiversidade;
- suas religiosidades originais são cosmologias integradoras, os seus deuses também estão aqui, nesse mundo e fazem parte da natureza, com isso, desenvolvem práticas cotidianas na sua existência de reverência, cuidado e afeto com a natureza e os animais;
- tem uma relação de reverência, respeito e aprendizado com a experiência dos mais velhos, sendo esses os grandes sábios e detentores dos mais valiosos saberes e de cuidado, respeito com as crianças, proporcionando uma vida de autonomia e de liberdade.

Destacamos que o processo de produção dos conhecimentos, epistemes, se diferenciam da transmissão deles, a Pedagogia/Educação. Contudo ambos são realizados no contexto da vida, a partir de necessidades práticas e cotidianas. São saberes artesanais: “saberes práticos, empíricos, populares, conhecimentos vernáculos que são muito diversos, as que tem uma característica comum: não foram produzidos em separado, como uma prática de conhecimentos separada de outras práticas sociais” (SANTOS, 2021, p. 73). Saberes produzidos na e pela vida, não são descolados da realidade.

São conhecimentos “tecnicamente e culturalmente intrínsecos a determinadas práticas – as práticas da resistência contra a opressão” (SANTOS, 2021, p. 20) e, por isso, necessários não só a produção e reprodução da vida, mas também para sobrevivência, luta e resistência.

Esses conhecimentos produzidos de forma artesanal são transmitidos oralmente, de geração em geração e isso não o torna menores do que os conhecimentos escritos, são apenas repassados de forma diferente. A questão é que

as pessoas hoje em dia, predominantemente formadas no âmbito do conhecimento escrito, são tendencialmente incapazes de escutar os conhecimentos não escritos. Podem até ouvi-los quando são expressos, mas não conseguem verdadeiramente escutá-los (SANTOS, 2021, p. 91-92).

E por conta disso não conseguem apreender de forma plena os saberes transmitidos e o valor que esses saberes possuem na relação do ser humano com a natureza, entre eles mesmos e na reprodução da vida.

Se formos observar atentamente, a grande maioria dos povos do mundo não desenvolveu culturas escritas como no ocidente e isso não os impossibilitou de viverem, transmitirem seus saberes e conhecimentos durante séculos e séculos. Essa supervalorização da cultura escrita se dá pela necessidade de controle e poder, oriundos do processo colonizador e da modernidade que transformam os saberes produzidos numa localidade (Europa) como os únicos válidos, importantes e necessários.

Hoje, se pensarmos na ecologia dos saberes, tanto uma forma (oral) como a outra (escrita), podem e devem estar presentes, não em graus de importância diferentes, ambas têm seus espaços de utilização e necessidade. O uso de uma, de outra, ou de ambas deveria depender do contexto e não de uma suposta superioridade.

A produção dos saberes *Outros*, das Epistemes *Outras* se dá no campo da necessidade da vida cotidiana prática e a partir da observação atenta e cuidadosa da natureza, dos comportamentos humanos e dos demais animais. Sempre me lembro de como os Guarani de antigamente sabiam se o inverno que viria seria rígido ou não: era observando como os pássaros,

João de Barro, construía suas casas, para qual região estava a porta da casa do João de Barro. Muito antes dos ocidentais inventarem todo seu aparato tecnológico de meteorologia, de prever o tempo, os guaranis, de forma simples, já o faziam, a partir da relação intrínseca e observação atenta da natureza.

E, dessa forma de produzir o conhecimento, não vão surgir saberes desnecessários, inválidos ou degradadores, pois sua cosmologia, religiosidade e modo de vida estão integrados à natureza, ao mesmo tempo não são saberes de domínio puro e simples, mas um domínio respeitoso e cuidadoso com a natureza, de troca e interligação. Trazendo outro exemplo oriundo do povo guarani, cito o fato deles não pescarem ou caçarem demais um mesmo animal sem que seja para uma necessidade de alimentar as pessoas num dado dia, sob o risco de serem aprisionados, tomados pelo espírito daquele animal. Outro exemplo é o fato de conversarem e pedirem autorização aos espíritos das árvores para derrubarem-nas, explicando que isso é uma necessidade. Exemplos parecidos com esses vão aparecer em todos os povos indígenas, os Yanomami, por exemplo, não retiram os minerais debaixo da terra, pois a prática da mineração desnecessária traz à tona maus espíritos que levam doença e tristeza as suas comunidades, com isso mantêm seu território sem a prática degradadora dele e combatendo os garimpeiros.

Além desses conhecimentos, temos ainda como citar toda medicina produzida pelos povos indígenas, o conhecimento e forma de lidar com as ervas na cura dos males. Conhecimento que, hoje, é resgatado pelo ocidente (muitas vezes sem a devida referência) através de uma nova terminologia e aparência, que são os remédios fitoterápicos ou naturais. São conhecimentos construídos através de séculos, a partir da experimentação, observação, tentativa e erro e que foram repassados de forma oral a cada geração no intuito de fazer viver um determinado povo. Esses conhecimentos salvaram vidas e curaram por gerações, e por muitas vezes agrediram menos ao corpo humano do que os modernos antibióticos e demais medicações que temos hoje.

Esses conhecimentos são transmitidos e reproduzidos de forma oral, pelos mais velhos, aos mais novos e sempre dentro de um contexto prático, de escuta atenta e observação. Para Silva (1997, p. 61),

nas comunidades educativas indígenas, há três atores principais da educação, a saber: a economia, a casa e a religião. Olhar a economia como elemento pedagógico significa enxergar como circulam os bens, como são os modos de produção, os modos de troca. Neste sentido, a reciprocidade é um valor sumamente educativo. A casa – espaço educativo doméstico – com todas as suas características próprias: o pai, a mãe, a complexidade do parentesco, com todas as suas redes de relações, com regras e normas, é um elemento da educação. Também a religião, enquanto concentração

simbólica de todo o sistema: mitos, rituais, momentos críticos (nascimento-vida-morte).

Esses três elementos se articulam e proporcionam um processo educativo ligado a prática cotidiana.

A educação indígena diz respeito às formas de transmissão de saberes, cultura, língua, modo de ser próprios dos povos indígenas, que acontece a partir da inter-relação das gerações, dos mais velhos para os mais jovens, em todos os espaços da aldeia, em todos os momentos da vida. (ZEPHIRO, 2017, p. 30)

Seja em casa, nas relações econômicas da reprodução da vida, ou na religião, sempre são os mais velhos as pessoas responsáveis pelo processo de ensino-aprendizagem. Os mais velhos da casa, do clã e, também, pessoas de referência nas comunidades, que geralmente são os líderes religiosos, as parteiras e os curandeiros, mais do que as próprias lideranças políticas. O saber está ligado ao tempo de vida e experiência, aos saberes acumulados ao longo da vida através da escuta, observação e prática.

Ousamos afirmar que o eixo central da Pedagogia existente nas aldeias, é a Pedagogia do Mais Velho ou Pedagogia do Ancestral, pois são os mais velhos, os anciãos, os detentores do saber e os responsáveis pela transmissão dos saberes, da epistemologia ancestral através da oralidade e prática. Citamos a fala do professor guarani Marcos, que diz: “os velhos são nossas bibliotecas” (BERGAMASCHI, 2007, p. 203).

Essa fala, e outras muito parecidas, já ouvi diversas vezes ao percorrer as aldeias guaranis, do Rio de Janeiro ao Rio Grande do Sul, e também nos mais diversos povos a partir de leituras e pesquisas sobre o processo educativo dos povos indígenas. Como vemos na fala do indígena da etnia Gavião: “Tem muita coisa que a gente precisa registrar da história, então, os não índios tem os seus livros e nós temos os mais velhos que a gente chama de livro aberto”. (SANTOS, 2015, p. 92). São esses livros abertos, essas bibliotecas, esses arquivos humanos, ou seja lá como possamos chamar na comparação com a cultura não indígena que são a fonte, o registro e o transmissor dos saberes dos povos indígenas.

Os mais velhos, os anciãos, são pessoas extremamente respeitadas e, diferente da cultura ocidental que desconsidera e tem como velho algo que já não serve mais, que é ultrapassado, os povos indígenas valorizam essa experiência e saber acumulados durante os anos de vida. É muito diferente a forma que se dão as relações intergeracionais entre os povos indígenas e os da cultura moderna ocidental.

Quando um mais velho fala, todos param para escutar, sejam os menores ou os adultos. Há um silêncio quase que sagrado, é como se a vida parasse por um instante e aquele mais velho passasse a ser o centro de tudo. Para se tomar uma decisão importante, os mais velhos sempre são consultados e ouvidos. Os conselhos dados, sejam através de um diálogo, uma pergunta, uma história ou uma anedota, sempre são levados em consideração.

Esse saber transmitido pelos mais velho acontece em todos os momentos da vida cotidiana e em alguns especiais, como os rituais e prática religiosas. Na vida cotidiana, se dá em como fazer as atividades necessárias à sobrevivência, tais como caçar, pescar, plantar e fazer artesanato. Nesse momento, os mais jovens observam atentamente os mais velhos e, através da imitação e repetição, vão aprendendo, fazendo, praticando. Esse processo acontece de forma natural, sem sermões ou imposições, mas de forma paciente e respeitando o tempo de aprendizado de cada criança/jovem que não é castigado ou interdito simplesmente por demorar mais a aprender ou começar a fazer de forma errada.

Com isso, garante-se um processo de ensino-aprendizagem ligado à experiência prática, observação, escuta, persistência, autonomia e liberdade. Desenvolve-se a autoconfiança e autonomia das crianças.

A repetição é um elemento importante nesse processo de aprendizagem. Uma história, uma atividade, uma dança é repetida inúmeras vezes, essa repetição não é vista como algo cansativo ou entediante, pois ela acontece de forma natural e cotidiana. Nessa repetição, nesse refazer, vai se assimilando os conhecimentos e tornando-os algo pertencente a seu ser.

Há outros momentos em que ocorrem esse processo de ensino-aprendizagem ligados às práticas religiosas e rituais. Nesses momentos, há mais cerimônia e, geralmente, ocorre dentre os anciões ligados a ocupações importantes, como já dito: os líderes religiosos, parteiras e curandeiros. Geralmente, as pessoas a aprenderem e, posteriormente, praticarem esses conhecimentos são iniciadas e seguem uma série de preceitos e etapas até deterem realmente os saberes e serem autorizados a exercê-los, contudo, a forma de transmissão é muito parecida com as citadas anteriormente: a partir da observação, escuta e prática constante, sempre com o auxílio de um mais velho, de um ancestral.

Figura 28: Hildo e o petyngué em reunião. Aldeia Sapukai, Angra dos Reis, 2014.



Fonte: Acervo da pesquisadora.

Assim como a Filosofia da Ancestralidade, a Pedagogia do Mais Velho ou Pedagogia do Ancestral é um tipo de conhecimento que é da Terra, que:

brotar da terra, onde o chão é todo o campo de imanência de onde se parte e para onde se volta. A referência é o território. Aqui vale a lógica do lugar próprio. Meu chão é meu mundo!, e desde aí, enraizado, alço vôo para o universal. A cultura Dogon é um exemplo disso. A Ancestralidade é fruto de uma cultura do chão. Ancestralidade é movimento, já se disse. A Ancestralidade é o movimento da cultura, digo eu. Filosofia da ancestralidade (OLIVEIRA, 2005, p. 329).

Sendo assim, a Pedagogia do Ancestral ou Pedagogia do Mais Velho é aquela oriunda e desenvolvida no território, no cotidiano e pelas relações estabelecidas nesse lugar, que não é um simples lugar, mas o chão da cultura, das práticas e conhecimentos dos antepassados.

Por isso, a manutenção e permanência nos territórios são importantes e necessárias para a manutenção da Pedagogia do Mais Velho e do modo de vida dos povos indígenas. O território não é simplesmente um pedaço de terra, algo delimitado apenas espacialmente com fronteiras definidas, que tem valor de uso ou de troca, mas território é lugar onde se aprende a Ser, se constrói o Ser através das inter-relações existentes entre os seres vivos que compõe esse espaço, sejam elas animais, vegetais ou minerais. Esse território que também é corpo, que é alma, que é vida e reprodução da vida dos povos, que se aprende como se produz a vida através da cultura. Nesse sentido, o território tem valor simbólico, cultural, econômico e de existência desses povos e, por isso, muitas vezes vemos alguns povos lutando e sendo exterminados nas disputas territoriais, mas não abandonando seus territórios tradicionais, onde sem os quais a vida como ela deve ser não é possível.

Uma Pedagogia que não é decorrente e nem pensada por um indivíduo, por um único intelectual, mas de uma coletividade antepassada, construída nas relações econômicas e culturais, pois:

A sabedoria, pois, é um conhecimento coletivo: é fruto da experiência comunitária de uma etnia; fruto de um conhecimento que atravessa transversalmente o tempo vivido e o tempo do mito, mesclando, em amálgama, o Grande Tempo do Ontem com o efêmero Tempo do Agora. A Ancestralidade é o fio de Ananse que interliga os tempos ao mesmo tempo em que desenha a teia da experiência. (OLIVEIRA, 2005, p. 331).

Como conhecimento coletivo, ele vem de geração em geração sendo gestado, aumentado e repassado, ligando o passado, o presente e o futuro. É um conhecimento valioso, porque não tem um único autor, dono ou produtor, mas é fruto de um processo onde todos contribuíram de alguma maneira para que ele existisse. É força, porque sendo coletivo tem muitos olhares, experiências, pontos de vista que foram sendo validados e estabelecidos com o passar do tempo.

Chamamos de Pedagogia do Mais Velho ou Pedagogia do Ancestral não só porque o mais velho, o ancião, é o centro dessa forma de transmitir o conhecimento, mas porque os conhecimentos a serem apreendidos pelos mais jovens são um conhecimento coletivo produzido pelos antepassados, nos seus territórios e nas suas relações com o meio ambiente e entre os seres humanos entre si. São saberes ancestrais que os anciãos aprenderam e hoje transmitem, e que esses jovens, ao aprender, devem ser os novos responsáveis por essas histórias e conhecimentos, novos guardiães, novos arquivos humanos que irão, no futuro, repassar esses saberes, formando uma linha contínua que liga todos os antepassados de um povo, dos mais remotos tempos até o futuro e além.

A Pedagogia do Ancestral ou do Mais Velho possibilita, além de um aprendizado sem autoritarismo e longas listas de memorização sem ligação com a realidade concreta e prática, o que geralmente torna o ensino nas escolas ocidentais entediante e desligado da realidade, como se aprender fosse algo desligado da vida, mas possibilita uma Educação na qual todas as gerações têm importância, respeito e cuidado intergeracional. Uma educação dialógica, de troca, experiencial e ligada a resoluções da realidade concreta da vida.

Figura 29: Aldeia Sapukai, Bracuhy, Angra dos Reis, 2015.



Fonte: Acervo da pesquisadora. Foto: Thiago Santos.

Nesse processo, o mais velho ensina ao mais novo, ensina cuidando, orientando e mostrando, cuidadosa e pacientemente, o caminho a trilhar. Quando falamos “o mais velho cuida do mais novo”, nem sempre isso se dá entre adultos e crianças, mas entre as próprias crianças. As crianças mais velhas, cuidam das mais novas e, nesse cuidar, ensinam e aprendem sobre cuidado com o outro, responsabilidade, autoconfiança, autonomia, diálogo e respeito com o outro. Quem já foi numa aldeia e já viu essa relação entre as crianças mais velhas e mais novas, sabe o quanto é interessante observar como se respeitam e se relacionam nesse cuidado. Pegam umas às outras no colo, ensinam brincadeiras, a subir nas árvores, dão de comer, retiram de forma muito delicada dos perigos, catam os piolhos, riem e se divertem ensinando e aprendendo.

Figura 30: Crianças no centro da aldeia. Aldeia Sapukai, Angra dos Reis, 2014



Fonte: Acervo da pesquisadora.

O mais velho, seja ele um sábio, um idoso ou uma criança, sempre tem a tarefa educativa de ensinar aos mais novos a caminhar naquela cultura, naquele modo de vida e a sobreviver. Nesse ensinar, não há espaço para imposições arbitrárias, bem ao tipo do: “manda quem pode e obedece quem tem juízo”, típico da sociedade ocidental. É um aprender respeitando, dialogando e interagindo com o outro.

A criança é respeitada como um ser que já detém um saber e pode passar aos demais, especialmente ao mais novos. Ela se torna corresponsável pelo processo educativo e de cuidado com o outro, levando ao desenvolvimento de diversas habilidades cognitivas e emocionais dela e do mais novo, pois, ao ensinar alguma tarefa, brincadeira, cantiga, ao cuidar, ela se responsabiliza e reforça seu aprendizado, pois só ensina quem já aprendeu.

Figura 31: Crianças brincando sozinhas, sem supervisão ou interferência dos pais. Aldeia Sapukai, Bracuhy, Angra dos Reis, 2015



Fonte: Acervo da pesquisadora. Foto: Thiago Santos.

Assim se desenvolve uma Educação que faz sentido para vida, que respeita os tempos de aprendizagem e possibilita o desenvolvimento da autonomia e autoconfiança dos educandos, uma pedagogia que “valorize os ensinamentos dos ancestrais, reverencie a experiência dos antepassados e dinamize a cultura dos mais jovens.” (OLIVEIRA, 2005, p. 331).

Figura 32: Crianças brincando e caminhando pela aldeia sem adultos. Estrada da aldeia Sapukai, Bracuhy, Angra dos Reis, 2015



Fonte: Acervo da pesquisadora. Foto: Rita S. Souza

Uma Pedagogia horizontal não porque todos são considerados iguais, mas porque a forma de transmitir o conhecimento é feita sem imposição ou autoritarismo. Alguns dos elementos importantes nessa pedagogia são:

- respeito ao tempo de aprendizagem, cada um leva o tempo necessário para aprender determinada tarefa ou teoria, não há cobranças quanto a fazer isso ou aquilo em determinada idade, mas há estímulo e paciência em ensinar até que no tempo da criança esse processo ocorra;

- fazer-aprendendo, na prática e na tentativa, na qual o erro não é visto como um impedimento ou algo que mereça castigo, mas como parte do processo e de reavaliação e novas tentativas para que se consiga chegar ao objetivo do processo de aprendizagem;
- repetição como forma de aperfeiçoamento do que está sendo aprendido. No sentido de fazer, refazer e tentar sempre até que aquilo que se faz esteja na forma correta;
- observação e imitação como formas de deter o conhecimento, as crianças observam os mais velhos e imitam suas tarefas mesmo que ainda não tenham a idade esperada. Por exemplo, crianças observam e vão aos poucos tentando fazer o artesanato desde muito novas e sem coordenação motora para tal, são estimuladas a fazerem e observarem, até que em determinado momento estão fazendo o artesanato de forma correta;

Figura 33: Meninos dançando Xondaro, Aldeia Sapukai, Bracuhy, Angra dos Reis, 2015



Fonte: Acervo da pesquisadora. Foto: Thiago Santos.

Figura 34: Criança observando artesanato de madeira, Aldeia Sapukai, 2015



Fonte: Acervo da pesquisadora.

- oralidade como forma de transmissão do conhecimento mais teórico e a experimentação para aprendizagem e especialização do conhecimento;
- estímulo a autonomia e autoconfiança; o cuidado e respeito entre o educando e o educador; o que vai ser aprendido tem uma relação concreta com a vida e faz sentido para o futuro do educando; o aprender se dá nos mais diversos espaços do cotidiano, da vida do educando; se aprende de forma lúdica;
- a aprender se faz de forma coletiva, assim como a produção do conhecimento. Não há individualidade, tanto a produção da episteme é fruto de uma ação coletiva através do tempo como os processos de aprendizagem se dão em conjunto, um contribuindo com outros.

Figura 35: Crianças brincando, Aldeia Sapukai, Bracuhy, Angra dos Reis, 2015



Fonte: Acervo da pesquisadora.

Poderíamos citar mais elementos, contudo acreditamos que esses são os que mais podemos perceber ao estarmos, estudarmos e convivermos com os povos indígenas. Essas características foram as observadas ao longo desses nove anos e pesquisadas nas mais diversas leituras, fossem de teses e dissertações ou de livros e artigos sobre o assunto.

Essa Pedagogia está, agora, ocupando os espaços universitários, mesmo que de forma tímida e disputando com a Pedagogia ocidental e, talvez, até com as formas de necropedagogias. A pedagogia do Ancestral ou Pedagogia do Mais Velho tem muito a nos ensinar e contribuir para que nossas escolas deixem de ser lugares onde o prazer de aprender, o sentido do aprender, a prática e o exercício da autonomia, desenvolvimento da autoconfiança ainda são muito tolhidos, e a educação bancária ainda é a prioridade, ainda mais em tempos de avaliações externas, índices numéricos para se “medir” uma suposta qualidade da educação, que na verdade cobra dos estudantes um conhecimento geral e homogêneo, que não leva em consideração a individualidade e os processos e tempos próprios para o aprendizado.

Figura 36: Encontro entre pesquisadores da UFRRJ e ancião da aldeia, Algemiro Karai Mirim da Silva. Aldeia Sapukai, Bracuhy, Angra dos Reis, 2017



Fonte: Acervo da pesquisadora.

A educação ocidental é enciclopédica, cobra que todos saibam as mesmas coisas, da mesma forma, ao mesmo tempo, desrespeitando o tempo natural do desenvolvimento de cada pessoa. Diferente da Pedagogia do Mais Velho ou Pedagogia do Ancestral que respeita o tempo, os desejos, os interesses de cada um, promovendo uma educação integral.

Nesse sentido, os povos indígenas estarem se formando, ocuparem o espaço universitário abre espaço para que suas pedagogias estejam interferindo, questionando e se colocando, e que os demais membros dessa instituição possam repensar suas práticas e aprendam com eles, num processo de decolonização epistemológica e pedagógica.

11.2 PRÁTICAS DECOLONIAIS: INSURGÊNCIAS COTIDIANAS, FAÍSCAS DE MUDANÇAS NA FOGUEIRA DA DECOLONIALIDADE CONSTRUÍDAS A PARTIR DA PEDAGOGIA DO MAIS VELHO OU PEDAGOGIA ANCESTRAL

Não é necessária nenhuma teoria da Revolução; o que precisamos é revolucionar a teoria – e isso não é possível sem revolucionar a epistemologia.
(Boaventura Santos, 2021, p.105)

A partir da observação e experimentação da Pedagogia do Mais Velho ou Pedagogia Ancestral, refletimos sobre como ela poderia contribuir não só com a educação dos povos indígenas, mas na educação dos não-indígenas que a cada dia vive sob a influência marcante de uma homogeneização e controle através de currículos nacionais e avaliações externas. Pensamos que ao invés de colonizar com a manutenção de uma proposta de educação que visa

atender ao capital, precisamos construir alternativas *Outras* de Pedagogias. Não só pedagogias da esquerda tradicional que muitas vezes mantêm aspectos da colonialidade nos seus currículos, mas mudar as referências epistêmicas dessa pedagogia e práticas pedagógicas.

Como já apontamos, não há conhecimento universal, mas conhecimentos locais e todos seriam, portanto, etnoconhecimentos, ou seja, epistemologias produzidas a partir de um lócus e cultura particulares, incluindo o Europeu. Todas seriam etnopedagogias e, portanto, atendem a determinada sociedade a partir de uma referência cultural e projeto de futuro.

Nosso desejo é de que esses conhecimentos ou etnoconhecimentos dialoguem e troquem informações dentro de uma orientação da Ecologia dos Saberes (SANTOS, 2009) para que possamos aproveitar o melhor e mais sustentável de cada episteme. Quando falamos de sustentável, pensamos não só no planeta, na relação de produção e reprodução da vida dos seres humanos em relação com o planeta e a natureza, mas também os seres humanos entre si. Existem formas de se relacionar econômica, política e subjetivamente mais equalizadas, menos depredadoras da natureza e da própria vida humana, formas nas quais a exploração, a opressão e o racismo não estejam presentes e as relações sejam de fato humanizadas e sustentáveis sob o ponto de vista de não desgastar, oprimir, subalternizar.

A manutenção da colonialidade se estabelece através de diversas maneiras: no controle do poder político e econômico, no domínio territorial e divisão étnico-racial-econômica, da racialização e hierarquização racial; dos processos de invisibilização, extermínio e estereotipação de seres humanos e saberes oriundos dos subalternizados.

Portanto, é um mecanismo que mantém o sistema mundo capitalista a partir do controle do poder, do saber e do ser, das subjetividades. Romper com essa perspectiva é necessária se desejamos construir novas possibilidades de vida, na qual todos estejam incluídos, uma pluriversalidade. Não temos planos e muito menos Tratados para Decolonizar o mundo e como isso poderá acontecer, contudo acreditamos que se torna necessário suprimir a colonialidade e o sistema mundo capitalista para que os mais diversos povos do mundo vivam o Bem Viver.

A palavra Bem Viver que dá significado ao conceito vem dos termos *Sumak Kawsai* em Quechua, *Suma Qamañ* em Aymara, ou *Buen Vivir/Vivir Bien*, na tradução mais comum, representam uma cosmovisão construída por meio de muitos anos pelos povos altiplanos dos Andes. Termos e visões de mundo que foram invisibilizados frente ao colonialismo, patriarcalismo e capitalismo. Existem outros termos com significados parecidos, como em guarani, “*Teko Kavi*”, que significa vida boa e viver bem (respeitar a vida) e “*Buen Vivir*”, para Los Embera de Colômbia, é estar em harmonia entre todos. Percebemos como esse

conceito de viver bem, em integração, com alegria e felicidade, independente do povo originário está presente nas suas concepções e expectativas de modos de vida.

Bem viver seria:

[...] um compromisso com a mudança [...] que permite a aplicação de um novo paradigma econômico, cujo final não se concentra no material, na acumulação mecanicista e interminável de bens, mas em vez disso promove uma estratégia econômica inclusiva, sustentável e democrática. [...] Além disso, Bem Viver' é construído [...] sobre a transição do atual antropocentrismo para o biopluralismo [...]. Finalmente, 'Bem Viver' também se baseia nas demandas por igualdade e justiça social, e no reconhecimento, avaliação e do diálogo dos povos e suas culturas, formas de conhecimento e modos de vida (SENPLADES, 2009, p. 10)

Essa forma como os povos originários pensam a vida, a sobrevivência vai contra o projeto de futuro que o sistema mundo capitalista tem para o planeta. Por isso, o campo da educação é um campo de disputa, pois a educação é um dos mecanismos de formar o ser humano que desejamos para os projetos de futuro esperados por nós.

Para construirmos o Bem Viver não só para os povos originários ou povos indígenas, mas para todos os povos e pessoas do planeta, é necessário mudar o sistema mundo e pôr fim ao capitalismo. Um dos passos para que isso ocorra é disputar os projetos educativos e formar indivíduos coletivos e coletivos para os indivíduos, percebendo que não estamos sós e não vivemos sós, mas que todos somos parte do todo e o todo somos nós.

Ao perceber que nossa individualidade é necessária, mas que ela é também coletiva e que o Bem Viver ocorre quando percebemos que tanto os seres humanos quanto a natureza estão integrados, respeitando-se como seres coletivos, podemos começar o Giro Decolonial, podemos começar a pôr fim a colonialidade e construir um mundo novo. A educação é primordial nesse processo.

Um Giro Decolonial, que seria:

a abertura e a liberdade de pensamento e de formas de vida-outras (economias outras, teorias políticas outras); o desbloqueio da colonialidade do ser e do saber; o desprendimento da retórica da modernidade e de seu imaginário imperial articulado com a retórica da democracia. O pensamento decolonial tem como razão de ser e objetivo a decolonialidade do poder (quer dizer, da matriz colonial do poder). (MIGNOLO, 2007, p. 29-30).

Esse Giro Decolonial leva a Decolonialidade, que seria uma postura, um pensamento que leva ao: “desprendimento do eurocentrismo como esfera do conhecimento, a partir do qual é possível controlar a economia, a autoridade, o gênero e a sexualidade, em suma a subjetividade” (MIGNOLO, 2008, p. 242) e que “reclama o direito a coexistência conflitiva

que reclama o direito de reexistência em todas as ordens do pensar e do ser” (MIGNOLO, 2008, p. 241).

O Eurocentrismo se apresenta através da colonialidade do poder, que estabelece o controle da economia (expropriação das terras, recursos naturais e trabalho) e controle da autoridade (formas de governo, controle militar). Em decorrência disso, temos o controle do conhecimento (colonialidade do saber) e da subjetividade (colonialidade do ser) (MIGNOLO, 2008, p. 242).

Segundo Mignolo (2005), o que sustenta a colonialidade são: o controle da administração, controle da ordem mundial, da economia, da autoridade, do gênero, da sexualidade, e do conhecimento e da subjetividade. Para quebrar esses pilares, uma educação Decolonial se faz necessária.

Uma Educação Decolonial é um “processo e projeto intelectual e político dirigido a construção de modos outros de poder, saber e ser” (WALSH, 2005, p. 9). Nesse sentido, torna-se importante que os professores não ensinem apenas conteúdos ditos universais produzidos pela sociedade ocidental, com padrões ocidentais de saber científico, mas que introduzam, na escola formas *Outras* de pensar e praticar a vida, o mundo, o saber.

A Educação Decolonial não é apenas denunciativa, mas principalmente propositiva. Precisamos denunciar a colonialidade e o sistema mundo capitalista-patriarcal-heteronormativo-racialista, mas sobretudo precisamos criar proposições que possam contribuir com a mudança de pensamento, atitude, ações e práticas subversivas e de resistência ao que está posto.

Acreditamos que, para uma Educação Decolonial, precisamos construir práticas pedagógicas decoloniais. Essas práticas são constituídas a partir da ecologia dos saberes numa perspectiva pluriversal e contam nelas não só a Pedagogia do Mais Velho ou do Ancestral, mas também as Pedagogias das Mulheres, as Pedagogias Africanas e Afrodescendentes e a luta pela decolonialidade.

Nesse trabalho, nas nossas vivências com os povos indígenas e experiência na Educação Básica tanto diferenciada quanto a tradicional, compilando as observações, análises e experimentações, relacionando a prática com a teoria, elencamos algumas práticas influenciadas especialmente pela Pedagogia do Mais Velho ou Pedagogia Ancestral, que chamaremos de Práticas Pedagógicas Decoloniais. São elas:

➤ **Interculturalidade Crítica**

Quando pensamos numa prática decolonial o primeiro aspecto que devemos levar em conta é inserir a interculturalidade no currículo, metodologia e processos avaliativos.

Interculturalidade numa proposta educativa “pressupõe o diálogo entre as culturas, intercâmbio positivo e enriquecedor entre as diversas sociedades sem que uma se sobreponha a outra” (ZEPHIRO, 2017, p. 29). Para o diálogo entre culturas, faz-se necessário inserir, nos programas, métodos e práticas educativas, aspectos das mais diversas culturas e não só da cultura ocidental. Esses conteúdos e práticas pedagógicas estariam sendo apresentadas e trabalhadas em igualdade, com objetivo de pôr fim a assimetria entre os conhecimentos e como os mesmos chegam no universo escolar e são transmitidos.

Construir uma interculturalidade que seja “prática política e contra resposta a geopolítica hegemônica, monocultural e mono racial do conhecimento, ferramenta, estratégia e manifestação de uma maneira “outra” de pensar e atuar” (WALSH, 2005, p. 8), para tanto precisamos ir além da interculturalidade, é necessária a construção de uma interculturalidade crítica, que pressupõe não só apresentar os conhecimentos das mais variadas matrizes de forma igualitária, mas analisar e criticar os motivos pelos quais determinados conhecimentos tem mais valor, mais importância na sociedade que vivemos. Compreender os processos de subalternização de determinados conhecimentos em prol de outros e como e porque isso ocorre na nossa sociedade.

➤ **Antirracismo**

Vivemos numa sociedade que racializou os indivíduos com objetivo de dominar, de subalternizá-los em nome do lucro e da expropriação dos recursos naturais e humanos de determinados lugares. O colonialismo para acontecer precisou dividir a humanidade em duas: os dominantes/opressores e dominados/oprimidos, a justificativa era a missão civilizatória no qual os do lado de lá da linha (dominados/oprimidos) foram colocados como menos humanos, sem conhecimento, sem desenvolvimento e progresso, e os do lado de cá da linha (dominadores/opressores) como os responsáveis por levar o desenvolvimento e progresso para os demais. Assim, institui-se a linha abissal que divide os seres humanos e os racializa, criando uma hierarquia de raças, levando a criação de estereótipos e inferiorização de uns em relação ao outro.

Dessa maneira, entendemos que o conceito de raça, do qual decorre o fenômeno e prática do racismo, é relacional e histórico. Sabemos que não há raça biológica, porém, as circunstâncias históricas de meados do século XVI nos forneceram a ideia de raça e a racialização da sociedade. Foi nesse contexto de produção filosófica que foi construída a ideia do homem europeu como universal e de que os demais povos, humanidades seriam inferiores, criando a ideia de uma escala evolutiva de humanidade na qual o homem europeu estaria no topo. O conceito de raça também foi cientificizado ao longo do século XIX, justamente no

período do Imperialismo do qual decorreram o Neocolonialismo e, hoje, provém a colonialidade. Nesse período, a cientificização do conceito de raça tentava justificar a dominação dos povos europeus sobre o restante do mundo (ALMEIDA, 2019, p. 19).

Em decorrência desses processos, desenvolvemos uma ideia e um conceito de raça enquanto conceito político-social que opera em dois registros básicos que se complementam e inter cruzam: características biológicas (traços físicos, fenótipo) e étnico-cultural (origem geográfica, religião, língua e outros costumes) (ALMEIDA, 2019, p. 24).

Esse conceito de raça, produziu o racismo que compreendemos como uma forma “sistemática de discriminação que tem a raça como fundamento, e que se manifesta por meio de práticas conscientes ou inconscientes que culminam em desvantagens ou privilégios para indivíduos, a depender do grupo racial ao qual pertençam” (ALMEIDA, 2019, p. 25).

Uma educação Decolonial precisa enfrentar a racialização e o racismo produzido por ela, questionando essa divisão e hierarquização entre os indivíduos. Para além de questionar, ela precisa combater o racismo com posturas antirracistas e estimular condutas antirracistas, não só entre os indivíduos que sofrem com o racismo, mas de todos, inclusive os brancos que são os privilegiados nesse sistema. Escancarar esse privilégio e questioná-lo. Estimular aos brancos a abrir mão dele e estar nas fileiras de luta antirracista com negros e indígenas.

Práticas que estimulem os alunos não serem racistas e adotarem uma postura antirracista perante o restante da sociedade, prepará-los para enfrentar o racismo, que é um elemento estruturante da nossa sociedade e está, portanto, impregnado nas mais diversas instituições existentes na nossa sociedade e nos comportamentos, falas e atitudes cotidianas dos mais diversos segmentos e instituições sociais.

➤ **História à Contrapelo**

Quando pensamos numa História à Contrapelo, estamos nos referindo a um conceito desenvolvido por Walter Benjamin na sua obra “Teses sobre o conceito de História” produzido em 1940. Nessa obra, ele argumenta que a História, tanto a vivida quanto a escrita, tem sido a história dos vencedores, das classes dominantes, e precisamos mudar isso ao recontar e reescrever essas histórias. Mudar as ações, movimentos sociais e populares, mas também na referência e na transmissão da História e Memória dos povos que sofreram o processo de colonização. Precisamos contar a História não buscada e não contada, a História dos vencidos, subalternizados e oprimidos.

Nesse sentido, buscamos outras fontes, outros relatos, outras Histórias a partir de perspectivas dos colonizados, dos subalternizados, e trazer essas Histórias para nossas salas de

aula, torná-las Histórias presentes, viventes e debatê-las para auxiliar no desenvolvimento do olhar e pensar crítico dos nossos estudantes.

Ao trazer para sala de aula, de forma crítica e reflexiva, as Histórias das mulheres, negros, escravizados, indígenas, LGBTQIA+, buscamos “arrancar a tradição ao conformismo, que quer apoderar-se dela. Pois o Messias não vem apenas como salvador; ele vem como vencedor do Anticristo” (BENJAMIM, 1940, p. 2), ou seja, precisamos não só apresentar essas histórias, mas também questionar por que elas não estão nas publicações oficiais ou por que, quando estão, são dadas menos importância e valor.

Quando fazemos esse tipo de prática pedagógica, estamos escovando a História à Contrapelo, fazendo diferente e em direção oposta da colonialidade, estamos, portanto, produzindo uma prática Decolonial.

“A tradição dos oprimidos nos ensina que o ‘estado de exceção’ em que vivemos é na verdade a regra geral. Precisamos construir um conceito de história que corresponda a essa verdade” (BENJAMIM, 1940, p. 3) e para isso é necessário contar a História à Contrapelo e trazer à tona novas vozes que até agora ou estavam suprimidas, sufocadas ou em tons menores nas nossas salas de aula.

Que tal buscar as histórias locais, contadas e vividas de formas diferentes do que a História tradicional? Essas e outras possibilidades estão abertas se pensarmos que não só o que está sempre sendo repetido nos tradicionais manuais de História é o que deve estar numa sala de aula como conhecimento a ser transmitido.

Falar em História nesse sentido, também é pensar na matemática e refletir sobre os números: por que arábicos? Por que romanos? Qual origem e o porquê de cada um? Há outras matemáticas e formas de pensar a quantificação, numeração do mundo? E nas ciências? Há outras formas e outras histórias para se pensar as experimentações científicas, a forma como lidar com a natureza, a água e todos ecossistemas? Pensar numa História à Contrapelo de todas as disciplinas é urgente para um Giro Decolonial e para a possibilidade da interculturalidade se construir nas nossas escolas.

A História à Contrapelo nos convoca a pensar o ensino de todas as disciplinas escolares por outro prisma e outras perspectivas, apresentar formas outras de se pensar a construção e transmissão desse pensamento, que até hoje se coloca como universal e único com validade.

O que é nossa língua, nossa linguagem? O que é o português brasileiro e sua construção como língua? Quais influências, origens da formação da nossa língua? E o preconceito linguístico? Qual norma é correta? Por que só uma forma é considerada correta? De onde vem tudo isso?

E a nossa geografia, nossos mapas? Representações de um mundo, no qual o Norte está em cima. Em cima do que? Se o planeta é uma esfera num universo infinito, como ter em cima e embaixo? Seria a construção do mapa-múndi, que temos nas escolas, uma construção política, econômica e colonial, na qual os dominadores estão em cima (Norte) e os dominados embaixo (Sul)?

Na Educação Física? Por que determinadas ações são consideradas esportes e os demais jogos folclóricos/tradicionais? Por que apenas jogos de uma matriz estão presentes nos currículos escolares? Por que não ensinar jogos de matriz africana e indígenas na escola em igualdade com os demais jogos de matriz europeia?

As artes, o que é ensinado? O que é arte? O que é artesanato e por quê? As formas expressivas de outros povos, outras culturas que não as de origem ou influência europeia estão no seu planejamento, na sua prática?

Esses questionamentos, transformar essas práticas e esses currículos são também escovar a História à Contrapelo, pois traremos outras perspectivas, de outras referências, dos oprimidos e subalternizados às nossas salas de aula, contudo não basta apenas trazer, mas é importante fazer a reflexão crítica dos motivos pelos quais até hoje o ensino foi feito dessa forma.

➤ **Oralidade em equidade com a escrita**

A prática da oralidade tem sido considerada menor ou menos importante pela colonialidade, contudo isso não se refere a uma constatação, mas sim sobre como a colonialidade opera para transformar alguns referenciais do saber válidos ou não.

Segundo Santos (2021, p.90-91),

se considerarmos a totalidade do mundo como uma paisagem de conhecimentos escritos e orais, perceberemos que os conhecimentos orais são mais comuns do que os escritos, embora tenham menos prestígio, em geral pela simples razão de que os critérios dominantes de atribuição de privilégio são estabelecidos em contextos nos quais prevalece o conhecimento escrito. O conhecimento oral não é necessariamente o conhecimento de pessoas analfabetas. E nem é simples, ingênuo, de fácil acesso ou não confiável face ao conhecimento escrito. É um saber com uma lógica de produção e reprodução diferente” (SANTOS, 2021, p. 90-91).

É nesse sentido que vimos que trazer uma prática decolonial precisa levar em consideração só conhecimentos orais. Eles não são inferiores, ou melhor, são considerados inferiores através de uma falácia da colonialidade, com objetivo de invalidar os saberes dos subalternizados. Na verdade, são apenas saberes com origens e formas de produção e transmissão diferentes, na qual a maior parte da humanidade sempre produziu e reproduziu suas

epistememes. Por isso, afirmamos que é necessário, se desejamos, decolonizar o conhecimento, trazer para espaços de poder, como a escola, os conhecimentos produzidos e transmitidos via oral.

De onde vem esses conhecimentos? Não só dos povos indígenas ou de origem africana, mas os saberes dos povos do campo, os saberes populares que ao longo de séculos têm servido a esses grupos mecanismos de sabedoria e sobrevivência. Que tal trazer um mais velho, um conhecedor da história local para contar essa história na escola? Ou pedir que estudantes pesquisem como eram ensinados a soma e a subtração nos tempos dos avós e bisavós? Ou então chamar um conhecedor das ervas e do plantio para ensinar as crianças sobre cura através das plantas e produção de alimentos com base agroecológica? Quantos saberes estão presentes nas nossas comunidades que são invisibilizados por não se apresentarem de forma escrita? Que tal usar o conhecimento do tricô e crochê para cálculos e contagem matemáticas, cores na arte?

Muitos conhecimentos que estão no cotidiano dos estudantes não são trazidos para escola porque são apresentados via oral. Quem sabe um trabalho com paródias ao invés de uma produção textual escrita? Uma música, um cordel e tantas outras formas de produzir e apresentar o conhecimento adquirido?

Faz-se necessário a utilização e o desenvolvimento da prática da *oratura*³¹, que seria a oralização da prática da literatura, ou seja, contar histórias, praticar a formulação das práticas da literatura de forma oral, afinal, grande parte da produção literária tem origem na prática oral de contar histórias e apenas são fixados pela escrita através da literatura.

A prática da *oratura* traz ao ambiente escolar vida, existência, corpo, performance e desenvolve diversas habilidades que a prática da escrita ignora. São nas relações entre seres humanos e no uso da sua voz, seu corpo, sua memória e outros elementos que a prática da *oratura* desenvolve uma performance. É uma prática viva que permite a arte, o canto, o teatro, a dança e tantos outros saberes estarem interligados, atuando junto com a prática de inventar e contar histórias.

Se desejamos que conhecimentos *Outros* estejam presentes no espaço escolar, é necessário que formas *Outras* de transmissão desse conhecimento também estejam presentes.

➤ **Resgate das memórias e práticas ancestrais e locais**

Enquanto apresentamos no item anterior os motivos pelos quais a oralidade precisa estar nas nossas práticas pedagógicas, citamos também, de forma inicial, o debate sobre a

31 O conceito de *oratura* como pensamos foi formulado pelo pensador ugandês, Pio Zirimu, e da fusão entre oralidade e literatura são provenientes de Wa Thiong'o ambos apresentados em Santos (2021, p.91)

necessidade do resgate das memórias e práticas ancestrais e locais também estarem presentes, se pretendemos uma prática pedagógica decolonial.

Conhecimentos que não tem uma autoria única e fixa, mas de autorias coletivas que tem sua origem nas relações entre os seres humanos historicamente construídas nas relações entre eles e que vem se atualizando nas mesmas relações. São, também, conhecimentos que precisam da memória, ou seja, de serem lembrados e contados para estarem vivos. Daí vem sua potência, pois num mundo no qual a escrita, a fixidez e autoria pessoal do conhecimento, como ainda existem conhecimentos com uma autoria coletiva, produzidos e transmitidos de forma oral, baseados nas memórias até hoje se não forem potentes, necessários e válidos?

Esses conhecimentos são oriundos e estão localizados na nossa ancestralidade, nos nossos mais velhos e a importância desses mais velhos estarem num espaço de poder como a escola falando sobre eles é manter esses conhecimentos vivos e tornarem-nos iguais aos conhecimentos escritos.

Esses saberes que provém dos nossos ancestrais, sejam eles indígenas, africanos, afrodescentes, camponeses, caiçaras, ribeirinho, ou tantos outros, precisam ser resgatados e trazidos para nossas escolas e para além desses os conhecimentos locais.

Quais conhecimentos estão sendo produzidos nas nossas localidades que podem estar sendo desconsiderados por não estarem num laboratório, nas universidades, ou centros de pesquisa? Precisamos buscar esses conhecimentos locais para trazê-los aos nossos espaços escolares e proporcionar que eles sejam transmitidos aos estudantes.

Esses conhecimentos produzidos nas Histórias à Contrapelo precisam estar presentes se pretendemos construir histórias *outras* que possam contribuir para o processo decolonial.

➤ **Estimular a sustentabilidade**

Para falar sobre sustentabilidade, primeiro precisamos conceituá-la e apontar que existem duas perspectivas de sustentabilidade presentes no mundo: a dos liberais/Neoliberais, que pensam a sustentabilidade a partir da manutenção do sistema mundo capitalista, e uma proposta *Outra* de sustentabilidade, que está associada a uma mudança nesse sistema mundo capitalista por perceber que não pode haver sustentabilidade num sistema mundo que tem como princípio o lucro, o consumo e a exploração da natureza nos seus recursos naturais e das pessoas no seu trabalho. Essas definições procuram integrar viabilidade econômica com prudência ecológica e justiça social, o que acreditamos ser inviável se pensarmos nos objetivos do sistema mundo capitalista. A sustentabilidade possui cinco características básicas: interdependência, reciclagem, parceria, flexibilidade e diversidade. (CAPRA, 2006, apud ROSA, 2007).

Afirmamos que nosso trabalho, sendo ele numa perspectiva decolonial, não vai apresentar e pensar na sustentabilidade dentro da possibilidade Neoliberal, mas numa proposta que vise cambiar as formas de se relacionar com a natureza e seres humanos, pensar uma forma mais integrativa, respeitosa e que garanta o Bem Viver.

Pensando tanto na perspectiva liberal/Neoliberal quanto na perspectiva emancipatória e transformadora da realidade econômico-social-cultural, a sustentabilidade é necessária, importante e urgente se desejamos a manutenção e existência do planeta.

Trazer para as práticas pedagógicas a sustentabilidade, fazer com que estudantes reflitam criticamente sobre os impactos das nossas ações individuais e coletivas sobre o planeta são urgentes. Trazer práticas sustentáveis para o cotidiano da escola e debater criticamente o impacto de tais práticas e, também, refletir criticamente sobre os impactos individuais, mas também coletivos e das grandes corporações sobre o meio ambiente e a natureza.

Acreditamos que o desenvolvimento de práticas sustentáveis e que leve uma visão integrativa dos seres humanos e natureza, de acordo com os povos originários e africanos através do Bem Viver e *Unbuntu*, pode contribuir com o desenvolvimento das práticas sustentáveis e decoloniais.

➤ **Estudar epistemologias *Outras***

Epistemologia é a forma como determinada sociedade produz e reproduz o conhecimento e a vida, não há, como a colonialidade tenta nos fazer crer, uma única epistemologia válida e universal, uma vez que o mundo é pluriversal e, portanto, pluriepistemológico. Cada povo, cada cultura desenvolveu um tipo de epistemologia que garantiu a produção e reprodução da existência daquele povo em determinado local e tempo. As epistemologias são temporais e locais, são etnoepistemologias, inclusive a europeia, que antes do processo colonizador e do contato com as demais culturas e epistemologias era mais uma etnoepistemologia dentre as demais do mundo. O que torna essa epistemologia a universal foi o processo colonizador, mantido hoje pela colonialidade.

Cada epistemologia tem suas validações e seus mecanismos de funcionamento. Vejamos os povos indígenas, a exemplo dos guaranis, que previam o tempo, sabendo se o inverno seria rígido ou não a partir da forma como o pássaro João de Barro construía sua casa e observando onde ficava a localização da porta dessa casa. Não havia equipamentos meteorológicos, apenas a observação rígida e cuidadosa da natureza, mas bem antes de inventarem todos os artefatos tecnológicos de meteorologia, esses povos conseguiam fazer sua previsão do tempo. Esse exemplo demonstra como cada episteme tem suas formas de serem produzidas e critérios de validade, mas que contribuem para sobrevivência de um determinado povo.

Não há epistemologia superior ou inferior, mas epistemologias que dão conta e podem ser trocadas, dialogadas com as demais para o bem comum de toda humanidade. Buscar novas e outras epistemologias, para além da ocidental, é importante para que possamos ter maiores possibilidades de pensar num mundo *Outro*, no qual o Bem Viver seja a tônica. Pensar e trazer essas outras epistemologias é uma forma de aperfeiçoar e contribuir para substituição de epistemologias destrutivas por outras sustentáveis, humanizadas, integrativas e que garantam o Bem Viver.

➤ **Respeito da diversidade e diferença e Inclusão com combate ao capacitismo**

A nossa sociedade é diversa. Temos na origem da formação do nosso país três grandes matrizes: a indígena, a africana e a europeia. Essas três grandes matrizes desenvolveram uma diversidade enorme de culturas internas, de fenótipos, linguagens e tudo mais. Essa diversidade muitas vezes é vista como algo negativo e o objetivo a ser alcançar parece ser uma homogeneização dos indivíduos e da cultura.

Na escola, isso só contribui para o preconceito e o desenvolvimento de discriminações, sejam elas raciais, culturais, de gênero, ou outras. Por isso, precisamos ter na diferença e na alteridade um valor e não um problema.

Nesse aspecto é importante salientar que não só as diferenças culturais, de fenótipo, de lugar, de cor, linguísticas devem estar no mote da discussão da diversidade, mas também discutir o etarismo e o capacitismo, pois ambos estão muito presentes e naturalizados nos mais diversos ambientes e no cotidiano da nossa sociedade.

Tanto o etarismo como o capacitismo podem aparecer na forma benevolente, no sentido de tentar ajudar o mais velho, o deficiente ou possuidor de alguns transtornos, que é visto como incapaz e menos produtivo. Esse tipo de comportamento desconsidera que nós, como humanos, somos diversos, diferentes e que isso não é um problema, mas sim um valor que contribui para que diversas características, habilidades e formas de ser possam existir.

O capacitismo nos faz ver os indivíduos que possuem alguma deficiência e/ou transtorno como alguém incapaz. Muitas vezes crianças e adolescentes são ignoradas e deixadas de lado nas escolas por acreditarem, a priori, que elas não são capazes não só de aprender, mas de se relacionar com os demais. Isso é proveniente de um pressuposto no qual há apenas uma expectativa na escola, a aprendizagem de determinados conteúdos para execução de avaliações. Se mudarmos essa perspectiva, vamos poder incluir, no que se espera da pessoa numa escola, comportamentos, valores, interações, reflexões críticas e o desenvolvimento não só da escrita, mas da oralidade, do domínio do corpo, da alegria e da interação entre os indivíduos que são diferentes.

Promover uma educação que valora as diferenças e a alteridade é uma forma de integrar, incluir e proporcionar experiências múltiplas e que garantam que o valor da diversidade é uma prática decolonial, à medida em que ela rompe com a postura hegemônica de homogeneizar os seres humanos num padrão único que tem valor e que os demais são inferiores e, portanto, podem ser explorados e oprimidos.

➤ **Respeito à diversidade sexual e Educação para sexualidade**

Seguindo a lógica do argumento do respeito da diversidade e valorização da diferença, abordamos a questão do respeito à diversidade sexual. Não só por ter como Sul³² que podemos e devemos ser diferentes e diversos nos nossos corpos, subjetividades e culturas, mas também na orientação sexual. Não só por ter como Sul que precisamos de práticas de respeito à diversidade sexual e uma educação para sexualidade, mas porque vivemos num país que mata, violenta, abusa e agride quem não está no padrão heteronormativo, patriarcal e machista.

Os dados do Observatório de mortes e violência LGBTI+³³ no Brasil apontam que em 2017 foram registrados 445 casos de assassinatos no país e em 2021, até o mês de agosto, foram notificadas 207 mortes violentas contra pessoas que seguem uma orientação sexual diferente da instituída pela colonialidade que é a heteronormativa, branca e patriarcal.

Esses dados demonstram a importância de discutir urgentemente uma prática pedagógica que estimule os estudantes a respeitar a diversidade sexual, rompendo com a lógica hegemônica que estimula o *bullying* e o preconceito contra os indivíduos que fogem à lógica heteronormativa.

Outra questão importante nesse ponto é sobre a educação para sexualidade. Hoje no Brasil, no Dossiê Mulher 2015, elaborado pelo Instituto de Segurança Pública do Rio de Janeiro, 31,3% dos casos de estupro de mulheres registrados no Estado em 2014 configuraram situações de violência doméstica/familiar, ou seja praticados por alguém da família ou próximos à família.

Observando a tabela³⁴ abaixo notamos que a incidência da violência sexual praticada contra a mulher é majoritariamente por pessoas ligadas à família, por isso, é urgente a necessidade de manter nas nossas práticas a discussão da sexualidade, pois ela instrumentaliza as crianças e adolescentes não só respeitar a diferença de orientação sexual e a compreensão do

32 Usamos o termo Sul em lugar do Norte e sular no lugar de nortear, por acreditarmos que se temos uma proposta decolonizadora, precisamos mudar os eixos por onde nos orientamos na nossa política, cultura, economia e modos de ser.

33 Disponível em: <https://observatoriomorteseviolenciaslgbtibrasil.org/dossie/parcial-2021/>

34 Tabela retirada do site <https://dossies.agenciapatriciagalvao.org.br/violencia/violencias/violencia-sexual/#violencia-sexual-no-brasil>

seu corpo, dos seus desejos e desenvolver hábitos de cuidado com seus corpos e sexualidade, mas também de identificar e se defender de abusos, estupros e violências sexuais, pois, segundo dados da mesma instituição, há um estupro a cada 11 minutos no Brasil.

Tabela 1: Vínculo/grau de parentesco do agressor com a vítima do estupro segundo a faixa etária da vítima

	Crianças	Adolescentes	Adultos
Pai	11,8%	5,3%	1,1%
Mãe	1,7%	0,8%	0,3%
Madrasta	0,4%	0,0%	0,0%
Padrasto	12,3%	8,4%	1,1%
Cônjuge	0,8%	1,2%	9,3%
Ex-cônjuge	0,2%	0,3%	4,3%
Namorado(a)	7,1%	8,2%	1,6%
Ex-namorado(a)	0,6%	1,9%	1,7%
Filho(a)	0,1%	0,1%	0,5%
Desconhecido(a)	12,6%	37,8%	60,5%
Irmão (ã)	3,2%	1,6%	1,0%
Amigos/conhecidos	32,2%	28,0%	15,4%
Cuidador(a)	1,2%	0,6%	0,2%
Patrão/chefe	0,2%	0,6%	0,5%
Pessoa com relação institucional	0,8%	0,8%	0,7%
Policial/agente da lei	0,2%	0,4%	0,3%
Outros	0,1%	0,2%	0,1%

Fonte: Sinan/Dasis/SVS/Ministério da Saúde. Dados de 2011.

Ao desenvolver práticas que orientem sobre a sexualidade, estamos contribuindo com o desenvolvimento de conscientização e informação sobre a prática da sexualidade que reflita e combata a gravidez, infecções do aparelho reprodutivo e infecções sexualmente transmissíveis (ISTs). Se faz urgente ultrapassarmos o preconceito e discutir esses assuntos nas escolas desde a infância, se pensamos em proteger nossos estudantes e garantir um mundo *Outro* para gerações futuras.

➤ **Combate ao machismo e opressão feminina**

Para iniciar essa discussão, vamos trazer o dado de que 81% das mulheres já deixaram de fazer alguma coisa de que gostariam, como sair a pé ou ir a algum lugar, por medo de sofrer assédio nas ruas³⁵. Isso é extremamente significativo se formos pensar que caminhar, ir a algum lugar deveria ser algo natural na nossa sociedade, contudo o que se naturaliza é o medo, a interdição e culpabilização, caso algo ocorra se você for mulher.

35 Disponível em: <https://dossies.agenciapatriciagalvao.org.br/violencia/violencias/violencia-sexual/#violencia-sexual-no-brasil>

A nossa sociedade tem na sua estrutura o patriarcado, que produz e reproduz a cultura machista que temos naturalizada na nossa sociedade e todos nós, mulheres e homens, vivemos os reflexos dessa cultura mesmo que em algum grau tentemos romper com ela.

As mulheres estão numa posição extremamente assimétrica com relação os homens em quase todos os dados estatísticos relacionados ao desenvolvimento econômico, ganham menos, assumem menos cargos de chefia, trabalham mais horas por dia etc., contudo se formos observar quem mais sofre violência e arca com a responsabilidade dos filhos, da casa, da dupla jornada são as mulheres. Segundo dados do IBGE, 45% dos lares brasileiros são mantidos apenas por mulheres, isso nos mostra a falácia acerca da família tradicional e da sua importância para sociedade nacional.

Desenvolver práticas e reflexões críticas sobre a questão das mulheres e do machismo que leva ao feminicídio e misoginia são necessárias numa proposta decolonial se temos como horizonte superar as assimetrias de gênero.

Para além de promover uma educação feminista, precisamos de uma educação antimachista e contra a masculinidade tóxica, que reproduz homens dentro de um padrão machista-heteronormativo-patriarcal.

➤ **Questionamento crítico ao sistema mundo capitalista e apresentar formas *Outras* de organizar a sociedade**

Acreditando que o sistema mundo capitalista produz e reproduz desigualdade, miséria e exploração econômica de alguns sobre muitos, pensamos que esse item se torna fundamental. Talvez esse seja o item que mais se assemelha as discussões de uma prática pedagógica progressista, emancipatória e libertadora, dentro do espectro do pensamento Marxista e da esquerda tradicional. Dentro dessas propostas pedagógicas, temos as tendências Crítico Social dos Conteúdos, Libertadora e Libertária que também tem a crítica do sistema mundo capitalista como um item a ser desenvolvido com os estudantes.

Apresentar as contradições do capitalismo, de que forma ele se desenvolve e institui sua exploração sobre os trabalhadores, expropria territórios, destrói, promove guerras por conta de disputas econômicas e políticas sempre em busca do lucro; demonstrar como esse sistema mundo foi criado, suas características e implicações sobre a vida dos povos originários, tradicionais e trabalhadores; apontar as possibilidades de superação desse sistema e possibilidades *Outras* de vida e existência são elementos importantes para a construção do desenvolvimento de um pensamento e ações críticas e transformadoras desse sistema mundo.

➤ **Reflexão e ação constantes sobre a prática**

Realizando todas essas práticas, elas só terão efetividade se forem pensadas a partir de uma reflexão constante sobre a prática, a práxis. Nela, evitamos cair numa proposta muito teórica, que se fecha nas reflexões acadêmicas, da produção do conhecimento e também evitamos ficar apenas na prática, podendo recair num pragmatismo e numa prática realizada sem uma sustentação teórica que sirva a ela, uma prática descolada da reflexão de uma realidade que se explica também através de uma teoria. Uma prática que ocorre por imitação, por naturalização de comportamentos.

Essa teoria e prática devem ser interligadas, ou seja, uma prática que reflita uma teoria e a leve para o mundo da realidade, do fazer, da ação. E mais que isso, essa interligação reflete nas consequências e nos resultados dela. Refletir com olhar crítico para promover ajustes necessários aos objetivos de determinada prática pedagógica, realizando, assim, a práxis, que seria a reflexão teoria-prática-teoria-prática e assim indefinidamente, no intuito de promover uma pedagogia que promova de fato a decolonialidade, pois uma Pedagogia Decolonial não se fecha em certezas, mas em reavaliações constantes da teoria, a partir da prática e da interlocução dos dois.

A prática pedagógica deve sempre ser avaliada, repensada, refletida e promovida de formas diferentes a partir do grupo que se esteja trabalhando. Não há receitas de bolo em educação, há princípios que precisamos seguir para atingirmos os objetivos da nossa proposta educativa, esses princípios serão os mesmos, mas o como fazer, o que fazer vai depender do grupo que está sendo atendido.

Segundo Oliveira (2018, p. 101-102), “DEcolonizar na educação é construir outras pedagogias para além da hegemônica. DEScolonizar é apenas denunciar as amarras coloniais e não construir outras formas de pensar e produzir o conhecimento.”. Por isso a importância da práxis, da reflexão-ação, pois, sem agir, mais uma vez caímos no denunciismo e não chegamos a transformação que é o real objetivo de uma prática pedagógica Decolonial.

Estamos inseridos num mundo que precisa ser transformado, para isso práticas pedagógicas insurgentes precisam acontecer. Paulo Freire (2000) nos diz que nas relações com o mundo, através de sua ação sobre ele, o ser humano se encontra marcado pelos resultados de sua própria ação. [...] Atuando, transforma; transformando, cria uma realidade que, por sua vez, envolvendo-o, condiciona sua forma de atuar. [...] Não há, por isso mesmo, possibilidade de dicotomizar o homem do mundo, pois não existe um sem o outro (FREIRE, 2000, p. 28).

Nossa ação insurgente visa transformar, através do nosso agir, esse mundo que vivemos para que possamos existir, pois, diante da realidade que estamos vivendo, esse mundo não

aguenta muito tempo mais e não teremos um legado a deixar aos nossos descendentes, apenas uma herança de destruição ambiental, desigualdade econômica e miséria e exploração de poucos sobre muitos.

Nossa sociedade está assentada no quadripé: patriarcado, racismo, cristianismo e capitalismo. Cada um deles e todos eles juntos interferiram nas práticas pedagógicas das escolas. Apresentamos ao longo do texto apontamentos de práticas que se constituem como decoloniais. Essas práticas se apresentam como possibilidades de reflexão-ação para mudança nas práticas pedagógicas, promovendo o Giro Decolonial, desenvolvendo uma Pedagogia Decolonial.

Sabemos que promover esse tipo de ação-reflexão nas escolas na atual conjuntura de retrocesso no pensamento que levou o conservadorismo ao Governo Federal, em tempos de Base Nacional Comum Curricular – que engessa e homogeneiza os currículos, de avaliações externas –, o autoritarismo nos Ministérios da Educação – que estão atrelados a grupos evangélicos conservadores, de resquícios de Escola Sem Partido (que estão a serviço do conservadorismo) – não é tarefa simples.

Docentes com uma alta carga de trabalho e remunerações cada dia mais desvalorizadas, levando a uma superexploração e precarização do trabalho docente, implicam numa dificuldade de realizar um planejamento adequado à uma Pedagogia Decolonial, enquanto é mais fácil reproduzir os manuais que vem nos livros didáticos produzidos por grandes empresas a serviço do capital e do interesse do sistema mundo capitalista ou dos manuais que vem de ONGs e Fundações associadas, novamente, ao grande Capital para a manutenção do *status quo*.

Por tudo isso, quem ousa pelo menos tentar implementar uma Pedagogia Decolonial, observando suas características e instituindo nos espaços escolares epistemologias *Outras*, formas de transmitir o conhecimento *Outros*, democratizando e dando voz a saberes e seres humanos outros, tornando os invisíveis em visíveis, está praticando uma insurgência, uma revolução.

12 A GUIA DE INCONCLUSÕES

“Não venho armado de verdades decisivas. Minha consciência não é dotada de fulgurâncias essenciais” (FANON, 2008, p. 25).

Chegamos ao final da escrita, mas não das reflexões e pensamentos que nos trouxeram essa pesquisa, por isso estamos nomeando esse capítulo como à guisa de inconclusões, pois não há a intenção de fazermos afirmações finais ou apresentarmos conclusões definidas, mas sim apontar possibilidades de caminhos que a pesquisa nos trouxe.

Como um inédito viável e como um projeto em disputa, o Prolind tem dois lados, duas faces e, como tudo, não é inteiramente positivo ou negativo. Não podemos refletir sobre ele de forma maniqueísta, como o ocidentalismo e sua religiosidade monoteísta cristã nos faz ver o mundo. É como a maioria do pensamento dos povos da *Ameríndia Afroladina*, como os deuses das cosmologias indígenas, nem bons, nem maus, mas com características positivas e negativas, assim como são os humanos, o mundo.

Diria que é um inédito viável mestiço, fruto de uma origem colonialista e, portanto, racista, patriarcal e capitalista, mas também, devido à participação dos povos indígenas, tem em si, lutas e pedagogias de resistência desses povos, um inédito viável com possibilidades decoloniais. É como a vida e nossa trajetória de luta ao longo desses anos, afinal “o conflito é elemento estruturante da lógica colonial” (RUFINO, 2019, p. 49) e nós, como os do outro lado da linha abissal, estamos permanentemente em luta e conflito com a lógica colonialista, persistindo em sobreviver e derrotar essa lógica. Como afirma Rufino, “a descolonização deve emergir não somente como um mero conceito, mas também como uma prática permanente de transformação social na vida comum.” (RUFINO, 2019, p. 11), e como prática cotidiana e permanente, seguimos em todos os espaços possíveis, agora inclusive, no epicentro da produção da episteme ocidental, que é a universidade, confrontando, disputando, guerrilhando.

Nessa luta, nessa disputa, nessa guerrilha do conhecimento, a nossa meta é “atacar a supremacia branca das razões brancas e denunciar seus privilégios, fragilidades e apresentar outros caminhos a partir de referenciais subalternos e do cruzo desses com os historicamente dominantes. (RUFINO, 2019, p. 10).

Seja no miudinho do dia a dia, numa atitude que muitos não enxergarão resistência, como buscar na biblioteca referências *Outras* que não as de origem ocidental e levar ao questionamento sobre o porquê dessas referências não estarem lá, em deixar suas crianças

correrem no corredor da universidade com seus corpos, seu barulho, sua presença agitadora em um ambiente que se pressupõe silencioso (como se a aprendizagem tivesse que ser necessariamente silenciosa), ou em confrontos maiores e oficiais, como a participação em reuniões dos conselhos universitários exigindo melhorias de atendimento, no colegiado do curso discutindo as propostas de interculturalidade e bilinguismo. Não importa. Os antes invisibilizados estão lá, tanto para denunciar, reivindicar, questionar como para dialogar, trocar e mostrar outros caminhos, outras possibilidades de se construir esse espaço, a epistemologia, a pedagogia, a vida.

Essa tese tenta contribuir desvelando esse projeto, seus limites e possibilidades. Trazendo não só a pesquisa, mas o ponto de vista dos povos indígenas acerca deles, na possibilidade da construção de uma “Sociologia das Emergências, ou seja, transformar sujeitos ausentes em sujeitos presentes como condição imprescindível para identificar e validar conhecimentos que podem contribuir para reinventar a emancipação e libertação social.” (SANTOS, 2021, p.19), uma sociologia que visa “converter a paisagem de supressão que surge a partir desse diagnóstico num vasto campo de experiência social intensa, rica e inovadora.” (SANTOS, 2021, pg.54). Assim é o Prolind, não pelo programa em si, mas pelo que os povos indígenas, na sua inserção nesse projeto dentro das universidades, têm realizado ao longo desses anos e conquistado na relação com parceiros encontrados nesses espaços.

A importância de se formar professores indígenas para que a Educação Escolar Indígena ultrapasse a linha abissal não é uma demanda nova e dos não indígenas, mas dos movimentos indígenas:

A luta do Movimento de Professores e Lideranças Guarani e Kaiowá era para que as Escolas Indígenas fossem autônomas, bilíngues, produzissem material didático específico, selecionassem os conhecimentos advindos dos saberes do grande povo Guarani, fossem administradas por gestores indígenas e que a comunidade escolar dialogasse entre si. Os professores indígenas consideravam a formação de seus docentes como única, independente dos diferentes níveis encontrar-se em esferas diferentes e com perfis ideológicos também diversos. Lidavam com os níveis municipal, estadual e federal e exigiam uma Educação Escolar Indígena que atendesse as demandas e especificidades de cada uma de suas comunidades. No entanto, as próprias lideranças avaliavam a importância de estar à frente de seu processo de formação. (SOUZA, 2018, p. 102).

Para que a escola, e a formação dada por ela, deixe de ser colonizadora para se tornar emancipadora, como podemos perceber nas falas dos universitários indígenas, é imperativo que os saberes indígenas e os professores indígenas estivessem nela. Afinal, se isso não ocorre a educação, na maioria das vezes (até porque conhecemos projetos que rompem com essa lógica), acaba mantendo um viés colonizador, ocidental

No tempo em que estudei na escola da aldeia, o ensino era bem complicado para nós, alunos indígenas. A grande dificuldade era principalmente em relação à comunicação com o professor (não indígena). A partir desse momento para a maioria dos alunos, também era o início do primeiro contato com a língua portuguesa. Muitas vezes, nós não entendíamos os conteúdos que os professores pretendiam ensinar usando a língua portuguesa. Portanto, entre nós (alunos) podíamos falar na língua indígena, mas, com o professor a comunicação tinha que ser feita na língua portuguesa. Já quando passávamos a estudar na escola da cidade o preconceito em relação ao modo de ser e falar dos alunos indígenas por parte dos professores e alunos não indígenas era enorme, por esta razão era grande o número de alunos indígenas que paravam de estudar. Nilton Lima, estudante indígena (SOUZA, 2008, p. 140).

Dentro dessa premissa colonial, temos não só uma barreira curricular ou linguística, mas também o fato de que os indígenas, não tendo oportunidade dentro (não existindo possibilidade de estudar ou prosseguir os estudos nos seus territórios), saem da aldeia para estudarem e vivem processos de racismo, exclusão e preconceito que se estende para além das fronteiras fora da aldeia:

A maioria deles já estudou fora da aldeia e sentiu o preconceito de estarem no dia-a-dia com não indígenas que os olhavam de modo diferente. Belarmino e sua irmã Alexandrina contaram às dificuldades que passaram durante a fase escolar, quando viveram duplo preconceito. Seus pais não queriam que eles falassem guarani para não sofrerem preconceito na escola da cidade, onde frequentaram alguns anos. Tempos mais tarde, ao voltarem para aldeia, sentiram o preconceito entre seus parentes indígenas por não saberem falar a língua guarani (MELO, 2014, p. 215-216).

Portanto, a escola tradicional ocidentalizada, que não valoriza os saberes indígenas, é um projeto acabado, que não cabe mais nos projetos de futuro destes povos

Acho que a escola na aldeia desempenhou dois papéis (modelos). O primeiro papel (modelo) foi logo no início da sua implantação, que tinha como objetivo de ensinar o modo de vida ocidental e o apagamento da diferença, ou seja, acabar com o modo de vida tradicional: costumes, hábitos e a língua guarani e Kaiowá. Defendia apenas o ensino da língua portuguesa, os hábitos, os costumes, as tecnologias não-indígenas como único, superior, de maior prestígio do que o modelo de vida indígena usada pela comunidade. O segundo papel (modelo) da escola na aldeia se dá a partir do momento em que o objetivo busca a valorizar e fortalecer os saberes indígenas, com o intuito de reverter o objetivo de ensino do modelo anterior. Nilton Lima, estudante indígena (SOUZA, 2008, p. 140).

Ao buscar valorizar e fortalecer os saberes indígenas revertendo o modelo de ensino ocidentalizado, colonial, torna-se necessário pensar uma educação intercultural, bilíngue, diferenciada, específica e que seja protagonizada pelos próprios povos indígenas com seus intelectuais orgânicos formados pela cultura e pela universidade e que irão levar suas culturas, seus saberes para essa escola:

“O termo cultura serve, com isso, para identificar o sentido etnopolítico da escola indígena, uma vez que nela as fronteiras entre os de dentro e os de fora são, a um só tempo, transpostas e reafirmadas. É precisamente este uso do termo ou categoria que serve de mote para pensar o sentido das relações intersocietárias indígenas, colocando a cultura a serviço da construção do caráter diferenciado de suas escolas. Pode-se dizer, então, que a escola tem se apresentado como o espaço de tomada de consciência da cultura para si, Cultura, neste sentido, converte-se em categoria política que serve tanto para expressar a consciência das diferenças entre indígenas e não indígenas, quanto instrumentalizar as lutas dos povos indígenas. E, nestas lutas, o currículo também se transforma em trincheira, onde, no sentido gramsciano, são construídas hegemonias e contra-hegemonias.” (NASCIMENTO, 2017, p. 377-378).

Intelectuais que a partir de práticas e um ensino contra hegemônico, irão transformar essa instituição ocidental que é a escola, numa instituição mista, mestiça, indigenizada e que, apesar de ainda ser uma embaixada dos brancos nas comunidades indígenas (BENITES, 2015), pode abrir caminhos novos de se construir essa instituição e os diálogos que são travados a partir dela, pois essa escola é:

“para que a gente possa revitalizar e registrar nossos conhecimentos, como por exemplo, eu falei sobre artesanatos e pinturas corporais. Tem muita coisa que a gente precisa registrar da história, então, os não índios tem os seus livros e nós temos os mais velhos que a gente chama de livro aberto”. Indígena Gavião estudante da Licenciatura Intercultural. (SANTOS, 2015, p. 92).

E, também, espaço onde os conhecimentos, a sociedade, a história dos povos indígenas estejam presentes e que sua cultura e modo de ser sejam respeitados, conforme observamos em diversas falas de estudantes indígenas:

Ao longo da minha história acadêmica, sempre ressaltai a importância e a necessidade dos profissionais da educação levarem em consideração as tradições e os saberes das populações indígenas, tanto para promover a integração entre as diferentes formas do fazer ritual, quanto o respeito ao contexto sociocultural e às crenças em que esses povos estão inseridos. Percebo que a Educação não indígena, em geral, o professor, assim como a instituição escola, é visto como o centro do processo de ensino, deixando somente na teoria a participação familiar. Já na educação indígena, a família e o grupo do indivíduo participam ativamente e mutuamente de todo o caminho escolar das crianças, desde os processos iniciais de alfabetização, por exemplo, até a formação de valores importantes que acompanharão essas crianças durante suas vidas toda. “Do ponto de vista do índio, o espaço escolar é do não índio, e o aluno se sente incapaz, longe de casa, da família, dos líderes religiosos em quem ele confia. Há uma diferença muito grande nos rituais, nas etiquetas, e o Profissional não vê que existe um modo diferente de lidar com as vidas da criança. Além de haver uma diferença de poderes muito grande.” Leandro Kuaray Mimbi Mendes Chamorro guarani (RUANA, 2019, p. 75-76).

Eunice Antunes – acadêmica e cacique de Morro dos Cavalos – explica que —o interessante é quando o professor conta como é o pensamento ocidental, e a gente conta como é nossa história, é um diálogo, uma conversa. A gente quer saber da nossa história, não do que contam que a gente fazia. (BRITTO, 2019, p. 230)

“Ivonilde Tapeba, estudante do curso de Magistério Indígena: [...] na escola do branco só ensina a ler e escrever, na escola do índio ensina cultura e ler e escrever [...]”. Ou seja, o ensino da cultura está ligado a um projeto societário indígena, ao passo que a leitura e a escrita do branco têm servido, principalmente, ao propósito instrumental de construir identidade e saberes nacionais e universais. (NASCIMENTO, 2017, p. 377).

Essa escola já está em curso, não porque existiu o Prolind, mas porque os povos indígenas nos seus movimentos sociais têm conquistado. O Prolind foi como uma flecha em toda essa disputa, essa guerrilha, ou seja, mais um instrumento para alcançar o objetivo. Um instrumento as vezes certo, mas que em outros momentos erra o alvo e precisa ser resgatado e lançado novamente, de outras formas, ajustado, consertado e revisto.

Rita Potiguara aponta que

O contraste entre a escola de fora e de dentro estrutura o conjunto dos discursos a respeito da função social desta instituição junto aos povos indígenas. É, com efeito, a partir das experiências de educação escolar para os índios que são construídos e propostos os modelos reativos de educação escolar dos índios, onde são gestados alguns dos sentidos das agências políticas indígenas atuais. Sendo assim, a construção de uma escola do nosso jeito, almejada pelos indígenas, representa uma forma de mobilização política destes agentes onde suas culturas e identidades são publicamente acionadas. (NASCIMENTO, 2017, p.376).

O Prolind é fruto dessa mobilização política que não terá fim enquanto esse sistema capitalista, colonialista, patriarcal, racista e cristão ainda existirem e o verdadeiro diálogo, a ecologia dos saberes e o fim da linha abissal ainda não estiverem sido construídos em busca do bem viver, de um mundo *Outro*.

Ao longo dessa pesquisa, tentamos, sem grandes ambições, demonstrar o caráter dúbio do Prolind que, como inédito viável, é ao mesmo tempo necessário e urgente, mas que precisa avançar no sentido de deixar de ser apenas um projeto, um programa, para que se torne uma política pública permanente e abra espaço para construção de universidades indígenas que tenham cursos para além das licenciaturas, mas para todas as áreas que os povos indígenas julguem necessárias aos seus projetos de futuro.

Sabemos que em algumas universidades, não pelo apoio e incentivo do Governo Federal, mas a partir de lutas políticas e decisões internas, as licenciaturas interculturais têm se tornado cursos permanentes e que não esperam mais as verbas do Prolind para acontecerem, contudo isso ainda é dentro de um pequeno grupo.

Percebemos que o atual governo tem diminuído as verbas e excluído as universidades estaduais de receberem diretamente os recursos para o Prolind, criando mais uma barreira burocrática para que os cursos sejam implantados nessas universidades. Os recursos sempre

chegam atrasados e diminutos, a expectativa de novos editais torna-se cada vez mais difícil, à medida que percebemos como funcionam e nas mãos de quem estão as decisões no atual governo. O MEC hoje encontra-se dirigido e orientado por um grupo de pastores e com suas perspectivas missionárias sobre os povos indígenas, além de seu pensamento conservador, homogeneizador e fechado à diversidade.

O que esperar com esse trabalho? Que ele possa demonstrar que a luta é a dinâmica das conquistas e que é na luta que nos educamos, produzimos nossas pedagogias da resistência e criamos espaços de disputa que levam às conquistas. Que essa luta é necessária tanto no micro, como no macro, tanto no cotidiano da aldeia, como nas arenas públicas de disputa do poder instituído.

Esse trabalho foi pensado para demonstrar a importância dos movimentos sociais na diminuição da linha abissal, no combate à colonialidade e na construção de um mundo *Outro*, pois foi a luta dos povos indígenas que criou a possibilidade de existência do Prolind, apesar de todas suas contradições, aumentando o número de intelectuais orgânicos indígenas formados e na liderança da luta dos seus povos em busca dos seus projetos de futuro a partir de suas epistemologias e modo de viver.

Esperamos que a Pedagogia do Mais Velho ou Pedagogia do Ancestral e suas formas de transmissão do conhecimento sejam alargadas e tomem as universidades, as escolas não indígenas e demais espaços de ensino-aprendizagem, possibilitando que nós, não indígenas, possamos aprender formas menos destrutivas de lidar com a natureza e com o outro. Que nossos mais velhos não sejam mais relegados a um espaço de abandono e desmerecimento, mas que possamos enxergar neles toda potência de uma experiência ancestral. Que nossos saberes ancestrais e nossa ancestralidade sejam valorizados e nossa existência indígena e africana reapareçam no nosso cotidiano, deixem de ser invisibilizadas por uma suposta superioridade de um antepassado europeu.

Precisamos olhar para nossa *Ameríndia Afroladina* como ela realmente é: africana, indígena e europeia, em que cada povo tem seu papel e importância nessa construção que não foi harmônica e muito menos democrática, mas fruto de inúmeros conflitos, guerrilhas de resistência e luta pela vida do corpo, dos modos de produzir a existência, da cultura e das epistemes.

Esse trabalho é teórico, mas também prático no sentido de que é uma pesquisa militante, posicionada e que tem por finalidade contribuir com a luta dos povos indígenas e de todos, que, como nós, estamos na academia não para acumular títulos, mas para incrementar e

instrumentalizar ainda mais a militância dentro e fora dela. A luta se faz na vida e não nos papéis, assim como os saberes não estão em um só lugar e numa só episteme.

Estimular Pedagogias *Outras* e uma formação de professores que incentive a utilização dela se faz necessário para que possamos sonhar o sonho Freiriano da construção de uma educação emancipatória, que leve à transformação da realidade. “Sonhos são projetos pelos quais se luta. Sua realização não se verifica facilmente, sem obstáculos. Implica, pelo contrário, avanços e recuos, marchas às vezes demoradas. Implica luta.” (FREIRE, 2000, p.26).

Assim como Freire apontou, os sonhos são projetos nem sempre fáceis, mas que exigem luta para que ocorram, no jeito que Guimarães Rosa fala da vida no romance Grande Sertão Veredas: “o correr da vida embrulha tudo; a vida é assim: esquenta e esfria, aperta e daí afrouxa, sossega e depois desinquieta”. O que ela quer da gente é coragem. Precisamos dessa coragem para decolonizar, afinal, a decolonização não acontece do nada, mas da luta e coragem cotidianas que os profissionais da educação estabelecem todos os dias. Profissionais que precisam de uma formação que leve a essa coragem, a essa ousadia da luta e do entendimento da realidade, já que não estamos no mundo para simplesmente nos adaptarmos a ele, “mas para transformá-lo; se não é possível mudá-lo sem um certo sonho ou projeto de mundo, devo usar toda possibilidade que tenha para não apenas falar de minha utopia, mas para participar de práticas com ela coerentes” (SOUSA, 2000, p. 17). A Pedagogia do Mais Velho ou do Ancestral e o exercício de práticas pedagógicas Decoloniais pode ser o início desse processo.

Chegamos ao fim, sem certezas e afirmações, mas pensando que precisamos seguir continuamente lutando e militando, pois a única via de conquista aos subalternizados por esse sistema é a luta, e como dizem os militantes: só a luta muda a vida. E nossa vida é muito curta para uma luta tão grande que é da emancipação, decolonização e transformação desse sistema mundo no Bem Viver, por isso seremos um dia primeiro os mais velhos e depois os antepassados, os ancestrais dessa história de resistência e faremos parte de fluxo contínuo que liga o passado, o presente e o futuro.

13 PÓS-ESCRITO, OU DE ONDE VEM AS FALAS INDÍGENAS DA NOSSA PESQUISA

Diante do que apresentamos na metodologia, devido à pandemia da COVID-19, as entrevistas a serem realizadas para nossa pesquisa foram inviabilizadas. Na tentativa de sanar essa questão e com o compromisso de termos os pontos de vista dos povos indígenas sobre o Prolind, pensamos em encontrar o caminho do meio ou o meio termo possível, que foi a busca na Plataforma de Teses e Dissertações da Capes por pesquisas que tivessem os termos: “Prolind”, “Licenciatura Intercultural Indígena”, “Licenciaturas Interculturais Indígenas”, “Programa de Apoio às Licenciaturas Interculturais Indígenas” e “Licenciatura Indígena”.

Como exposto na Metodologia, nos termos “Programa de Apoio às Licenciaturas Interculturais Indígenas” e “Licenciaturas Interculturais Indígenas” não foi encontrado nenhum registro. Na busca por “Prolind” encontramos 2 registros que são os seguintes trabalhos:

1. BONDARCZUK, Vlademir Sergio. **Percursos e Histórias sobre a Formação de Professores na Licenciatura Intercultural Indígena “Povos do Pantanal” na UFMS**, 20/08/2018, 152f. Mestrado em Educação Matemática, Instituição de Ensino: Fundação Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, Campo Grande Biblioteca Depositária: Universidade Federal de Mato Grosso do Sul - UFMS
2. PINTO, Fabiana de Freitas. **Licenciatura Específica para Formação de Professores Indígenas/Turma Mura: um balanço dos dois primeiros anos do curso à luz das expectativas dos alunos**, 01/06/2011, 142f. Mestrado em EDUCAÇÃO. Universidade Federal do Amazonas, MANAUS

No termo “Licenciatura Intercultural Indígena”, foram encontrados 22 registros, destacamos que um dos trabalhos que aparecem no termo Prolind também aparece nessa busca, do BONDARCZUK (2018), temos 6 trabalhos que, ao ler o resumo, percebemos que não se tratam de pesquisas sobre as licenciaturas³⁶, mas feitas com os estudantes das licenciaturas ou as citam como algo que está ocorrendo no contexto da pesquisa. Nesse sentido, temos como novos trabalhos a serem conhecidos, um total de 16 trabalhos.

³⁶ Para saber quais pesquisas se tratam, basta olhar o Anexo I dessa tese, onde se encontram os *prints* das buscas na Plataforma Capes.

Quadro 10: Trabalhos por nível de ensino e região

Região	Norte	Sul	Sudeste	Nordeste	Centro-Oeste
Doutorado	02	02		02	01
Mestrado	03			02	04

Fonte: Elaborado pela pesquisadora.

Quadro 11: Trabalhos por área do conhecimento e região

Área do Conhecimento /Região	Norte	Sul	Sudeste	Nordeste	Centro-Oeste
Educação	05			02	02
Ciências	01				
Antropologia		02			
Sociologia					01
Meio Ambiente	01				
Gestão Pública				01	
Filosofia e História				01	

Fonte: Elaborado pela pesquisadora.

- 1- NUNES, Sérgio Roberto Ferreira. **Diálogos de Saberes Interculturais na Formação Docente: uma análise da educação matemática da Licenciatura Indígena na Universidade Estadual do Maranhão.** Mestrado Profissional em Educação, Universidade Estadual do Maranhão: São Luís, 2019.
- 2- ALMEIDA, Eliene Amorim de. **A interculturalidade no currículo da formação de professoras e professores indígenas no programa de educação intercultural da ufpe/caa - curso de licenciatura intercultural.'** 30/01/2017 218 f. Doutorado em Educação Instituição de Ensino: Universidade Federal de Pernambuco, Recife, Biblioteca Depositária: Biblioteca Central
- 3- MEDEIROS, Laura Maria Brito de. **Licenciatura Intercultural Indígena no Centro Acadêmico do Agreste da UFPE: uma visão do egresso do curso 2009-2012'** 26/02/2014 110 f. Mestrado Profissional em Gestão Pública para o Desenvolvimento do

- Nordeste Universidade Federal de Pernambuco, Recife, Biblioteca Depositária: Biblioteca Central - UFPE
- 4- LIMA, Aline da Silva. **Licenciatura Intercultural Indígena da UEPA: saberes matemáticos e prática pedagógica.**' 02/05/2017 undefined f. Mestrado em Educação em Ciências e Matemáticas, Universidade Federal do Pará, Belém, Biblioteca Depositária: *undefined*
 - 5- ALVES, Lenice Miranda. **As tecnologias de informação e comunicação em licenciatura intercultural indígena: caso da UFG.**' 01/09/2015 140 f. Doutorado em Educação Instituição de Ensino: Pontifícia Universidade Católica de Goiás, Goiânia Biblioteca Depositária: PUC Goiás
 - 6- MELO, Clarissa de. **Da Universidade à Casa de Rezas Guarani e vice-versa: Reflexões sobre a presença indígena no Ensino Superior a partir da experiência dos Guarani na Licenciatura Intercultural Indígena do Sul da Mata Atlântica/UFSC.** Doutorado em Antropologia Social. Universidade Federal de Santa Catarina: Florianópolis, 2014.
 - 7- SANTOS, Larisse Livramento dos. **Educação ambiental no currículo do curso de Licenciatura Intercultural Indígena do Instituto INSIKIRAN/UFRR.** 09/05/2017 85 f. Mestrado Profissional em Ciências e Meio Ambiente Instituição de Ensino: Universidade Federal do Pará, Belém, Biblioteca Depositária: *undefined*
 - 8- POLEGATTI, Geraldo Aparecido. **Jornadas Pelos Três Mundos da Matemática Sob Perspectiva da Etnomatemática na Licenciatura Intercultural Indígena.** Doutorado em Ensino de Ciências e Educação Matemática. Universidade Estadual de Londrina: Londrina, 2020.
 - 9- AIRES, Joelcilea de Lima. **A formação dos professores Tembé Tenetehar no curso de Licenciatura Intercultural Indígena da UEPA.** 29/09/2020 253 f. Doutorado em Educação para a Ciência, Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho (Bauru), Bauru Biblioteca Depositária: Divisão Técnica de Biblioteca e Documentação.
 - 10- CALDAS, Fabiola Renata Cavalheiro. **Educação em direitos humanos e interculturalidade: o curso de licenciatura intercultural indígena Teko Arandu da UFGD.** 31/05/2016 114 f. Mestrado em Sociologia. Universidade Federal da Grande Dourados, Dourados Biblioteca Depositária: Biblioteca Central da Universidade Federal da Grande Dourados
 - 11- PINHEIRO, Patricia Magalhães. **A construção da Escola Apyâwa/Tapirapé a partir da práxis dos professores em formação na Licenciatura Intercultural Indígena da**

- Universidade Federal de Goiás.** 01/12/2012. Mestrado em Educação em Ciências Matemáticas. Universidade Federal de Goiás; Goiânia, UFG.
- 12- PEREIRA, Jussara Paula Rezende. **Concepções de Natureza da Ciência, Educação Científica e Conhecimentos Tradicionais de Estudante ao longo de um curso de Licenciatura Intercultural Indígena.** Doutorado em Ensino de Filosofia e História das Ciências. Universidade Federal da Bahia; Salvador, 2016.
- 13- COSTA, Regina Apareida. **Um Estudo das Políticas Públicas de acesso e Permanência de Indígenas no ensino Superior em Rondônia: o caso da Licenciatura Intercultural Indígenas da Universidade Federal de Rondônia em Jê – Paraná.** Mestrado em Educação, Universidade Federal de Rondônia; Porto Velho, 2012.
- 14- NASCIMENTO, Joliane do. **Tensões entre Ciência e Conhecimento Tradicional na Construção do Currículo de Formação Superior Indígena: O caso da Licenciatura Teko Arandu.** Mestrado em Educação Contextos Contemporâneos e Demandas Populares, UFRRJ; Seropédica, 2012.
- 15- OLIVEIRA, Marta Aparecida. **Práticas Vivenciadas na Constituição de um Curso de Licenciatura Indígena em Matemática para as Comunidades Indígenas Guarani e Kaiowá de Mato Grosso do Sul.** Mestrado em Educação Matemática. Fundação Universidade Federal do Mato Grosso do Sul; Campo Grande, 2009.
- 16- MELO, Clarissa Rocha de. **Da universidade à casa de rezas guarani e vice-versa: reflexões sobre a presença indígena no ensino superior a partir da experiência dos guarani na Licenciatura Intercultural Indígena do sul da Mata Atlântica/UFSC.** Doutorado em antropologia social. Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2014.

Com a palavra “ Licenciatura Indígena”, nossa última palavra pesquisada, tivemos um total de 15 indicações de teses e dissertações. Dentre elas temos 9 que não se referem a Licenciaturas Superiores Indígenas, 3 que já sinalizamos nas pesquisas anteriores (BONDARCZUK, 2018; OLIVEIRA, 2009; NUNES, 2021). Abaixo estão os 3 trabalhos que ainda não haviam aparecido ainda nas pesquisas:

- 1- FONTES, Thaline Ferreira. **Por uma geografia indígena: uma análise do ensino de geografia nas licenciaturas indígenas interculturais da Universidade Federal do Amazonas.** 28/03/2016 101 f. Mestrado em Geografia. Universidade Federal do Amazonas, Manaus, Biblioteca depositária: Biblioteca Central da UFAM.
- 2- SANDERS, Thais Oliva Fernandes. **O ritual de passagem contemporâneo do curso de licenciatura em educação básica intercultural em Rondônia.** 09/03/2017 152 f.

Mestrado em Educação. Universidade Federal de Mato Grosso, Cuiabá Biblioteca Depositária: Biblioteca Setorial do Instituto de Educação e Biblioteca Central / IE / UFMT.

- 3- LIMA, Jackeline Marcuci. **Candidatos à Licenciatura Indígena:** um estudo linguístico das produções escritas. Mestrado em Letras. Universidade Federal da Grande Dourados; Dourados, 2012.

Extraindo as teses que não se referem especificamente as Licenciaturas Interculturais e as que aparecem em mais de uma temas, ao todo 20 teses apontadas pela plataforma da Capes. Desse montante lemos 10 teses, ou seja, 50% das teses indicadas por esse banco de dados. Dessas, buscamos selecionar trabalhos de todas as regiões do país, sendo: 3 da região Nordeste, 2 da Norte, 4 da Centro-Oeste, 1 da região Sul, excetuando a região Sudeste, pois não havia nenhum trabalho indicado nesse banco de dados.

Inclusive, essa região do país tem apenas uma licenciatura intercultural existente, a da Universidade Federal de Minas Gerais que tem uma formação multiétnica. Na busca por algum trabalho que tivesse referência a essa região para que pudéssemos ter um panorama mais completo, no buscador do Google, achamos um trabalho sobre a Licenciatura Intercultural da Universidade Federal de Minas Gerais e com ela outros trabalhos que findamos por ler.

Abaixo apresentamos breves sínteses/comentários das teses e dissertações lidas para realização dessa tese e, por conseguinte, trazer os pontos de vista, as falas, percepções dos povos indígenas acerca dos cursos de licenciatura por todo país.

ALMEIDA, 2017: Trata do curso de Licenciatura Intercultural Indígena de Pernambuco, na Universidade Federal de Pernambuco. A autora trabalha com o referencial teórico Decolonial e busca compreender a questão da interculturalidade no âmbito da Licenciatura. Ela relata muitos problemas com relação a implementação da licenciatura na UFPE, tanto no quis respeito a proposta pedagógica quanto ao preconceito que estudantes sofreram e ao corpo docente que desconhecia a questão indígena. Aborda a temática da alternância e dos desafios que são colocados para que esse tipo de pedagogia aconteça. Ao final, ela aponta que os indígenas entendem que um curso de formação para/com elas(es) deve tomar a interculturalidade como interepistemologias de forma a superar o racismo epistêmico próprio do sistema mundo moderno colonial patriarcal

SANTOS, 2018: O autor apresenta aspectos da cultura Mura e seu histórico na região. Depois aponta como se deu a implementação do curso na Universidade Federal do Amazonas. Nesse sentido, relata que os cursos de Licenciatura Intercultural colocam enormes desafios para as coordenações, docentes e para os povos indígenas envolvidos na elaboração da proposta

pedagógica, implantação, desenvolvimento e finalização das turmas. Dentre os desafios encontram-se a interculturalidade, bem como as questões administrativas, pedagógicas e humanas – financiamento, gestão de recursos, ensino, pesquisa, extensão, estágio, avaliação, docentes – assim como a institucionalização e reconhecimento dos cursos. Por último, ele apresenta o Projeto Político Pedagógico do curso e discute o conceito de interculturalidade presente nele.

ALVES, 2015: A tese faz estudo de caso sobre o uso das Tecnologias de Informação e Comunicação no curso de licenciatura intercultural da Universidade Federal de Goiás. Apresenta história da EEI no país e na região, apresenta histórico do curso, busca compreender a formação para o uso pedagógico das TIC, por meio das ações de ensino desenvolvidas e do contexto em que elas se estabelecem, analisa a questão didática das TIC como ferramenta pedagógica e os limites (estruturais) do uso da mesma.

MEDEIROS, 2014: Dissertação. Analisa o Projeto Político Pedagógico da licenciatura da Universidade Federal de Pernambuco e compara com respostas dadas pelos egressos para verificar se objetivos do curso foram atingidos. Ela aponta desafios estruturais e da pedagogia da Alternância na execução do curso e seu PPP.

TORRES, 2018: Dissertação. Aborda, segundo a perspectiva materialista, histórica, dialética, a implementação de políticas educacionais para os povos indígenas destacando a proposta do Isikiran. Faz críticas às propostas mais culturalistas e defende uma proposta mais universalista e “científicas” de educação. Faz críticas ao modelo curricular e ao PPP do Insikiran por ser um modelo que eles apontam como multiculturalista, escolanovista e que se aproxima das tendências pós-modernas e hegemônicas da atualidade.

LIMA, 2017: Dissertação. Aponta como foi desenvolvido o curso de matemática na licenciatura intercultural. Analisa PPP do curso, entrevista professores e estudantes. Não cita o Prolind como um instrumento que motivou a instalação do curso, mas sim uma ação dos indígenas no MP que levou a um ajuste de conduta.

CALDAS, 2016: A pesquisa busca compreender em que medida o curso de Licenciatura Intercultural Indígena Teko Arandu, da Universidade Federal da Grande Dourados, atende aos requisitos de uma proposta de educação intercultural que contribui para o fortalecimento e para promoção dos direitos humanos dos povos indígenas. Aponta o histórico dos povos indígenas e do conceito de direitos humanos e demarcações de terras indígenas. Analisa o Projeto Político Pedagógico do curso Teko Arandu antes e depois de se tornar um curso permanente da universidade. Analisa os PPPs de 2005 e 2012. Faz entrevista com docentes e estudantes para perceber como a interculturalidade permeia o curso.

MELO, 2014: A tese, além de abordar as questões relativas ao curso de licenciatura Intercultural, traz um histórico bem completo do Ensino Superior Indígena e uma parte significativa sobre o Prolind. Foi o único trabalho no qual o Prolind, além de citado, foi analisado e estudado. Apresenta um panorama do curso de licenciatura e relatos de análises dos estudantes sobre o curso.

NUNES, 2021: O objetivo da dissertação está em analisar a Educação Matemática na Licenciatura Intercultural da Educação Básica Indígena, da Universidade Estadual do Maranhão, como possibilidade de um processo formativo que possa favorecer diálogos entre os saberes ocidentais e indígenas na formação dos cursistas da área de Ciências da Natureza. Para tanto, pretende-se compreender o processo de matematização dos cursistas Timbira e Tentehar em face da introdução da lógica matemática ocidental (colonizadores) na difusão dos saberes e fazeres tradicionais (indígenas), assim como averiguar como os cursistas estão se apropriando da Educação Matemática na licenciatura e no contexto indígena das respectivas etnias. Entrevistas e grupos focais foram realizados para coleta de dados.

BONDARCZUK, 2018: A dissertação tem por objetivo traçar compreensões sobre o curso de Licenciatura Intercultural Indígena “Povos do Pantanal” (Prolind) do Campus de Aquidauana – MS da Fundação Universidade Federal de Mato Grosso do Sul. Essas compreensões foram traçadas na elaboração de narrativas apresentadas ao final do trabalho em forma de entrevistas na qual buscam caracterizar os processos que levaram à criação, implantação e estruturação. As entrevistas foram realizadas tanto com docentes como discentes do curso. A partir dessas narrativas é traçado o percurso histórico do curso, bem como os perfis do corpo docente e a estrutura física da instituição.

Nesse momento apresentamos trabalhos lidos, mas que não constam da lista de pesquisas da Capes, mas que ao longo do processo da pesquisa apareceram a nós e nos interessando para leitura. Desses, temos uma tese de doutorado de um indígena sobre sua trajetória e 6 trabalhos da região Norte, 2 da região Centro-Oeste e 1 da região Sudeste – que foi o trabalho que motivou as buscas fora da plataforma da Capes e levou-nos a esses 9 trabalhos estudados:

ALVES, 2014: A tese pesquisa não exatamente a licenciatura, mas a discussão da identidade e diferença entre os cursistas e a relação entre o processo de formação de professores/as indígenas no âmbito do Curso de Licenciatura em Educação Básica Intercultural de Ji-Paraná e os aportes teóricos relacionados às identidades assumidas pelos discentes indígenas no decorrer de sua formação escolar. Ao longo do trabalho, aborda a história e a

implementação do curso e as dificuldades apresentadas pelas mulheres para permanecer no curso.

ULIAO, 2017: Tese. Única encontrada que trata de uma Licenciatura Intercultural e que o autor traz sua trajetória como indígena dentro do curso. Com base na teoria e pressupostos de Paulo Freire, aborda a necessidade do currículo e prática pedagógica serem diferenciadas para além do professor ser indígena, para que a Educação Escolar Indígena seja de fato libertadora e leve a autonomia dos povos indígenas. Apresenta histórico ao mesmo tempo pessoal e histórico da Educação Escolar Indígena em Roraima e a criação da licenciatura na Universidade Federal de Roraima.

SANTOS, 2015: Objetivo da dissertação: analisar como as práticas e os saberes etnomatemáticos expressos pelos indígenas da Amazônia são pensados na formação dos professores indígenas Mura, tendo como suporte teórico os estudos pós-estruturalistas de inspiração foucaultiana. Interessante que o trabalho possui muitas entrevistas e, assim, consegue-se ter a dimensão do estudante dentro do curso.

SANTOS, 2018: A dissertação aborda as trajetórias, conquistas e dificuldades de estudantes indígenas mulheres no curso de licenciatura intercultural, em especial no que diz respeito a ausência na casa, cuidado dos filhos e conciliação família e estudos.

SANTOS, 2019: Analisa as contribuições do curso para a práxis pedagógica dos professores indígenas. Apresenta histórico dos povos indígenas e da Terra Indígena Karipuna-Oiapoque, no Amapá. Faz entrevistas e fala sobre os problemas estruturais da Educação Escolar Indígena na região, além de analisar a Licenciatura Intercultural.

PINTO, 2020: Tese de doutorado que aprofunda discussões ocorridas na dissertação de mestrado também estudada para essa tese. Nesse trabalho, o objetivo principal foi problematizar o trabalho docente desenvolvido pelos professores formadores do Curso de Licenciatura Formação de Professores Indígenas da Faculdade de Educação, da Universidade Federal do Amazonas (FPI/FACED/UFAM). O diálogo construído com os docentes foi impulsionado pela pergunta: Como os professores formadores do Curso de Formação de Professores Indígenas têm exercido sua docência a partir do trabalho específico e diferenciado com os povos indígenas do Amazonas? Nesse caminho, a investigação tentou responder também as seguintes questões: 1) Como se deu a escolha pelo exercício da docência com povos indígenas?; 2) Quais os limites e as possibilidades do trabalho docente com os professores indígenas?; e 3) Ao exercer a docência num contexto específico e diferenciado, como tem sido voltar o olhar para sua própria formação? Foram entrevistados 12 professores do curso e essa pesquisa foi construída sob a perspectiva da História Oral e construção de narrativas. Dentre essas narrativas, aprofundou-se

a grande complexidade do trabalho intercultural, diferenciado e específico que é um dos objetivos, mas também desafios de uma educação institucionalizada indígena.

SOUZA, 2018: Dissertação em Antropologia. Tem por objetivo trazer a público o movimento processual da construção das licenciaturas Interculturais no etnoterritório, no qual os professores e lideranças Guarani e Kaiowá são os principais protagonistas, pois se põem em movimento para construir, com seus parceiros, seus cursos de formação de professores específicos, suas escolas indígenas. Aborda tanto a licenciatura intercultural superior como a de formação a nível médio. Aborda o histórico dessa conquista a partir de entrevistas com os estudantes indígenas dos cursos.

A partir da leitura destes trabalhos buscamos os pontos de vista, as perspectivas, anseios, questionamentos feitos pelos povos indígenas sobre as Licenciaturas Interculturais. Foi um mecanismo não para realizar uma pesquisa qualitativa comparativa, mas de fazer uma pesquisa analítica dos dados encontrados nos trabalhos lidos.

Esperamos com isso ter conseguido atingir nosso objetivo de analisar o Prolind não só por documentos e teorias, mas também sob a perspectiva daqueles que vivem esse programa na realidade concreta, no chão das universidades e aldeias por todo país.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, Eliene Amorim de. A interculturalidade no currículo da formação de professoras e professores indígenas no programa de educação intercultural da UFPE/CAA - Curso de Licenciatura Intercultural.' 30/01/2017 218 f. Doutorado em Educação, Universidade Federal de Pernambuco, Recife, Biblioteca Depositária: Biblioteca Central.

ALMEIDA, Fábio Vaz Ribeiro de. LIMA, Antonio Carlos de Souza. MATOS, Maria Helena Ortolan (orgs.). **Povos indígenas: projetos e desenvolvimento II**. Brasília: Paralelo 15, Rio de Janeiro: Laced, 2010.

ALMEIDA, Silvio. **Racismo Estrutural**. São Paulo: Sueli Carneiro, Pólen, 2019.

ALVES, Lenice Miranda. **As tecnologias de informação e comunicação em licenciatura intercultural indígena: caso da UFG**.' 01/09/2015 140 f. Doutorado em Educação, Pontifícia Universidade Católica de Goiás, Goiânia Biblioteca Depositária: PUC Goiás.

ÂNGELO, Francisca Novatino. A Educação Escolar Indígena e a Diversidade Cultural no Brasil. In: GRUPIONI (Org.). **Formação de professores indígenas: repensando trajetórias**. Brasília: MEC/UNESCO, 2006.

ARROYO, Miguel G. **Outros Sujeitos, Outras Pedagogias**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014.

BACHA, Maria de Lourdes; SANTOS, Jorgina & SCHAUN, Angela. Considerações teóricas sobre o conceito de Sustentabilidade. **VII SEGeT – Simpósio de Excelência em Gestão e Tecnologia**. 2010. Disponível em: https://www.aedb.br/seget/arquivos/artigos10/31_cons%20teor%20bacha.pdf.

BARNES, Eduardo Viera. Do Diversidade ao Prolind: reflexões sobre políticas públicas do MEC para formação superior dos povos indígenas. In: SOUSA, Cássio Noronha Inglês de; ALMEIDA, Fábio Vaz Ribeiro de (Org.); LIMA, Antonio Carlos de Souza (Org.); Matos, M. H. O. (Org.). **Povos Indígenas: projetos e desenvolvimento II**. 1. ed., 2010, p. 220.

BEGNAMI, J. B. **Uma geografia da Pedagogia da Alternância no Brasil: a experiência das Casas Familiares Rurais**. Brasília: UNEFAB, 2002. (Documentos Pedagógicos).

BENITES, Sandra (Ara Rete). **Nhe'e, reko porã: nhemboea oexakare. Fundamento da pessoa guarani, nosso bem-estar futuro (educação tradicional): o olhar distorcido da escola**. Monografia de conclusão de curso. UFSC, Florianópolis, 2015.

BENITES, Tônico. **A escola na ótica dos Ava Kaiowá: Impactos e interpretações indígenas Tônico Benites**. Rio de Janeiro: UFRJ/MN/PPGAS, 2009. Dissertação – Universidade Federal do Rio de Janeiro, Museu Nacional – PPGAS.

BENJAMIM, Walter. **Teses sobre o conceito de História**. 1940. Disponível em: http://www.proibidao.org/wp-content/uploads/2011/10/Sobre-o-conceito-de-historia_Walter-Benjamin.pdf

BERGAMASCHI, Maria Aparecida. Educação Escolar Indígena: um modo próprio de recriar a escola nas aldeias guarani. **Caderno Cedes**, Campinas, vol.27, p. 197-213, maio/agosto 2007. Disponível em <http://www.cedes.unicamp.br>.

BRASIL. Constituição da República Federativa do Brasil de 1988. **Diário Oficial da República Federativa do Brasil**, Poder Executivo, Brasília, DF, 05 out. 1988

BRASIL. Decreto nº 24 de 04 de fevereiro de 1991. Dispõe sobre a educação ambiental, institui a Política Nacional de Educação Ambiental e dá outras providências. **Diário Oficial da República Federativa do Brasil**, Poder Executivo, Brasília, DF, 04 fev. 1991. Disponível em: [https://presrepublica.jusbrasil.com.br/legislacao/113989/decreto-24-91#:~:text=Disp%C3%B5e%20sobre%20a%20educa%C3%A7%C3%A3o%20ambiental,Ver%20t%C3%B3pico%20\(2385%20documentos\)](https://presrepublica.jusbrasil.com.br/legislacao/113989/decreto-24-91#:~:text=Disp%C3%B5e%20sobre%20a%20educa%C3%A7%C3%A3o%20ambiental,Ver%20t%C3%B3pico%20(2385%20documentos))

BRASIL. Decreto nº 6.755 de 29 de janeiro de 2009. Institui a Política Nacional de Formação de Profissionais do Magistério da Educação Básica, disciplina a atuação da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior-CAPES no fomento a programas de formação inicial e continuada, e dá outras providências. **Diário Oficial da República Federativa do Brasil**, Poder Executivo, Brasília, DF, 29 jan. 2009.

BRASIL. **Diretrizes para a Política Nacional de Educação Escolar** / Elaborado pelo comitê de Educação Escolar Indígena. - 2ª ed. Brasília: MEC/SEF/DPEF, 1994. 24 p. (Cadernos de Educação Básica. Série Institucional; 2). Disponível em: <http://www.dominiopublico.gov.br/download/texto/me001778.pdf>

BRASIL. **Documento final da I conferência de educação escolar indígena**. 2009. Disponível em: http://www.educadores.diaadia.pr.gov.br/arquivos/File/pdf/deliberacoes_coneei.pdf

BRASIL. Lei nº 12.711 de 29 de agosto de 2012. Dispõe sobre o ingresso nas universidades federais e nas instituições federais de ensino técnico de nível médio e dá outras providências. **Diário Oficial da República Federativa do Brasil**, Poder Executivo, Brasília, DF, 29 ago. 2012.

BRASIL. Lei nº 3.524 de 28 de dezembro de 2000. Dispõe sobre os critérios de seleção e admissão de estudantes da rede pública estadual de ensino em universidades públicas estaduais e dá outras providências. **Diário Oficial da República Federativa do Brasil**, Poder Executivo, Brasília, DF, 28 dez. 2000. Disponível em: <https://gov-rj.jusbrasil.com.br/legislacao/90839/lei-3524-00>

BRASIL. Lei nº 5.371 de 05 de dezembro de 1967. Autoriza a instituição da "Fundação Nacional do Índio" e dá outras providências. **Diário Oficial da República Federativa do Brasil**, Poder Executivo, Brasília, DF, 05 dez. 1967.

BRASIL. Lei nº 6.001 de 17 de dezembro de 1973. Dispõe sobre o Estatuto do Índio. **Diário Oficial da República Federativa do Brasil**, Poder Executivo, Brasília, DF, 17 dez. 1973.

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial da República Federativa do Brasil**, Poder Executivo, Brasília, DF, 20 dez. 1996.

BRASIL, Ministério da Educação e do Desporto, Secretaria de Educação Fundamental. **Referencial curricular nacional para as escolas indígenas**. Brasília: MEC/SEF, 1998.
BRASIL. **Parecer CNE/CEB 14/99**. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/sesu/arquivos/pdf/leis2.pdf>

BRASIL. **Parecer n. 14 do CNE/MEC**. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/docman/marco-2012-pdf/10204-13-parecer-cne-ceb-14-99-diretrizes-curriculares-nacionais-da-educacao-escolar-indigena/file#:~:text=Define%20como%20prioridade%20a%20forma%C3%A7%C3%A3o,mesma%20remunera%C3%A7%C3%A3o%20dos%20demais%20professores.>

BRASIL. **PNE. 2001**. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/L10172.pdf>

BRASIL. **Portaria nº 52, de 29 de outubro de 2004**. Disponível em: <https://www.gov.br/mme/pt-br/aceso-a-informacao/legislacao/portarias/2004/portaria-n-52-2004.pdf/view>

BRASIL. Resolução 03/CNE/99 de 10 de novembro de 1999. Fixa Diretrizes Nacionais para o funcionamento das escolas indígenas e dá outras providências. **Diário Oficial da República Federativa do Brasil**, Poder Executivo, Brasília, DF, 10 nov. 1999. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rceb03_99.pdf

BRITO, Ruana Priscila de Sousa. **É o que eles estão querendo pesquisar, estão querendo mostrar?: apropriação de práticas de numeramento da Educação Estatística por estudantes indígenas do Curso de Formação Intercultural para Educadores Indígenas da UFMG**. Tese de Doutorado em Programa de Pós-Graduação em Educação: Conhecimento e inclusão social, da F. Universidade Federal de Minas Gerais, UFMG, 2019.

CAJUEIRO, Rodrigo. **Os povos indígenas em instituições de ensino superior públicas federais e estaduais do Brasil: levantamento provisório de ações afirmativas e licenciaturas interculturais**. [On-line] Disponível em: http://www.trilhasdeconhecimentos.etc.br/educacao_superior_indigena/arquivos/Levantamento%20de%20A%E7%F5es%20Afirmativas.pdf Acesso em 15/08/2019.

CALDAS, Fabiola Renata Cavalheiro. **Educação em direitos humanos e interculturalidade: o curso de licenciatura intercultural indígena teko arandu da UFGD'** 31/05/2016 114 f. Mestrado em Sociologia, Universidade Federal da Grande Dourados, Dourados Biblioteca Depositária: Biblioteca Central da Universidade Federal da Grande Dourados.

CARVALHO, Ieda Marques de. **Professor Indígena: Um Educador do Índio ou Um Índio Educador**. Campo Grande: UCDB, 1998.

CASTRO-GÓMEZ, Santiago. Ciencias Sociales, violencia epistémica y el problema de la invención del outro. *In*: LANDER, Edgard. (Org.) **La colonialidad del saber: eurocentrismo y ciencias sociales**. Perspectivas Latinoamericanas. Buenos Aires: Clacso, 2005.

COLLET, Celia Leticia Gouvea. Interculturalidade e Educação escolar indígena: Um breve histórico. **Cadernos de Educação Indígena**. Barra do Bugres: UNEMAT, v.2, nº1, 2003.

D'ANGELIS, Wilmar da Rocha. Interculturalidade e Educação Escolar Indígena: um breve histórico. *In: Formação de professores indígenas: repensando trajetórias*. Organização Luís Donisete Benzi Grupioni. – Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2006.

D'ANGELIS, Wilmar da Rocha. **Propostas para a formação de professores indígenas no (Sul do) Brasil**. Mimeo, 1999.

D'ANGELIS, Wilmar da Rocha. **Leitura e Escrita em escolas indígenas**. Juracilda Veiga (org). Campinas. ALB/ Mercado de Letras: 1997.

DE PAULA, Luiz Roberto. VIANNA, Fernando de Luiz Brito. **Mapeando Políticas Públicas para povos Indígenas. Guia de Pesquisa de Ações Federais**. Rio de Janeiro: Contracapa Livraria; Laced/Museu Nacional/UFRJ, 2011.

ESCOBAR, Arturo. **Mundos y conocimientos de outro modo**. 2003. Disponível em www.decoloniality/files/escobar-tabula-rasa.pdf.

FANON, Frantz. **Pele negra, máscaras brancas**. Tradução de Renato da Silveira. Salvador: EDUFBA, 2008 Disponível em: https://www.geledes.org.br/wp-content/uploads/2014/05/Frantz_Fanon_Pele_negra_mascaras_brancas.pdf

FANON, Franz. **Os Condenados da Terra**. Editora Civilização Brasileira; Rio de Janeiro, 1968. Disponível em: <https://afrocentricidade.files.wordpress.com/2012/06/os-condenados-da-terra-frantz-fanon.pdf>

FREIRE, Paulo. **Cartas pedagógicas e outros escritos**. São Paulo: Editora UNESP, 2000.

FREIRE, Paulo. **Notas: Ana Maria Araújo Freire. Pedagogia da Esperança: Um reencontro com a Pedagogia do Oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992. In: <https://pibid.unespar.edu.br/noticias/paulo-freire-1992-pedagogia-da-esperanca.pdf/view>

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

FREIRE, Paulo. **Educação como Prática de Liberdade**. Paz & Terra: RJ, 1967.

GIMONET, J. C. **Praticar e compreender a pedagogia da alternância dos CEFFAS**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2007.

GOHN, Maria da Glória. **Teoria dos Movimentos Sociais: paradigmas clássicos e contemporâneos**. São Paulo: Loyola, 2004.

GONZALEZ, Lélia. Categoria Político cultural de Amefricanidade. **Tempo Brasileiro**. RJ, n.92/93 (jan/jun), 1988. p.69-82.

GROSGOUEL, Ramón (orgs.) **El giro decolonial. Reflexiones para una diversidad epistémica más allá del capitalismo global**. Bogotá: Universidad Javeriana-Instituto Pensar/Universidad Central/IESCO/Siglo del Hombre Editores, 2007a.

GROSGUÉL, Ramón (orgs.). **Los Dilemas de Los Estudios Étnicos Estadunidenses: multiculturalismo identitariocolonización disciplinaria y epistemologías decoloniales**. Universitas Humanísticas, enero/junio, número 063, Pontificia Universidad Javeriana, Bogotá, Colombia. p. 35-47. 2007b.

GRUPIONI, Luís Donizete B. Contextualizando o Campo da Formação de Professores Indígenas no Brasil. *In*: GRUPIONI (org.). **Formação de professores indígenas: repensando trajetórias**. Brasília: MEC/UNESCO, 2006.

HARDIG, Sandra. “Is Modern Science an Ethnoscience? Rethinking Epistemological Assumptions”, *In*: Emmanuel C. Eze (org.), **Postcolonial African Philosophy: a Critical Reader**. Oxford: Blackwell Publishers, 1997, p. 45-70.

HOOKS, Bell. **Intelectuais Negras. Estudos Feministas**. 1995, N3 (2), p.464-478.

JAMOUNT, J. VARELLA R. A Pesquisa Militante na América Latina: trajetória, caminhos e possibilidades. **Revista Direto & Praxis**. 2016, Vol. 07, N. 13, p. 414- 464 ISSN: 2179-8966 DOI: 10.12957/dep.2016.21833

LADEIRA, Maria Inês. **O caminhar sob a luz: território Mbya à beira do oceano**. São Paulo: Unesp, 2007.

LAÓ-MONTES, Augustin. Cartografías del campo político afrodescendiente en América Latina y el Caribe *In*: SEPTIEN, Rosa Campoalegre Septien [et al.]. **Más allá del decenio de los pueblos afrodescendientes**. Editado por Rosa Campoalegre Septien; Karina Andrea Bidaseca. - 1a ed. - Ciudad Autónoma de Buenos Aires: CLACSO, 2017. Libro digital, PDF - (Antologías del pensamiento social latinoamericano y caribeño / Pablo Gentili). p.139-166.

LAPLANCHE, J.; PONTALIS, J. B. **Vocabulário de psicanálise**. 2.ed. Santos: Martins Fontes, 1970.

LUCIANO, Gersém José 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**. 2011. 368 f. Tese (Doutorado em Antropologia), Universidade de Brasília, Brasília, 2011.

MACHADO, Ana Maria Neto & GENRO, Maria Elly Herz. Lições do sul: “buen vivir-vivir bien”, uma alternativa ao desenvolvimento, desde o pensamento andino. **Otra Economía**, vol. 11, n. 20, julio-diciembre 2018 pg. 119-135. Disponível em: <https://lume.ufrgs.br/handle/10183/199155>

MAHER, Terezinha Machado. A Formação de Professores Indígenas: Uma Discussão Introdutória. *In*: DONISETE, Luís. GRUPIONI, Benzi. **Formação de professores indígenas: repensando trajetórias**. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2006.

MALDONADO-TORRES, Nelson. Sobre la colonialidad del ser: contribuciones al desarrollo de un concepto. *In*: CASTRO-GÓMEZ, Santiago. GROSGUÉL, Ramón (orgs.). **El giro decolonial**. Reflexiones para una diversidad epistémica más allá del capitalismo global. Bogotá:

Universidad Javeriana-Instituto Pensar/Universidad Central/IESCO/Siglo del Hombre Editores, 2007.

MALDONADO-TORRES, Nelson. La topología del ser y la geopolítica del saber. Modernidad, imperio, colonialidad. *In*: MIGNOLO, Walter; SCHIWY, Freya; MALDONADO-TORRES, Nelson (orgs.). **Des-colonialidad del ser y del saber**: (videos indígenas y los límites coloniales de la izquierda) en Bolivia. Buenos Aires: Del Signo, 2006.

MASOLO, Dimas A. Filosofia e Conhecimento Indígena: uma perspectiva africana. *IN*: SANTOS, Boaventura de Sousa & MENESES, Maria Paula. **Epistemologias do Sul**. Edições Almedina, Coimbra, 1998.

MEDEIROS, Laura Maria Brito de. **Licenciatura Intercultural Indígena no Centro Acadêmico do Agreste da UFPE**: uma visão do egresso do curso 2009-2012' 26/02/2014 110 f. Mestrado Profissional em Gestão Pública para o Desenvolvimento do Nordeste, Universidade Federal de Pernambuco, Recife, Biblioteca Depositária: Biblioteca Central – UFPE.

MELIÁ, Bartolomeu. **Educação Indígena e Alfabetização**. São Paulo: Ed. Loyola, 1979.

MELO, Clarissa Rocha de. **Da universidade à casa de rezas guarani e vice-versa**: reflexões sobre a presença indígena no ensino superior a partir da experiência dos guarani na licenciatura intercultural indígena do sul da Mata Atlântica/UFSC. Doutorado em Antropologia Social. Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2014.

MENESES, Maria de Paula & SANTOS, Boaventura de Sousa. (Org.) **Epistemologias do Sul**. Edições ALMEDINA. Coimbra, 2009. Disponível em: http://professor.ufop.br/sites/default/files/tatiana/files/epistemologias_do_sul_boaventura.pdf

MIGNOLO, Walter. Colonialidade: O lado mais escuro da modernidade. Tradução de Marco Oliveira Duke. **Revista Brasileira de Ciências Sociais** - VOL. 32, junho/2017. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbcsoc/a/nKwQNPx5Zr3yrMjh7tCZVk/?lang=pt&format=pdf>

MIGNOLO, Walter. Novas Reflexões sobre a “ideia de América Latina”: a direita, a esquerda e a opção descolonial. **Caderno CRH**, Salvador, v.21, n.53. p. 239-252, maio/ago, 2008.

MIGNOLO, Walter. A colonialidade de cabo a rabo: o hemisfério ocidental no horizonte conceitual da modernidade. *In*: LANDER, Edgardo (org). **A colonialidade do saber**: eurocentrismo e ciências sociais. Perspectivas latino-americanas. Buenos Aires: CLACSO, 2005. p. 71-103

MIRANDA, Ludiany Barbosa Sena. Ação 20 RJ: Uma análise da implementação e avaliação de resultados na UFV. **XVII Colóquio Internacional de Gestão Universitária**, Universidade Desenvolvimento e Futuro na Sociedade do Conhecimento. Mar Del Plata; Argentina, 2017. Disponível em: https://repositorio.ufsc.br/bitstream/handle/123456789/181212/101_00098.pdf?sequence=3&isAllowed=y. Acesso em 01/03/2020.

MONTE, Nietta L. **Escolas da Floresta**: entre o passado oral e o presente letrado; diários de classe de professores Kaxinawá. Rio de Janeiro: Multiletra, 1996.

MONTE, NiettaLindemberg. Políticas curriculares e povos indígenas no Brasil recente. *In*: MOREIRA, Antônio Flávio. SILVA, Tomaz Tadeu da. (orgs). **Currículo Cultura e Sociedade**. São Paulo: Cortez, 1995.

MOTA NETO, João Colares da. **Educação popular e pensamento decolonial latino-americano em Paulo Freire e Orlando Fals Borda**. Tese (Doutorado) – Universidade Federal do Pará, Instituto de Ciências da Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação, Belém, 2015.

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

NASCIMENTO, R. G. Escola como local das culturas: o que dizem os índios sobre escola e currículo. **Revista de Educação Pública**, [S. l.], v. 26, n. 62/1, p. 373-389, 2017. DOI: 10.29286/rep.v26i62/1.5000. Disponível em: <https://periodicoscientificos.ufmt.br/ojs/index.php/educacaopublica/article/view/5000>.

OLIVEIRA, Eduardo Davi de. **Filosofia da Ancestralidade: Corpo e Mito na Filosofia da Educação Brasileira**. Tese, Programa de Pós-Graduação em Educação Brasileira da Universidade Federal do Ceará. 2005.

OLIVEIRA, Luiz Fernandes de. **Educação e Militância Decolonial**. RJ: Editora Novo Selo, 2018.

PAIXÃO, Dilmar Xavier da; MERCALI, Gabriele Domeneghini & PAIXÃO, Dinara Xavier. Aplicabilidades do ‘inédito viável’ proposto por Freire no Ensino Remoto Emergencial universitário – ERE. **Gavagai, Erechim**, v. 8, n. 1, p. 102-120, jan./jul. 2021. Disponível em: <https://periodicos.uffs.edu.br/index.php/article/view>

PALADINO, Mariana. ALMEIDA, Nina Paiva. **Entre a diversidade e a desigualdade: uma análise das políticas públicas para a educação escolar indígena no Brasil dos governos Lula**. RJ: Contra Capa Livraria; Laced/Museu Nacional/IFRJ, 2012.

PINTO, Fabiana de Freitas. **O exercício da docência na perspectiva intercultural do curso de licenciatura formação de professores indígenas da Universidade Federal do Amazonas'** 09/12/2020 236 f. Doutorado em EDUCAÇÃO Instituição de Ensino: Universidade Estadual de Campinas, Campinas Biblioteca Depositária: Biblioteca Central Cesar Lattes

PISSOLATO, Elizabeth. **A duração da Pessoa**. Unesp; SP, 2007.

PORTO-GONÇALVES, Carlos Walter. Entre América Latina e Abya Yala: tensões de territorialidades. **Desenvolvimento e Meio Ambiente**, n. 20, p. 25-30, jul./dez. 2009. Editora UFPR . *In*: <https://revistas.ufpr.br/made/article/view/16231/10939>

PRADA, Fernando. LOPEZ Enrique. Educación Superior y descentralización epistemológica. *In*: Anais da I CONFERÊNCIA INTERNACIONAL SOBRE ENSINO SUPERIOR INDÍGENA. **Construindo novos paradigmas na educação**. UNEMAT Editora. Barra do Bugres. MT. 2005.

QUIJANO, Aníbal. Colonialidad del poder y clasificación social. In: CASTRO-GÓMEZ, Santiago; GROSGOUEL, Ramón (orgs). **El giro Decolonial**. Reflexiones para una diversidad epistémica más allá del capitalismo global. Bogotá: Universidad Javeriana- Instituto Pensar/Universidad Central – IESCO/ Siglo del Hombre Editores, 2007, p. 93-126.

RIOS, Flávia & LIMA, Márcia. **Lélia Gonzalez: Por um feminismo Latino Americano. Ensaios, intervenções e diálogos**. Zahar, 2020. Disponível em: <https://mulherespaz.org.br/site/wp-content/uploads/2021/06/feminismo-afro-latino-americano.pdf>

ROSA, Altair. **Rede de governança ambiental na cidade de Curitiba e o papel das tecnologias de informação e comunicação**. Dissertação de mestrado. Gestão Urbana. Pontifícia Universidade Católica do Paraná, 2007"

RUFINO, Luiz. **Pedagogia das Encruzilhadas**. Mórula Editorial; SP, 2019.

SACRISTÁN, Gimeno. **O Currículo**: uma reflexão sobre a prática. Porto Alegre: Artmed, 2000.

SANTOS, Boaventura de Sousa. **O fim do Império Cognitivo**: a afirmação das Epistemologias do Sul. Belo Horizonte: Autêntica, 2021.

SANTOS, Boaventura de Sousa. MENESES, Maria Paula (org). **Epistemologias do Sul**. Coimbra: Edições Almedina, 2009.

SANTOS, Boaventura de Sousa. Para além do Pensamento Abissal: das linhas globais a uma ecologia de saberes. pg.23-72. In: MENESES, Maria de Paula & SANTOS, Boaventura de Sousa (Org.) **Epistemologias do sul**. Edições ALMEDINA. Coimbra, 2009. Disponível em: http://professor.ufop.br/sites/default/files/tatiana/files/epistemologias_do_sul_boaventura.pdf

SANTOS, Boaventura de S; MENESES, Maria P. G de; NUNES, João A. Introdução. Para ampliar o cânone da ciência: a diversidade epistemológica do mundo. SANTOS, Boaventura de S; MENESES, Maria P. G de; NUNES, João A. **Semear outras soluções**: os caminhos da biodiversidade e dos conhecimentos rivais. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2005.

SANTOS, Elciclei Faria dos. **Formação de docentes indígenas**: interculturalidade e prática docente Mura' 27/08/2018 207 f. Doutorado em Educação, Instituição de Ensino: Universidade Federal do Amazonas, Manaus Biblioteca Depositária: https://tede.ufam.edu.br/bitstream/tede/6741/2/Tese_Elciclei%20F.%20Santos_PPGE

SANTOS, Iranir Andrade dos. **As contribuições do curso de licenciatura intercultural indígenas para a práxis pedagógica dos professores indígenas da etnia Karipuna-Oiapoque/AP'** 17/06/2019 128 f. Mestrado Profissional em Planejamento e Políticas Públicas Universidade Estadual do Ceará.

SANTOS, Nivia Maria Trindade dos. **As trajetórias das mulheres intelectuais indígenas no ensino superior: experiências das Kaiowá e Guarani na Licenciatura Intercultural – Teko Arandu/UFGD'** 27/08/2018 102 f. Mestrado em Antropologia Instituição de Ensino: Universidade Federal da Grande Dourados, Dourados Biblioteca Depositária: UFGD.

SENPLADES. **Plan Nacional para el Buen Vivir 2009-2013**. Quito: Secretaría Nacional de Planificación y Desarrollo, 2009. Disponível em: <https://educacion.gob.ec/wp-content/uploads/downloads/2013/03/PNBV.pdf>

SILVA, Joselina & PEREIRA, Amauri Mendes. **Olhares sobre a mobilização brasileira para a III Conferência Mundial Contra o Racismo, a Discriminação Racial, a Xenofobia e Intolerâncias Correlatas**. Editora: Fundação Cultural Palmares/CNIRC-MinC; Nandyala, [Brasília], Belo Horizonte, MG e 2012"

SILVA, Tomaz Tadeu da. MOREIRA, Antonio Flavio B. (orgs.). **Documentos de identidade: uma introdução às teorias do currículo**. Belo Horizonte: Autêntica, 2003.

SILVA, Tomaz Tadeu da. MOREIRA, Antonio Flavio B. (orgs.). **Territórios contestados: o currículo e os novos mapas políticos e culturais**. Petrópolis: Ed. Vozes, 1995.

SOUSA, Ana Inês (org). **Paulo Freire: vida e obra**. Editora Expressão Popular, RJ, 2000.

SOUSA, Carlos Alberto Lopes de. “Professor, quero ser oprimida!”: situação-limite e atos-limites no habitus professoral. **Revista Linhas Críticas**, Brasília, DF, v. 18, n. 37, p. 551-568, set./dez. 2012.

SOUZA, Iane de. **A formação de professores Guarani e Kaiowá no território etnoeducacional cone sul: políticas públicas fortalecendo as escolas indígenas**. Dourados, MS: UFGD, 2018

TEIXEIRA, Rubens de França & PACHECO, Maria Eliza Corrêa. Pesquisa social e a valorização da abordagem qualitativa no curso de administração: a quebra dos paradigmas científicos. **Caderno de Pesquisas em Administração**, São Paulo, v. 12, n. 1, p. 55-68, janeiro/março 2005. In: <https://core.ac.uk/download/pdf/268313426.pdf>

URQUIZA, A. H. A.; BANDUCCI, JR. A.; **Culturas e Relações Interétnicas: algumas aproximações conceituais**. In: URQUIZA, A. H. A. **Culturas e Histórias dos Povos Indígenas em Mato Grosso do Sul**. Campo Grande: UFMS, 2013.

VIANNA, Fernando Luiz. FERREIRA, Eva Maria. LANDA, Beatriz dos Santos. URQUIZA, Antônio H. Aquilera. **Indígenas no Ensino Superior. As experiências do Programa Rede de Saberes em Mato Grosso do Sul**. Rio de Janeiro: E.Papers, 2014.

WALSH, Catherine. **Interculturalidad crítica/pedagogia decolonial**. In: **Anais do Seminário Internacional Diversidad, Interculturalidad y Construccion de Ciudad**. Bogotá: Universidad Pedagógica Nacional, 2007.

WALSH, Catherine. **Introducción – (Re) pensamiento crítico y (de) colonialidad**. In: WALSH, Catherine. **Pensamiento Crítico y matriz (de) colonial. Reflexiones latinoamericanas**. Quito: Ediciones Abya-yala, 2005, p.13-35.

ZEPHIRO, Katia Antunes. **Processo de Construção do Currículo para/da Educação Escolar Indígena no Rio de Janeiro: Limites e aproximações de uma prática Decolonial**. Dissertação de Mestrado, UFRRJ/PPGEDUC, Seropédica, 2017.

ANEXO I - PRINT BANCO TESES CAPES PARA TESE

- LICENCIATURA INTERCULTURAL INDÍGENA

The screenshot displays a web browser window with the URL catalogodeteses.capes.gov.br/catalogo-teses/#/. The page shows search results for the query "Licenciatura Intercultural Indígena", with 22 results found and 1-20 displayed. The interface includes a search bar, a list of results, and a sidebar for refining results.

Refinar meus resultados

Tipo: 3 opções

- Mestrado (Dissertação) 12
- Doutorado (Tese) 7

Ano: 11 opções

- 2016 4
- 2012 3
- 2014 3
- 2017 3
- 2015 2

Autor: 22 opções

- ALINE DA SILVA LIMA 1

1. ALMEIDA, ELIENE AMORIM DE. **A INTERCULTURALIDADE NO CURRÍCULO DA FORMAÇÃO DE PROFESSORAS E PROFESSORES INDÍGENAS NO PROGRAMA DE EDUCAÇÃO INTERCULTURAL DA UFPE/CAA - CURSO DE LICENCIATURA INTERCULTURAL.** 30/01/2017 218 f. Doutorado em EDUCAÇÃO Instituição de Ensino: UNIVERSIDADE FEDERAL DE PERNAMBUCO, Recife Biblioteca Depositária: Biblioteca Central [Detalhes](#)

2. NUNES, SERGIO ROBERTO FERREIRA. **DIÁLOGOS DE SABERES INTERCULTURAIS NA FORMAÇÃO DOCENTE: uma análise da educação matemática da Licenciatura Indígena na Universidade Estadual do Maranhão** 14/07/2021 146 f. Mestrado Profissional em EDUCAÇÃO Instituição de Ensino: UNIVERSIDADE ESTADUAL DO MARANHÃO, São Luís Biblioteca Depositária: undefined [Detalhes](#)

3. COSTA, FRANCISCO WENDELL DIAS. **TERRITÓRIOS COSTEIROS-MARINHOS E AS "ESTRATÉGIAS DE GESTÃO": o caso da Resex de Cururupu-MA** 24/08/2015 181 f. Mestrado em Desenvolvimento Socioespacial e Regional Instituição de Ensino: UNIVERSIDADE ESTADUAL DO MARANHÃO, São Luís Biblioteca Depositária: Biblioteca Central UEMA [Detalhes](#)

4. MEDEIROS, LAURA MARIA BRITO DE. **LICENCIATURA INTERCULTURAL INDÍGENA NO CENTRO ACADÊMICO DO AGRESTE DA UFPE: UMA VISÃO DO EGRESSO DO CURSO 2009-2012** 26/02/2014 110 f. Mestrado Profissional em GESTÃO PÚBLICA PARA O DESENVOLVIMENTO DO NORDESTE Instituição de Ensino: UNIVERSIDADE FEDERAL DE PERNAMBUCO, Recife Biblioteca Depositária: BIBLIOTECA CENTRAL - UFPE [Detalhes](#)

5. BRAGANCA, ANA LETICIA BACELAR VIANA. **NELSON, LÉO E SOUSA: práticas empreendedoras como evidência da economia criativa em São Luís São Luís** 07/11/2016 132 f. Mestrado em Desenvolvimento Socioespacial e Regional Instituição de Ensino: UNIVERSIDADE ESTADUAL DO MARANHÃO, São Luís Biblioteca Depositária: Biblioteca Central UEMA [Detalhes](#)

Windows taskbar: Procurocaao-si...docx, document (2).pdf, relatorio (4).pdf, relatorio (3).pdf, relatorio (2).pdf, 22°C Nublado, 10:30 09/08/2022

WhatsApp x IV Congresso | x didier_n_kaph x vida-e-obra-d x mail.yahoo.co x Portal Associat x Passo a passo x Catálogo de T x

catalogodeteses.capes.gov.br/catalogo-teses/#/!

ANA LETICIA BACELAR VIANA BRAGANCA 1

CELIA MARIA FOSTER SILVESTRE 1

CLARISSA ROCHA DE MELO 1

ELIENE AMORIM DE ALMEIDA 1

Orientador: 20 opções

MARIVANIA LEONOR SOUZA FURTADO 3

AMELIA REGINA BATISTA NOGUEIRA 1

ANDRE LUIZ FAISTING 1

ANGELA MARTA PEREIRA DAS DORES SAVIOLI 1

ANTONELLA MARIA IMPERATRIZ TASSINARI 1

6. LIMA, ROBERTA ENIR FARIA NEVES DE. **RELAÇÕES ÉTNICAS NO ALTO RIO NEGRO: YANONAMI PERIPO IYÉ OS FILHOS DA LUA** 31/03/2016 138 f. Mestrado em SOCIEDADE E CULTURA NA AMAZÔNIA Instituição de Ensino: UNIVERSIDADE FEDERAL DO AMAZONAS, Manaus Biblioteca Depositária: Biblioteca da Universidade Federal do Amazonas [Detalhes](#)

7. LIMA, ALINE DA SILVA. **LICENCIATURA INTERCULTURAL INDÍGENA DA UEPA: SABERES MATEMÁTICOS E PRÁTICA PEDAGÓGICA.** 02/05/2017 undefined f. Mestrado em EDUCAÇÃO EM CIÊNCIAS E MATEMÁTICAS Instituição de Ensino: UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARÁ, Belém Biblioteca Depositária: IEMCI/UFPA [Detalhes](#)

8. ASSIS, GLEINA OLIVEIRA DE. **PRÁTICA SOCIOAMBIENTAL: A COMPENSAÇÃO AMBIENTAL DO PROJETO GASODUTO COARI-MANAUS, O CASO DO PARQUE ESTADUAL SUMAUMA** 06/05/2014 125 f. Mestrado em GEOGRAFIA Instituição de Ensino: UNIVERSIDADE FEDERAL DO AMAZONAS, Manaus Biblioteca Depositária: BIBLIOTECA CENTRAL DA UFAM [Detalhes](#)

9. SILVA, SILVANA DOS REIS GONCALVES DE ARAUJO E. **HISTÓRIAS LOCAIS, PROJETOS GLOBAIS: AS TRAMAS JURÍDICAS E O PROCESSO AMBIENTAL DO PORTO SÃO LUÍS EM CAJUEIRO São LuíSAIS SEMPRE GANHA?** 30/09/2019 117 f. Mestrado em Desenvolvimento Socioespacial e Regional Instituição de Ensino: UNIVERSIDADE ESTADUAL DO MARANHÃO, São Luís Biblioteca Depositária: Biblioteca Central - UEMA [Detalhes](#)

10. ALVES, LENICE MIRANDA. **AS TECNOLOGIAS DE INFORMAÇÃO E COMUNICAÇÃO EM LICENCIATURA INTERCULTURAL INDÍGENA: CASO DA UFG.** 01/09/2015 140 f. Doutorado em EDUCAÇÃO Instituição de Ensino: PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DE GOIÁS, Goiânia Biblioteca Depositária: PUC Goiás [Detalhes](#)

11. MELO, CLARISSA ROCHA DE. **DA UNIVERSIDADE À CASA DE REZAS GUARANI E VICE- VERSA: REFLEXÕES SOBRE A PRESENÇA INDÍGENA NO ENSINO SUPERIOR A PARTIR DA EXPERIÊNCIA DOS GUARANI NA LICENCIATURA INTERCULTURAL INDÍGENA DO SUL DA MATA ATLÂNTICA/UFSC** 06/06/2014 undefined f. Doutorado em ANTROPOLOGIA SOCIAL Instituição de Ensino: UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA CATARINA, Florianópolis Biblioteca Depositária: UFSC [Detalhes](#)

Procuracao-si...docx document (2).pdf relatorio (4).pdf relatorio (3).pdf relatorio (2).pdf Exibir todos x

Digite aqui para pesquisar 22°C Nublado 10:31 09/08/2022

WhatsApp x IV Congresso l x didier_n_kaph x vida-e-obra-d x mail.yahoo.co x Portal Associa x Passo a passo x Catálogo de T x +

catalogodeteses.capes.gov.br/catalogo-teses/#!/

Banca: 74 opções

- MARIIVANIA LEONOR SOUZA FURTADO 3
- ADOREA REBELLO DA CUNHA ALBUQUERQUE 1
- ANA LIDIA NAUAR PANTOJA 1
- ANGELA MARTA PEREIRA DAS DORES SAVIOLI 1
- ANTONIO CARLOS DE SOUZA LIMA 1

Grande Área Conhecimento: 5 opções

- MULTIDISCIPLINAR 8
- CIÊNCIAS HUMANAS 6
- CIÊNCIAS HUMANAS 3
- CIÊNCIAS SOCIAIS APLICADAS 3

12. SANTOS, LARISSÉ LIVRAMENTO DOS. **EDUCAÇÃO AMBIENTAL NO CURRÍCULO DO CURSO DE LICENCIATURA INTERCULTURAL INDÍGENA DO INSTITUTO INSIKIRAN/UFRR** ' 09/05/2017 85 f. Mestrado Profissional em Ciências e Meio Ambiente Instituição de Ensino: UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARÁ, Belém Biblioteca Depositária: Biblioteca Central da UFPA
[Detalhes](#)

13. POLEGATTI, GERALDO APARECIDO. **Jornadas Pelos Três Mundos da Matemática Sob Perspectiva da Etnomatemática na Licenciatura Intercultural Indígena** ' 17/12/2020 undefined f. Doutorado em ENSINO DE CIÊNCIAS E EDUCAÇÃO MATEMÁTICA Instituição de Ensino: UNIVERSIDADE ESTADUAL DE LONDRINA, Londrina Biblioteca Depositária: UEL
[Detalhes](#)

14. AIRES, JOELCILEA DE LIMA. **A FORMAÇÃO DOS PROFESSORES TEMBÉ TENETEHAH NO CURSO DE LICENCIATURA INTERCULTURAL INDÍGENA DA UEPA** ' 29/09/2020 253 f. Doutorado em EDUCAÇÃO PARA A CIÊNCIA Instituição de Ensino: UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA JÚLIO DE MESQUITA FILHO (BAURU), Bauru Biblioteca Depositária: Divisão Técnica de Biblioteca e Documentação
[Detalhes](#)

15. CALDAS, FABIOLA RENATA CAVALHEIRO. **EDUCAÇÃO EM DIREITOS HUMANOS E INTERCULTURALIDADE: O CURSO DE LICENCIATURA INTERCULTURAL INDÍGENA TEKO ARANDU DA UFGD** ' 31/05/2016 114 f. Mestrado em Sociologia Instituição de Ensino: UNIVERSIDADE FEDERAL DA GRANDE DOURADOS, Dourados Biblioteca Depositária: Biblioteca Central da Universidade Federal da Grande Dourados
[Detalhes](#)

16. BONDARCZUK, VLADEMIR SERGIO. **PERCURSOS E HISTÓRIAS SOBRE A FORMAÇÃO DE PROFESSORES NA LICENCIATURA INTERCULTURAL INDÍGENA "POVOS DO PANTANAL" NA UFMS** ' 20/08/2018 152 f. Mestrado em EDUCAÇÃO MATEMÁTICA Instituição de Ensino: FUNDAÇÃO UNIVERSIDADE FEDERAL DE MATO GROSSO DO SUL, Campo Grande Biblioteca Depositária: Universidade Federal de Mato Grosso do Sul - UFMS
[Detalhes](#)

17. PINHEIRO, PATRICIA MAGALHAES. **A CONSTRUÇÃO DA ESCOLA APYÁWA/TAPIRAPÉ A PARTIR DA PRÁXIS DOS PROFESSORES EM FORMAÇÃO NA LICENCIATURA INTERCULTURAL INDÍGENA DA UNIVERSIDADE FEDERAL DE GOIÁS** ' 01/12/2012 132 f. Mestrado em EDUCAÇÃO EM CIÊNCIAS E MATEMÁTICA Instituição de Ensino: UNIVERSIDADE FEDERAL DE GOIÁS, GOIÂNIA Biblioteca Depositária: BC - UFG
Trabalho anterior à Plataforma Sucupira

Procuracao-si...docx ^ document (2).pdf ^ relatorio (4).pdf ^ relatorio (3).pdf ^ relatorio (2).pdf ^ Exibir todos x

Digite aqui para pesquisar 22°C Nublado 10:31 09/08/2022

WhatsApp x IV Congresso L x didier_n_kaph x vida-e-obra-d x mail.yahoo.com x Portal Associa x Passo a passo x Catálogo de Te x

catalogodeteses.capes.gov.br/catalogo-teses/#/!

MULTIDISCIPLINAR 2

Área Conhecimento: 13 opções

ENSINO DE CIÊNCIAS E MATEMÁTICA 5

PLANEJAMENTO URBANO E REGIONAL 3

EDUCAÇÃO 2

EDUCAÇÃO 2

SOCIAIS E HUMANIDADES 2

Área Avaliação: 12 opções

ENSINO 5

EDUCAÇÃO 3

PLANEJAMENTO URBANO E REGIONAL / DEMOGRAFIA 3

EDUCAÇÃO 2

18. PEREIRA, JUSSARA PAULA REZENDE. **CONCEPÇÕES DE NATUREZA DA CIÊNCIA, EDUCAÇÃO CIENTÍFICA E CONHECIMENTOS TRADICIONAIS DE ESTUDANTES AO LONGO DE UM CURSO DE LICENCIATURA INTERCULTURAL INDÍGENA'** 26/09/2016 175 f. Doutorado em ENSINO, FILOSOFIA E HISTÓRIA DAS CIÊNCIAS Instituição de Ensino: UNIVERSIDADE FEDERAL DA BAHIA, Salvador Biblioteca Depositária: BIBLIOTECA UNIVERSITÁRIA REITOR MACÊDO COSTA [Detalhes](#)

19. COSTA, REGINA APARECIDA. **Um Estudo das Políticas Públicas de acesso e Permanência de Indígenas no ensino Superior em Rondônia: O Caso da Licenciatura Intercultural Indígena da Universidade Federal de Rondônia em Ji-Paraná.** 01/08/2012 124 f. Mestrado em EDUCAÇÃO Instituição de Ensino: UNIVERSIDADE FEDERAL DE RONDÔNIA, PORTO VELHO Biblioteca Depositária: central **Trabalho anterior à Plataforma Sucupira**

20. SILVESTRE, CELIA MARIA FOSTER. **Entretempos: experiências de vida e resistência entre os Kaiowá e Guarani a partir de seus jovens'** 01/08/2011 206 f. Doutorado em SOCIOLOGIA Instituição de Ensino: UNIVERSIDADE EST.PAULISTA JÚLIO DE MESQUITA FILHO/ARARAQUARA, Araraquara Biblioteca Depositária: UNESP **Trabalho anterior à Plataforma Sucupira**

Procuracao-si....docx document (2).pdf relatorio (4).pdf relatorio (3).pdf relatorio (2).pdf Exibir todos x

Digite aqui para pesquisar 22°C Nublado 10:32 09/08/2022

WhatsApp x IV Congresso x didier_n_kaph x vida-e-obra-d x mail.yahoo.co x Portal Associa x Passo a passo x Catálogo de Te x +

catalogodeteses.capes.gov.br/catalogo-teses/#/!

Busca

"Licenciatura Intercultural Indígena"

Panel de informações quantitativas (teses e dissertações)

Início > Busca

22 resultados para "Licenciatura Intercultural Indígena"

Exibindo 21-40 de 22

Refinar meus resultados

Tipo: 3 opções

Mestrado (Dissertação) 12

Doutorado (Tese) 7

Ano: 11 opções

2016 4

2012 3

21. NASCIMENTO, JOLIENE DO. **Tensões entre Ciência e Conhecimento Tradicional na Construção do Currículo de Formação Superior Indígena: O Caso da Licenciatura Intercultural Teko Arandu'** 01/01/2012 110 f. Mestrado em EDUCAÇÃO, CONTEXTOS CONTEMPORÂNEOS E DEMANDAS POPULARES Instituição de Ensino: UNIVERSIDADE FEDERAL RURAL DO RIO DE JANEIRO, SEROPÉDICA Biblioteca Depositária: BIBLIOTECA CENTRAL DA UFRRJ - BIBLIOTECA DIGITAL DE TESES E **Trabalho anterior à Plataforma Sucupira**

22. Oliveira, Maria Aparecida Mendes de. **Práticas Vivenciadas na Constituição de um Curso de Licenciatura Indígena em Matemática para as Comunidades Indígenas Guarani e Kaiowá de Mato Grosso do Sul PRÁTICAS VIVENCIADAS NA CONSTITUIÇÃO DE UM CURSO DE LICENCIATURA INDÍGENA EM MATEMÁTICA PARA AS COMUNIDADES INDÍGENAS GUARANI E KAIOWÁ DE MATO GROSSO DO SUL'** 01/08/2009 133 f. Mestrado em EDUCAÇÃO MATEMÁTICA Instituição de Ensino: FUNDAÇÃO UNIVERSIDADE FEDERAL DE MATO GROSSO DO SUL, CAMPO GRANDE Biblioteca Depositária: Biblioteca Digital de Teses e Dissertações da UFMS **Trabalho anterior à Plataforma Sucupira**

Procuracao-si....docx document (2).pdf relatorio (4).pdf relatorio (3).pdf relatorio (2).pdf Exibir todos

Digite aqui para pesquisar 22°C Nublado 10:32 09/08/2022

- LICENCIATURA INDÍGENA

15 resultados para "Licenciatura Indígena"
Exibindo 1-20 de 15

Refinar meus resultados

Tipo: 3 opções

- Mestrado (Dissertação) 12
- Mestrado Profissional 2

Ano: 10 opções

- 2012 2
- 2013 2
- 2017 2
- 2019 2
- 2020 2

Autor: 15 opções

1. FONTES, THALINE FERREIRA. **POR UMA GEOGRAFIA INDÍGENA: UMA ANÁLISE DO ENSINO DE GEOGRAFIA NAS LICENCIATURAS INDÍGENAS INTERCULTURAIS DA UNIVERSIDADE FEDERAL DO AMAZONAS'** 28/03/2016 101 f. Mestrado em GEOGRAFIA Instituição de Ensino: UNIVERSIDADE FEDERAL DO AMAZONAS, Manaus Biblioteca Depositária: BIBLIOTECA CENTRAL DA UFAM [Detalhes](#)
2. GOMES, ROSILENE CAMPOS MAGALHAES. **TERRITORIO E LINGUAS INDIGENAS EM SAO GABRIEL DA CACHOEIRA-AM'** 02/09/2013 126 f. Mestrado em GEOGRAFIA Instituição de Ensino: UNIVERSIDADE FEDERAL DO AMAZONAS, Manaus Biblioteca Depositária: BIBLIOTECA CENTRAL DA UNIVERSIDADE FEDERAL DO AMAZONAS [Detalhes](#)
3. AMAZONENSE, TEREZINHA ALEMAM. **TERRITORIALIZAÇÃO DO PATRIMÔNIO NO ALTO RIO NEGRO: da Geografia mítica a Geografia indígena'** 02/09/2013 144 f. Mestrado em GEOGRAFIA Instituição de Ensino: UNIVERSIDADE FEDERAL DO AMAZONAS, Manaus Biblioteca Depositária: UNIVERSIDADE FEDERAL DO AMAZONAS [Detalhes](#)
4. ALMEIDA, CARLA ANDREA DE MELO DIAS. **O DIREITO TERRITORIAL QUILOMBOLA E A DURAÇÃO RAZOÁVEL DO PROCESSO: um olhar sobre o processo de regularização territorial da Comunidade Quilombola de Charco-Juçaral, em São Vicente Férrer- MA.'** 01/12/2017 144 f. Mestrado em Desenvolvimento Socioespacial e Regional Instituição de Ensino: UNIVERSIDADE ESTADUAL DO MARANHÃO, São Luís Biblioteca Depositária: BIBLIOTECA CENTRAL - UEMA [Detalhes](#)
5. Lima, Jackeline Marcuci. **CANDIDATOS À LICENCIATURA INDÍGENA: UM ESTUDO LINGÜÍSTICO DAS PRODUÇÕES ESCRITAS'** 01/04/2012 91 f. Mestrado em Letras Instituição de Ensino: UNIVERSIDADE FEDERAL DA GRANDE DOURADOS, DOURADOS Biblioteca Depositária: biblioteca da UFGD **Trabalho anterior à Plataforma Supupira**
6. CARVALHO, MIRIAN DA SILVA. **A GEOGRAFIA DO ENSINO MÉDIO INFLUENCIA A LEITURA CRÍTICA DO MUNDO?**

Procuracao-si...docx document (2).pdf relatorio (4).pdf relatorio (3).pdf relatorio (2).pdf [Exibir todos](#)

22°C Nublado 10:33 09/08/2022

WhatsApp x IV Congresso x didier_n_kaph x vida-e-obra-d x mail.yahoo.co x Portal Associa x Passo a passo x Catálogo de T x

catalogodeteses.capes.gov.br/catalogo-teses/#/

CARLA ANDREA DE MELO DIAS ALMEIDA 1

CARLA CRISTINA OLIVEIRA DE AVILA 1

Claudia Angela da Silva 1

FRANCISCA THAMIRES LIMA DE SOUSA 1

Jackeline Marcuci Lima 1

Orientador: 10 opções

IVANI FERREIRA DE FARIA 4

MARIVANIA LEONOR SOUZA FURTADO 2

Maria Ceres Pereira 2

DARCI SECCHI 1

José Luiz Magalhães de Freitas 1

6. CARVALHO, MIRIAN DA SILVA. **A GEOGRAFIA DO ENSINO MÉDIO INFLUENCIA A LEITURA CRÍTICA DO MUNDO? MANAUS – AM 2019** 16/01/2019 118 f. Mestrado em GEOGRAFIA Instituição de Ensino: UNIVERSIDADE FEDERAL DO AMAZONAS, Manaus Biblioteca Depositária: BIBLIOTECA CENTRAL DA UFAM [Detalhes](#)

7. SOUSA, FRANCISCA THAMIRES LIMA DE. **"AGROVILAS" QUILOMBOLAS: o caso da reconstrução da autonomia produtiva e a resistência das mulheres em Marudá NovoFR** 25/06/2020 140 f. Mestrado em Desenvolvimento Socioespacial e Regional Instituição de Ensino: UNIVERSIDADE ESTADUAL DO MARANHÃO, São Luís Biblioteca Depositária: Biblioteca Central - UEMA [Detalhes](#)

8. SANDERS, THAIS OLIVA FERNANDES. **O RITUAL DE PASSAGEM CONTEMPORÂNEO DO CURSO DE LICENCIATURA EM EDUCAÇÃO BÁSICA INTERCULTURAL EM RONDÔNIA** 09/03/2017 152 f. Mestrado em EDUCAÇÃO Instituição de Ensino: UNIVERSIDADE FEDERAL DE MATO GROSSO, Cuiabá Biblioteca Depositária: Biblioteca Setorial do Instituto de Educação e Biblioteca Central / IE / UFMT [Detalhes](#)

9. BONDARCZUK, VLADEMIR SERGIO. **PERCURSOS E HISTÓRIAS SOBRE A FORMAÇÃO DE PROFESSORES NA LICENCIATURA INTERCULTURAL INDÍGENA "POVOS DO PANTANAL" NA UFMS** 20/08/2018 152 f. Mestrado em EDUCAÇÃO MATEMÁTICA Instituição de Ensino: FUNDAÇÃO UNIVERSIDADE FEDERAL DE MATO GROSSO DO SUL, Campo Grande Biblioteca Depositária: Universidade Federal de Mato Grosso do Sul - UFMS [Detalhes](#)

10. AVILA, CARLA CRISTINA OLIVEIRA DE. **Corpografias Originárias: processo de imersão poética intercultural** 03/02/2020 265 f. Doutorado em EDUCAÇÃO Instituição de Ensino: UNIVERSIDADE ESTADUAL DE CAMPINAS, Campinas Biblioteca Depositária: Biblioteca Central [Detalhes](#)

11. Oliveira, Maria Aparecida Mendes de. **Práticas Vivenciadas na Constituição de um Curso de Licenciatura Indígena em Matemática para as Comunidades Indígenas Guarani e Kaiowá de Mato Grosso do Sul PRÁTICAS VIVENCIADAS NA CONSTITUIÇÃO DE UM CURSO DE LICENCIATURA INDÍGENA EM MATEMÁTICA PARA AS COMUNIDADES INDÍGENAS GUARANI E KAIOWÁ DE MATO GROSSO DO SUL** 01/08/2009 133 f. Mestrado em EDUCAÇÃO MATEMÁTICA Instituição de Ensino: FUNDAÇÃO UNIVERSIDADE FEDERAL DE MATO GROSSO DO SUL, CAMPO GRANDE Biblioteca Depositária: Biblioteca Digital de Teses e Dissertações da UFMS [Trabalho anterior à Plataforma Sucunira](#)

Procuracao-si...docx document (2).pdf relatorio (4).pdf relatorio (3).pdf relatorio (2).pdf Exibir todos x

Digite aqui para pesquisar 22°C Nublado 10:34 09/08/2022

WhatsApp x IV Congresso x didier_n_kaph x vida-e-obra-di x mail.yahoo.co x Portal Associar x Passo a passo x Catálogo de T

catalogodeteses.capes.gov.br/catalogo-teses/#!/

Banca: 41 opções

- MANUEL DE JESUS MASULO DA CRUZ 3
- FRANTOME BEZERRA PACHECO 2
- HELENA PINTO LIMA 2
- MARILINA CONCEICAO OLIVEIRA BESSA SERRA PINTO 2
- MARIVANIA LEONOR SOUZA FURTADO 2

Grande Área Conhecimento: 5 opções

- CIÊNCIAS HUMANAS 8
- CIÊNCIAS SOCIAIS APLICADAS 2
- LINGÜÍSTICA, LETRAS E ARTES 2
- MULTIDISCIPLINAR 2

12. CRUZ, MONICA DOS SANTOS. **UMA PROPOSTA DE SEQUÊNCIA DE ENSINO INVESTIGATIVA, EM UMA PERSPECTIVA MULTIMODAL, PARA O ENSINO DOS ÓRGÃOS DOS SENTIDOS'** 16/12/2019 199 f. Mestrado Profissional em Educação e Docência Instituição de Ensino: UNIVERSIDADE FEDERAL DE MINAS GERAIS, Belo Horizonte Biblioteca Depositária: Repositório Institucional da UFMG
Detalhes

13. NUNES, SERGIO ROBERTO FERREIRA. **DIÁLOGOS DE SABERES INTERCULTURAIS NA FORMAÇÃO DOCENTE: uma análise da educação matemática da Licenciatura Indígena na Universidade Estadual do Maranhão'** 14/07/2021 146 f. Mestrado Profissional em EDUCAÇÃO Instituição de Ensino: UNIVERSIDADE ESTADUAL DO MARANHÃO, São Luís Biblioteca Depositária: undefined
Detalhes

14. Silva, Márcia Gomes da. **ESTUDO DAS CRENÇAS NA EDUCAÇÃO ESCOLAR: REFLEXOS NA ESCRITA DE TEXTOS PRODUZIDOS POR INDÍGENAS GUARANI/KAIOWÁ DO MS'** 01/05/2012 104 f. Mestrado em Letras Instituição de Ensino: UNIVERSIDADE FEDERAL DA GRANDE DOURADOS, DOURADOS Biblioteca Depositária: Biblioteca da UFGD
Trabalho anterior à Plataforma Sucupira

15. Silva, Claudia Angela da. **PRÁTICAS DE UM PROFESSOR DE MATEMÁTICA EM CONTEXTO MULTICULTURAL'** 01/12/2011 137 f. Mestrado em EDUCAÇÃO MATEMÁTICA Instituição de Ensino: FUNDAÇÃO UNIVERSIDADE FEDERAL DE MATO GROSSO DO SUL, CAMPO GRANDE Biblioteca Depositária: UFMS
Trabalho anterior à Plataforma Sucupira

Procuracao-si....docx document (2).pdf relatorio (4).pdf relatorio (3).pdf relatorio (2).pdf Exibir todos

Digite aqui para pesquisar 24°C Nublado 10:34 09/08/2022

- PROLIND

The screenshot shows a web browser window with the following elements:

- Browser Tabs:** WhatsApp, IV Congresso, didier_n_kaph, vida-e-obra-di, mail.yahoo.co, Portal Associat, Passo a passo, Catálogo de T.
- Address Bar:** catalogodeteses.capes.gov.br/catalogo-teses/#/
- Page Header:** Busca
- Search Input:** "Prolind"
- Search Button:** Buscar
- Panel:** Painel de informações quantitativas (teses e dissertações)
- Breadcrumbs:** Início > Busca
- Results Summary:** 2 resultados para "Prolind", Exibindo 1-20 de 2
- Refinement Panel:**
 - Tipo:** 1 opção: Mestrado (Dissertação) 2
 - Ano:** 2 opções: 2011 1, 2018 1
 - Autor:** 2 opções: Fabiana de Freitas Pinto 1
- Search Results:**
 - BONDARCZUK, VLADIMIR SERGIO. **PERCURSOS E HISTÓRIAS SOBRE A FORMAÇÃO DE PROFESSORES NA LICENCIATURA INTERCULTURAL INDÍGENA "POVOS DO PANTANAL" NA UFMS** 20/08/2018 152 f. Mestrado em EDUCAÇÃO MATEMÁTICA Instituição de Ensino: FUNDAÇÃO UNIVERSIDADE FEDERAL DE MATO GROSSO DO SUL, Campo Grande Biblioteca Depositária: Universidade Federal de Mato Grosso do Sul - UFMS [Detalhes](#)
 - Pinto, Fabiana de Freitas. **LICENCIATURA ESPECÍFICA PARA FORMAÇÃO DE PROFESSORES INDÍGENAS/TURMA MURA: um balanço dos dois primeiros anos do curso à luz das expectativas dos alunos** 01/06/2011 142 f. Mestrado em EDUCAÇÃO Instituição de Ensino: Universidade Federal do Amazonas, MANAUS Biblioteca Depositária: CENTRAL DA UFAM **Trabalho anterior à Plataforma Sucupira**
- Taskbar:** Procuracao-si...docx, document (2).pdf, relatorio (4).pdf, relatorio (3).pdf, relatorio (2).pdf, Exibir todos
- System Tray:** 24°C Nublado, 10:36, 09/08/2022