

UNIVERSIDADE FEDERAL DO AMAZONAS – UFAM
CAMPUS VALE DO RIO MADEIRA – CVRM
INSTITUTO DE EDUCAÇÃO, AGRICULTURA E AMBIENTE – IEEA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ENSINO DE CIÊNCIAS E
HUMANIDADES – PPGECH

LAURA MARCELA CUBIDES SÁNCHEZ

**FORMAÇÃO DE PROFESSORES INDÍGENAS NO ENSINO SUPERIOR:
POTENCIALIDADES E DESAFIOS POLÍTICOS E EPISTEMOLÓGICOS
DA LICENCIATURA EM EDUCAÇÃO BÁSICA INTERCULTURAL - UNIR**

HUMAITÁ – AM
2021

LAURA MARCELA CUBIDES SÁNCHEZ

**FORMAÇÃO DE PROFESSORES INDÍGENAS NO ENSINO SUPERIOR:
POTENCIALIDADES E DESAFIOS POLÍTICOS E EPISTEMOLÓGICOS
DA LICENCIATURA EM EDUCAÇÃO BÁSICA INTERCULTURAL - UNIR**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Ensino de Ciências e Humanidades (PPGECH) do Instituto de Educação, Agricultura e Ambiente da Universidade Federal do Amazonas (UFAM), como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Ensino de Ciências e Humanidades.

Orientadora:

Prof.^a Dr.^a Fabiana Soares Fernandes Leal

Linha de pesquisa: Perspectivas teórico-metodológicas para o ensino de Ciências Humanas

HUMAITÁ – AM
2021

Autorizo a reprodução e divulgação total ou parcial deste trabalho, por qualquer meio convencional ou eletrônico, para fins de estudo e pesquisa, desde que citada a fonte.

Ficha Catalográfica

Ficha catalográfica elaborada automaticamente de acordo com os dados fornecidos pelo(a) autor(a).

C962f Cubides Sánchez, Laura Marcela
Formação de professores indígenas no ensino superior:
potencialidades e desafios políticos e epistemológicos da
Licenciatura em Educação Básica Intercultural - UNIR / Laura
Marcela Cubides Sánchez . 2021
211 f.: il. color; 31 cm.

Orientadora: Fabiana Soares Fernandes Leal
Dissertação (Mestrado em Ensino de Ciências e Humanidades) -
Universidade Federal do Amazonas.

1. Decolonialidade. 2. Interculturalidade. 3. Ensino superior. 4.
Formação de professores indígenas. I. Leal, Fabiana Soares
Fernandes. II. Universidade Federal do Amazonas III. Título

LAURA MARCELA CUBIDES SÁNCHEZ

**FORMAÇÃO DE PROFESSORES INDÍGENAS NO ENSINO SUPERIOR:
POTENCIALIDADES E DESAFIOS POLÍTICOS E EPISTEMOLÓGICOS
DA LICENCIATURA EM EDUCAÇÃO BÁSICA INTERCULTURAL - UNIR**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Ensino de Ciências e Humanidades (PPGECH) do Instituto de Educação, Agricultura e Ambiente da Universidade Federal do Amazonas (UFAM), como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Ensino de Ciências e Humanidades.

Aprovada em 08/02/2021.

BANCA EXAMINADORA

Presidente: Prof.^a Dr.^a Fabiana Soares Fernandes Leal - UFAM (Orientadora)

Membro externo titular: Prof. Dr. Carlos Magno Naglis Vieira - UCDB

Membro interno titular: Prof.^a Dr.^a Maria Isabel Alonso Alves - UFAM

Suplente interno: Prof.^a Dr.^a Rozane Alonso Alves - UFAM

Suplente externo: Prof. Dr. Tarcísio Luiz Leão e Souza - IFAM

Dedico o empenho, os sacrifícios e as expectativas que deram vida a esta pesquisa a todos os docentes, indígenas e não indígenas, que – como eu tenho percebido em casa desde muito pequena, com a minha mãe – cada dia de sua existência, dentro e fora da sala de aula, entregam toda a sua energia, talento e recursos para efetivar um trabalho transformador e com compromisso social. A eles devo toda a minha inspiração em tempos de incertezas.

AGRADECIMENTOS

Aos meus pais (Sandra Sánchez e Gabriel Cubides) por serem, mesmo à distância, o apoio mais constante e a maior motivação nestes dois anos fora de casa e do meu país (Colômbia);

Aos meus avós maternos (Hermelinda Sánchez e Alberto Sánchez) por terem sido um refúgio de ternura e alegria nos dias em que mais senti falta do calor de casa;

Aos meus colegas de turma por terem sido minha família e por terem me orientado e acolhido como mais uma conterrânea. Vocês foram meus grandes mentores e meus professores de língua portuguesa;

À minha orientadora (Fabiana Fernandes), que se aventurou a acompanhar-me neste processo e a aprender junto comigo sobre o campo de estudo e o tema de pesquisa proposto, mesmo com todos os desafios que exigiu comunicarmos e ler-me quando eu ainda não tinha domínio do idioma. Sua confiança, compreensão e sabedoria foram meu suporte ao longo do caminho;

Aos professores do Programa de Pós-Graduação em Ensino de Ciências e Humanidades (PPGECH), que contribuíram significativamente para o meu processo de adaptação e se interessaram em valorizar minha trajetória de vida e minha formação profissional para enriquecer as reflexões e debates na sala de aula. Agradeço em especial à Professora Maria Isabel Alonso pela afinidade entre as nossas preocupações e cenários de interesse e por me fornecer o apoio necessário para me aproximar do contexto em que esta pesquisa se desenvolveu;

Aos docentes do Departamento de Educação Intercultural (DEINTER) pelos livros doados, pelas conversas nos corredores da Universidade Federal de Rondônia (UNIR) após suas extensas jornadas de trabalho e por me permitirem ter o privilégio de assistir a algumas de suas aulas;

Aos estudantes indígenas da Licenciatura Intercultural que sempre expressaram respeito e curiosidade em me conhecer, foram entusiastas ao me convidar a conhecer a vida em suas aldeias através de suas histórias, e acreditaram na importância deste projeto;

À Universidade Federal do Amazonas (UFAM), por resistir e fomentar espaços de formação e criação de conhecimentos para a vida, em todas as suas formas de existência, em uma das mais diversas regiões naturais e socioculturais do mundo;

À Organização dos Estados Americanos (OEA), por favorecer parcerias entre instituições que promovem a democratização da educação e ampliam os horizontes das novas gerações por meio de programas de internacionalização e financiamento como o que me concedeu a bolsa para fazer este mestrado no Brasil.

RESUMO

A educação superior intercultural, no contexto latino-americano, tem tido o compromisso de promover um exercício de subversão e ressignificação epistemológica para que os povos tradicionais tenham maior participação democrática em cenários onde tenham tido pouca representatividade política e intelectual. No Brasil, a partir da Constituição Federal de 1988, a educação indígena e a educação intercultural foram ganhando certa relevância nas agendas governamentais e passaram a ter maior protagonismo nas instituições de ensino superior. No início deste milênio, surgiu a iniciativa de criar cursos de graduação em várias universidades públicas federais e estaduais do país, voltados para a formação superior de indígenas que atuam como professores nas escolas das suas aldeias. Esses programas são conhecidos como licenciaturas interculturais. Esta pesquisa teve como objetivo tornar visíveis os desafios e potencialidades do curso de Licenciatura em Educação Básica Intercultural da Universidade Federal de Rondônia (UNIR), na formação e no exercício dos professores indígenas no contexto amazônico, levando em consideração o cenário político atual. As principais fontes de informação deste estudo foram documentos oficiais e institucionais e entrevistas com docentes e discentes do curso, ao longo de 2020. Os delineamentos teóricos e metodológicos se fundamentaram nos aportes da corrente de pensamento crítico e decolonial do grupo Modernidade/Colonialidade, utilizando o conceito de “interculturalidade crítica” como eixo transversal à análise da informação. Os dados produzidos foram compreendidos a partir de uma análise interpretativa. Desse modo, foi possível concluir que, apesar dos avanços na proposta pedagógica do curso, ainda existem limitações de caráter governamental, institucional e acadêmico que dificultam uma efetiva dinâmica intercultural entre os processos de ensino e aprendizagem correspondentes às cosmovisões indígenas e aqueles infundidos pela lógica colonialista da sociedade ocidental.

Palavras-chave: Decolonialidade; Interculturalidade; Ensino superior; Formação de professores indígenas.

RESUMEN

La educación superior intercultural, en el contexto latinoamericano, ha tenido el compromiso de promover un ejercicio de subversión y re significación epistemológica para que los pueblos tradicionales logren una mayor participación democrática en escenarios donde han tenido poca representación política e intelectual. En Brasil, a partir de la Constitución Federal de 1988, la educación indígena y la educación intercultural fueron tomando cierta relevancia en las agendas gubernamentales y comenzaron a tener mayor protagonismo en las instituciones de Educación Superior. A inicios de este milenio, surgió la iniciativa de crear cursos de pregrado en varias universidades públicas federales y estatales del país, pensados para la formación superior de indígenas que actúan como profesores en las escuelas de sus territorios. Esos programas son conocidos como licenciaturas interculturales. Esta pesquisa tuvo el objetivo de visibilizar los desafíos y potencialidades del curso de “Licenciatura en Educación Básica Intercultural” de la Universidad Federal de Rondônia (UNIR), en la formación y el ejercicio de los profesores indígenas en contexto amazónico, teniendo en cuenta el escenario político actual. Las principales fuentes de información de este estudio fueron documentos oficiales e institucionales y las entrevistas realizadas a docentes y discentes del curso a lo largo del 2020. Los lineamientos teóricos y metodológicos se fundamentaron en los aportes de la corriente de pensamiento crítica y decolonial del grupo Modernidad/Colonialidad, utilizando el concepto de “interculturalidad crítica” como eje transversal al análisis de la información. Los datos producidos fueron comprendidos a partir de un análisis interpretativo. De este modo fue posible concluir que, a pesar de los avances en la propuesta pedagógica del curso, aún existen limitaciones de carácter gubernamental, institucional y académico que dificultan una efectiva dinámica intercultural entre los procesos de enseñanza y aprendizaje correspondientes a las cosmovisiones indígenas y los infundidos por la lógica colonialista de la sociedad occidental.

Palabras-clave: Decolonialidad; Interculturalidad; Educación superior; Formación de profesores indígenas.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 - Linha do tempo - educação escolar indígena.....	45
Figura 2- Esquema metodológico.	69
Figura 3- Localização do município de Ji-Paraná, RO.	84
Figura 4- Localização das terras indígenas do estado de Rondônia e entorno.....	103
Figura 5- Mural pintado pelos professores e estudantes da Licenciatura Intercultural da UNIR.....	108
Figura 6 - Mural pintado pelos professores e estudantes da Licenciatura Intercultural da UNIR.	183

LISTA DE ABREVIATURAS

ASIE	Ação Saberes Indígenas na Escola
BID	Banco Interamericano de Desenvolvimento
BNCC	Base Nacional Comum Curricular
CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CEE/RO	Conselho Estadual de Educação de Rondônia
CEPAL	Comissão Econômica para a América Latina e o Caribe
CIMI	Conselho Indigenista Missionário
CNE	Conselho Nacional de Educação
CNPq	Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico
COMIN	Conselho de Missão entre Povos Indígenas
CONEEIs	Conferências Nacionais de Educação Indígena
CONSEA	Conselho Nacional de Segurança Alimentar e Nutricional
CONSEA	Conselho Superior Acadêmico da UNIR
COVID-19	2019 Coronavirus Disease (Doença do Coronavírus 2019)
CRES	Conferência Regional de Educação Superior na América Latina e no Caribe
DDHH	Direitos Humanos
DEINTER	Departamento de Educação Intercultural da UNIR
FUNAI	Fundação Nacional do Índio
IAMA	Instituto de Antropologia e Meio Ambiente
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
IES	Instituições de Ensino Superior
ISA	Instituto Socioambiental
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
MAPA	Ministério da Agricultura, Pecuária e Abastecimento
MEC	Ministério da Educação
MERCOSUL	Mercado Comum do Sul
NEIRO	Núcleo de Educação Escolar Indígena de Rondônia
OEA	Organização dos Estados Americanos

OIT	Organização Internacional do Trabalho
ONGs	Organizações Não Governamentais
ONU	Organização das Nações Unidas
OPAN	Operação Anchieta / Operação Amazônia Nativa
OPIRON	Organização dos Professores Indígenas de Rondônia e Noroeste de Mato Grosso
OSCIP	Organização da Sociedade Civil de Interesse Público
PNAES	Programa Nacional de Assistência Estudantil
PNE	Plano Nacional de Educação
PPC	Projeto Pedagógico do Curso
PPP	Projeto Político-Pedagógico
PROLIND	Programa de Apoio à Formação Superior e Licenciaturas Interculturais Indígenas
PROPESP	Pró-Reitoria de Pesquisa e Pós-Graduação
PROUNI	Programa Universidade para Todos
RCNEI	Referencial Curricular Nacional para as Escolas Indígenas
REUNI	Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais
SEB	Secretaria da Educação Básica
SECAD	Secretaria da Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade
SECADI	Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão
SEDUC	Secretaria de Estado de Educação de Rondônia
SEMED	Secretaria Municipal de Educação
SEMESP	Secretaria de Modalidades Especializadas de Educação
SESAI	Secretária Especial de Saúde Indígena
SESU	Secretaria de Educação Superior
SPI	Serviço de Proteção ao Índio
UFABC	Universidade Federal do ABC
UNEMAT	Universidade do Estado de Mato Grosso
UNESCO	Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura
UNIR	Universidade Federal de Rondônia

Sumário

1. INTRODUÇÃO: INSPIRAÇÕES, INQUIETAÇÕES E RELEVÂNCIA DA PESQUISA	14
2. A EDUCAÇÃO INTERCULTURAL E A PERSPECTIVA DECOLONIAL DA EDUCAÇÃO ESCOLAR INDÍGENA NO BRASIL	21
2.1 Decolonizar a nossa mente para interculturalizarmos: referenciais teóricos e conceituais para uma abordagem do ensino superior intercultural.....	22
2.2 Antecedentes da educação escolar indígena e intercultural no Brasil: contextos políticos, reformas institucionais e diretrizes educacionais	37
2.3 Formação de docentes indígenas no Brasil: a construção e consolidação de uma proposta intercultural no ensino superior.....	54
3. ESTRATÉGIAS METODOLÓGICAS PARA A REALIZAÇÃO DA PESQUISA	68
3.1 Tipo de abordagem	71
3.2 Natureza da pesquisa	74
3.3 Técnicas e instrumentos.....	76
3.3.1 Revisão de documentos	76
3.3.2 Entrevista semiestruturada	77
3.3.3. Observação participante	79
3.4 Análise dos dados	80
3.5 Área de estudo	83
3.7 Planejamento da produção de dados.....	85
4. NA BUSCA DE NOVAS EPISTEMOLOGIAS: O CAMINHO INCESSANTE DO ENSINO SUPERIOR INTERCULTURAL, DECOLONIAL E VERDADEIRAMENTE DEMOCRÁTICO .	87
4.1 A abertura da universidade a novos saberes e epistemologias: os desafios e potencialidades da presença indígena no ensino superior	88
4.2 Licenciatura em Educação Básica Intercultural da Universidade Federal de Rondônia: da criação ao contexto atual do programa	101
4.3 Mudanças na gestão da educação superior intercultural a partir do momento político atual no Brasil: algumas repercussões desse contexto no curso de Licenciatura Intercultural da UNIR	116
5. EXPERIÊNCIAS, DESAFIOS E REFLEXÕES SOBRE A GESTÃO ADMINISTRATIVA E AS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS NA LICENCIATURA INTERCULTURAL DA UNIR.....	131
5.1 Caracterização do curso desde a concepção até a atualidade: a perspectiva dos docentes e dos estudantes ao longo dessa trajetória	132

5.2 Experiências da prática docente e problemáticas identificadas no funcionamento do curso.....	149
5.3 Desafios e potencialidades do curso e reflexões sobre interculturalidade.....	166
6. CONSIDERAÇÕES FINAIS	184
REFERÊNCIAS	191
APÊNDICES.....	204
Apêndice 1. Roteiro de entrevista para os estudantes-professores indígenas.....	204
Apêndice 2. Roteiro de entrevista para os docentes-investigadores	206
ANEXO - Parecer do Comitê de Ética em Pesquisa	209

1. INTRODUÇÃO: INSPIRAÇÕES, INQUIETAÇÕES E RELEVÂNCIA DA PESQUISA

O conceito de cultura naturalizado e reproduzido pelo senso comum está associado diretamente com a transmissão de um discurso hegemônico sobre o cultural, replicado na escola, no comércio, no turismo e na mídia. Nos últimos anos, houve uma crescente visibilidade da complexidade e diversidade cultural que caracteriza a existência humana, o que resultou na identificação de problemas e novos objetos de intervenção política e acadêmica. Isso se materializou no desenho de marcos normativos e programas de gestão pública a partir dos quais se espera responder a cada um dos âmbitos da vida social, como a educação, a saúde, o direito e a economia, entre outros.

A interculturalidade, longe do construto conceitual acadêmico e do que os discursos governamentais têm adotado e legitimado como estratégia de difusão de programas e políticas públicas com esse enfoque, é um processo de construção de outro conhecimento e outra prática política, que vai além de ser uma alternativa simples de comunicação e relacionamento entre culturas. Esse projeto deve trazer consigo a intenção de estabelecer espaços e mecanismos para descolonizar o conhecimento e, assim, propiciar uma verdadeira participação política dos povos historicamente subalternizados, alterando as noções ideológicas impostas pelo Estado, que, influem profundamente em nossa maneira de nos lermos como sociedade e nos entendermos através dos outros.

Dentro do âmbito educacional, o enfoque intercultural tem o compromisso de criar espaços nos quais possam emergir novas epistemologias que concebam outras trajetórias de vida social, cosmovisões e saberes, coerentes com as realidades locais das populações inseridas. Um de seus princípios é contribuir para o desenvolvimento da autonomia política e educativa dos grupos étnicos. Nesse sentido, encarna uma alternativa oposta às lógicas da modernidade e da colonialidade que ainda estão presentes e enraizadas em nossa mentalidade coletiva e, portanto, em nossos sistemas educacionais convencionais.

Assim, teoricamente, os programas que propõem o diálogo entre experiências culturais diversas teriam a capacidade de transformar as relações de poder vigentes. No entanto, em alguns casos, na sua execução, essa intenção leva a forçar as dinâmicas de relacionamento cultural e a folclorizar as expressões identitárias, produzindo assim novas identidades, ou seja,

outras alteridades ao serviço e benefício do projeto político e econômico neoliberal, baseado nas diretrizes do sistema capitalista.

Adicionalmente, os programas interculturais, tal qual outras propostas de caráter inclusivo, apenas conseguem ser instaurados como estratégias diferenciais ou complementares dentro do aparelho da educação majoritária. Isso indica que, embora essas iniciativas valorizem a necessidade de atender às demandas locais, deve-se trabalhar mais para que tenham um potencial subversivo e transformador na lógica universalista do conhecimento que rege o projeto social dominante. Assim, a interculturalidade, além de não ser uma prioridade para os governos, tem sido um campo propício para que estes justifiquem o suposto cumprimento da normativa que delimita a salvaguarda cultural, promulgada nas constituições vigentes de países como o Brasil.

O fato de que os conhecimentos produzidos por povos ancestrais não sejam considerados igualmente verídicos e pertinentes aos ocidentais, em parte por não serem desenvolvidos dentro dos parâmetros científicos estabelecidos, reafirma a lógica colonial que está de fundo na atenção a esse tipo de apostas. Também evidencia o modo assistencialista a partir do qual o Estado opera, incluindo superficialmente outros tipos de iniciativas divergentes para que não alterem o projeto educacional oficial. Por isso, a maioria das propostas educacionais com esse enfoque acaba sendo um conjunto de tentativas falhadas de inclusão de processos de aprendizagem que não transcendem o modelo de ensino aplicado nas instituições convencionais.

Na maioria dos casos, essa maneira de operar leva a que as comunidades indígenas, em sua intenção de se posicionar e contribuir para a reinvenção do setor educacional, terminem se adaptando ao sistema e moldando-se ao arcabouço epistemológico, metodológico e jurídico que as ampara. Portanto, espera-se entender por que projetos anteriores em torno do cultural têm funcionado como tecnologias para exercer diferentes tipos de controle sobre condutas socioculturais que garantem, mais do que a emancipação e o empoderamento dos povos étnicos, um domínio sobre suas práticas e costumes, e sua projeção ao modelo da sociedade moderna desejada.

A corrente do pensamento decolonial latino-americano abriu um panorama de análise holística e crítica que nos permite estudar o cultural vinculado a um contexto político e econômico global, a partir de processos históricos e de transformações sociais contemporâneas. Esse tornou-se um potente canal de compreensão das sociedades do continente, incluindo a brasileira, o que o designa como um excelente ponto de partida para localizar as medidas que

podem ser tomadas para empreender um projeto de transformação social e epistêmica que responda às falhas estruturais e às conjunturas atuais que afligem aquelas sociedades.

Entre essa bagagem teórica, retomo os aportes feitos pelo grupo de estudo e pesquisa Modernidade/Colonialidade, constituído por intelectuais latino-americanos e americanistas, que, dentro do marco teórico dos Estudos Culturais, questionam permanentemente expressões coloniais que, implícita e explicitamente, estabelecem uma ordem hierárquica de poder, saber e ser. A partir daí, pretendi fazer uma revisão do intercultural entendido como uma rede de interações em que são apresentados acordos, disputas e obstáculos comunicativos entre atores que exercem diferentes forças de poder dentro de um determinado contexto social.

O campo de estudo desta pesquisa se concretiza no andamento de um dos cursos de licenciatura intercultural voltados para a formação de professores indígenas no Brasil. Sob essa premissa, o programa da graduação, além de integrar populações culturalmente diferentes, visa oferecer a possibilidade de formar professores por meio de um exercício de diálogo entre suas cosmovisões e o conhecimento ocidental, em busca de uma alternativa de convivência social. Essa aproximação requer uma abordagem crítica com interesse tanto nos antecedentes históricos do problema quanto no contexto sociopolítico atual, já que o momento político que está sendo vivido no país aguça as falências estruturais e inconsistências que já foram apresentadas.

De acordo com o mencionado, a formação de professores indígenas ressignifica uma luta política dos povos ancestrais, um processo de reivindicação cultural, social e educacional, mas sobretudo político, já que, além de oferecer a possibilidade de educar essas populações em níveis mais altos e fortalecer a educação própria de suas comunidades pela capacitação de seus professores, representa o fortalecimento dos mecanismos de ação participativa, com a abertura de novos espaços acadêmicos ao conhecimento tradicional. É aí onde a mobilização por uma formação de professores indígenas se torna um processo com verdadeiras implicações sociais.

Uma das questões que me induziu a me formar como investigadora social, especificamente como antropóloga, foi o interesse em compreender a lógica e as dinâmicas das relações desiguais de poder dentro de cada sociedade e entre sociedades. Na medida em que fui me inserindo nos contextos e trajetórias nas quais se expressam as forças de domínio político, econômico e cultural em ordens e vínculos sociais, fui percebendo que esse era um dos eixos principais dos mais recentes debates acadêmicos, de políticas públicas e da criação de instituições e organizações de movimentos populares, tanto na Colômbia (o país onde eu nasci)

quanto em outros países da América Latina e do mundo. Portanto, as discussões sobre a preocupação de enfrentar essa problemática, que abrange todos os âmbitos de nossa vida, levaram-me a indagar o pano de fundo dessa desigualdade, direcionando-me, assim, ao campo teórico dos Estudos Culturais e às múltiplas propostas político-epistemológicas que têm surgido como alternativas para mitigar essas tensões.

A razão pela qual decidi abordar o assunto da educação superior intercultural, durante minha formação como estudante do Mestrado em Ensino de Ciências e Humanidades, se deve ao desejo de pensar em novas pedagogias ou formas de aprendizado que acentuem processos e conhecimentos excluídos pela educação convencional. Como docente em formação, considero fundamental perceber o potencial das trajetórias indígenas e de suas lógicas educacionais na maneira como construímos conhecimento e os colocamos a serviço de um projeto comum, além das fronteiras geográficas e culturais. Então, minha principal razão originou-se no compromisso de me formar por meio de outras experiências que me permitissem encontrar diversas possibilidades de capacitar-me como professora e de criar critérios de ensino que contribuíssem para a formação de novas gerações conscientes de seus antecedentes sociais e realidades locais, e com poder de ação no seu ambiente.

De acordo com isso, a forma como essa preocupação dialoga e coopera para as discussões do Programa de Mestrado é por meio das reflexões levantadas pela presença de estudantes indígenas na universidade e de suas contribuições a espaços projetados para a criação constante de processos de ensino e de aprendizagem. A tentativa de incorporar os saberes e pedagogias indígenas nas estruturas curriculares dessas licenciaturas, e o compromisso que elas têm com o acesso dessas populações ao conhecimento e às tecnologias da sociedade moderna, constituem duas das questões que mais se têm trabalhado durante as últimas décadas em eventos acadêmicos e no âmbito educacional em geral, devido à urgência de quebrar com essa barreira eurocêntrica que impede uma interação e uma participação mais enriquecedoras dessas populações em nossos espaços de formação.

Dada a pergunta sobre o aporte da pesquisa para o campo de estudo, considero que o seu valor agregado se situa na análise do curso a partir do momento político atual do país. Nenhum dos trabalhos que precedem esta investigação fornece uma análise profunda e crítica do que está acontecendo agora com as licenciaturas interculturais desde que o governo do presidente Jair Bolsonaro (2019-2022) foi iniciado no Brasil. Por isso, a oportunidade de oferecer uma nova

leitura sobre o estado atual do ensino superior intercultural esteve na capacidade de detectar as mudanças que já ocorreram ao longo dos dois primeiros anos do governo em andamento (2019 e 2020) e que tiveram implicações diretas na operabilidade desse programa.

Dessa forma, acredita-se que qualquer estudo que vise conhecer os potenciais e os desafios de uma proposta de pensamento e construção da sociedade a partir da educação tem uma grande relevância para a academia e para a sociedade, pois, devido a essas preocupações, é possível questionar a execução de certas estratégias educacionais que são suportadas por discursos que não têm coerência e eficiência no momento da aplicação em contextos específicos.

Por tanto, a pergunta-problema que mobilizou esta pesquisa foi: Quais são os alcances e os desafios atuais identificados na Licenciatura em Educação Básica Intercultural da Universidade Federal de Rondônia (UNIR), no que se refere à imersão de saberes, metodologias de ensino e de aprendizagem e lógicas de pensamento ancestrais na universidade, e à busca de autonomia educacional e política dos povos indígenas envolvidos nesse programa? De acordo com esses elementos, podemos dizer que esta é uma pesquisa qualitativa, que localiza uma problemática geral em um cenário particular, uma vez que tem o desejo de valorizar as trajetórias, percepções e expectativas das pessoas que caracterizam esse cenário.

Sendo esse o foco deste trabalho, o objetivo geral consistiu em: Visibilizar os desafios e potencialidades do curso de Licenciatura em Educação Básica Intercultural da Universidade Federal de Rondônia (UNIR) na formação dos professores indígenas no contexto amazônico, levando em consideração o cenário político atual. Dessa maneira, os objetivos específicos propostos foram: 1) Compreender, a partir de documentos oficiais e bibliográficos, os antecedentes históricos, políticos e institucionais que influenciaram na criação da Licenciatura Intercultural da UNIR; 2) Analisar, a partir da perspectiva dos docentes/pesquisadores do curso, os potenciais, avanços e desafios do programa, ao longo da sua trajetória; 3) Identificar, a partir dos discentes indígenas, as características, condições e contextos da sua formação no curso, levando em conta as demandas das comunidades envolvidas e as exigências institucionais do ensino superior intercultural.

Para responder a esses objetivos, este estudo partiu de três eixos de análise, também indispensáveis para a definição das categorias que orientaram a produção de informações, compondo uma tríade de áreas de abordagem que constituem os cenários político, institucional e

comunitário. Juntos, os três aspectos abraçam o tópico central que aqui nos convoca: a formação de professores indígenas.

O primeiro deles propôs captar a lógica da construção do programa a partir de variáveis do contexto político, que puderam ser percebidas mediante a revisão de documentos oficiais e de diferentes fontes bibliográficas de pesquisas anteriores sobre o assunto, como dissertações, teses, livros, jornais etc. O segundo campo se concentrou no desenvolvimento institucional do curso, ou seja, em todos os aspectos relacionados ao seu funcionamento. O terceiro situou-se na inspiração mesma da iniciativa, a saber, o contexto comunitário, contemplando assuntos culturais e demandas dos povos indígenas que os estudantes representam. Assim, podemos ver como cada uma destas áreas dialoga com cada objetivo específico. Toda essa rede nos permitiu entender como ocorrem as conexões entre estas instâncias e perceber como elas interferem no processo de formação dos professores.

Vale a pena dizer que, depois da fase da revisão dos materiais bibliográficos, as duas últimas áreas de abordagem, diferentemente da primeira, encontraram sua fonte de informação na fase do trabalho de campo, com o uso da técnica da entrevista semiestruturada dirigida a alguns docentes do programa e discentes indígenas matriculados naquele momento, os quais foram selecionados segundo sua disponibilidade e vontade para participar na pesquisa, entre outros critérios de inclusão que serão aprofundados na metodologia. Essa técnica foi complementada com dados produzidos pelo exercício da observação participante em encontros acadêmicos e reuniões formais e informais entre esses atores, – esclarecendo-se que essa imersão foi feita nas instalações da universidade, em uma etapa prévia à aproximação do campo.

Este esquema de trabalho foi impulsionado por vários aspectos sugeridos pelo referencial teórico e pela justificativa de caráter social e acadêmico que embasa esta pesquisa. De acordo com ele, este estudo será apresentado na seguinte ordem: A primeira seção concentra-se na dimensão política da interculturalidade. São abordados alguns dos principais referentes teóricos da corrente latino-americana de pensamento decolonial, para consolidar a perspectiva crítica a partir da qual a interculturalidade foi entendida como projeto social e como enfoque de propostas educacionais inclusivas. Posteriormente, são citados alguns dos momentos históricos da trajetória da educação escolar indígena no Brasil que melhor evidenciam a lógica pela qual o Estado tem operado para atender aos povos étnicos, referenciando alguns dos documentos oficiais que foram chave nesse processo. Por fim, são apresentados os antecedentes do ensino superior intercultural

voltado para a formação de professores indígenas, e o desenvolvimento da proposta das licenciaturas interculturais em todo o território brasileiro.

A segunda seção consiste em explicar o construto metodológico desenhado para o desenvolvimento desta pesquisa, desde a fase exploratória até a execução das técnicas aplicadas durante o trabalho de campo.

A terceira seção enfatiza a dimensão institucional, tanto governamental quanto educacional, da inserção de estudantes indígenas nas universidades, especialmente na Licenciatura Intercultural. Nesse momento, apresenta-se uma reflexão sobre o que representa, em nível institucional, o reconhecimento de outros saberes e lógicas de pensamento e seu posicionamento em um espaço como esse, de produção de conhecimento científico, levando em conta as percepções dos docentes/pesquisadores que compõem o curso da UNIR. De maneira transversal, foi feita uma leitura da situação atual desses programas a partir das medidas que se têm adotado no atual governo com relação a atenção às comunidades indígenas.

A quarta seção focaliza a dimensão comunitária daquela tríade explicada, levando em consideração, dentro da análise do funcionamento do curso, variáveis mais associadas às condições de estudo dos indígenas em formação e aos aspectos próprios dos contextos socioculturais aos quais pertencem. Nessa seção é exposta a maior parte dos dados produzidos na interação com os atores envolvidos nesse cenário, e são destacadas suas experiências, expectativas e convicções. Finalizamos com algumas considerações, referências e apêndices.

2. A EDUCAÇÃO INTERCULTURAL E A PERSPECTIVA DECOLONIAL DA EDUCAÇÃO ESCOLAR INDÍGENA NO BRASIL

Nesta seção, propõe-se fazer uma leitura dos antecedentes históricos da educação escolar indígena e do ensino superior intercultural para a formação de professores indígenas no Brasil, a partir de uma perspectiva decolonial¹ desenvolvida no interior do grupo de estudo e investigação Modernidade/Colonialidade, constituído em sua maioria por intelectuais latino-americanos. Esse embasamento teórico será fundamental para apresentar uma série de reflexões sobre como o projeto intercultural tem sido consolidado como alternativa inclusiva da etnoeducação², em espaços que correspondiam convencionalmente à lógica ocidental dominante. Todo o material apresentado tem um caráter histórico que ajudará a identificar as raízes das tensões, inconsistências e desafios que existem hoje na execução de programas como a Licenciatura em Educação Básica Intercultural da Universidade Federal de Rondônia (UNIR), objeto de estudo desta dissertação.

Dessa forma, cada uma das seções que compõem este primeiro fragmento da pesquisa é pensada para expor o problema central localizado na falta de comprometimento, político e institucional, com a inclusão de outras epistemologias e lógicas do pensamento coletivo característico dos processos socioculturais próprios das populações indígenas em meios acadêmicos, como a universidade pública. Por essa razão, a primeira delas apresenta a referência conceitual desde a qual o estudo é realizado: suas origens, preocupações e principais contribuições para a análise da interculturalidade como projeto educacional. A segunda evocará algumas das decisões governamentais mais significativas na área da atenção educacional aos povos indígenas do país, antes da entrada em vigor da Constituição Federativa de 1988. Aí serão mencionadas as principais transformações que esse novo marco legal trouxe para validar o direito de autonomia dessas populações e o surgimento de novas propostas educacionais interculturais

1 A categoria “decolonialidade”, no sentido da corrente do Giro Decolonial, foi utilizada originalmente pelo filósofo porto-riquenho Nelson Maldonado-Torres (2008), com intenção de complementar o termo “descolonização”, desenvolvido pelas ciências sociais de finais do século XX.

2 O antropólogo mexicano Guillermo Bonfill Batalla usou pela primeira vez o termo “etnoeducação” em 1981. É um projeto que emerge de processos comunitários que procuram o fortalecimento das dinâmicas próprias de uma etnia e a potencialização das ações autônomas para garantir sua sobrevivência. O termo refere-se a uma educação oferecida para as comunidades que integram uma nacionalidade e têm línguas maternas, costumes particulares e cosmovisão ancestral, pertinente com a sua cultura.

que foram implementadas posteriormente. O último focaliza-se na demanda de formação para professores indígenas e no desenvolvimento que o ensino superior oferecido para grupos étnicos teve durante este milênio, refletindo sobre o potencial político e epistemológico de sua presença nas universidades.

Portanto, longe de cairmos na exposição de uma lista ou de um compêndio linear de eventos passados, incompatível com a complexidade do assunto que aqui nos convoca, serão consideradas de maneira articulada cada uma das conjunturas jurídicas e institucionais mais relevantes da história da etnoeducação e da educação intercultural³ no país, procedimento essencial para compormos o cenário em que está inscrita a iniciativa de formar docentes indígenas sob uma proposta intercultural.

Nesse sentido, a finalidade é visibilizar as diferentes expressões do legado colonial ainda existente nas práticas governamentais e educacionais, correspondentes a um modelo de sociedade dominante, que compreende a inclusão desde uma lógica assistencialista e não desde a valorização e potencialização da diversidade humana.

2.1 Decolonizar a nossa mente para interculturalizarmos: referenciais teóricos e conceituais para uma abordagem do ensino superior intercultural

“A descolonização é o piso necessário de toda revolução social profunda” (QUIJANO, 2002, p. 17)

Comumente, as pessoas usam a palavra “cultura” para se referir a aspectos relacionados a preferências, comportamentos e hábitos característicos de um alto *status* social ou de um nível educacional privilegiado. Uma das formas como isso se expressa é no uso do qualificativo “culto” para nomear algo que pode ser considerado de “bom gosto” ou “extraordinário”. Por outro lado, também se faz alusão à palavra “cultura” quando se quer falar de várias expressões artísticas que, na maioria dos casos, são representadas como práticas folclóricas, produto de uma intenção de exotizar o tradicional. Nenhuma dessas duas noções contempla as dimensões estruturais de um pensamento coletivo e de uma visão de mundo que acabam definindo uma variação cultural, porque fazem parte de um discurso colonial. Mesmo assim, não há que ignorar que tais dimensões se refletem nos usos e costumes associados a esses critérios, mas que não se originam e muito menos correspondem a um assunto de posição social ou de locuções meramente

3 Surgiu dentro da trajetória do projeto etnoeducacional.

artísticas. A essa discussão, antropólogos e diferentes pesquisadores sociais têm dedicado anos de análise, como é o caso de Geertz, Valente, Kuper, Candau etc.

Nas últimas décadas, a academia tem promovido fortemente o interesse em identificar e analisar tudo o que pode ser contemplado dentro do que denominamos como cultural. Isso adquiriu especial relevância no campo de investigação dos Estudos Culturais, encaminhado por um grupo de intelectuais formados em distintas áreas de conhecimento, dedicados à compreensão dessa dimensão da vida humana. Essa ramificação das humanidades teve suas origens e maior desenvolvimento na Europa e na América do Norte, nas últimas três décadas do século XX. O interessante a respeito do surgimento desses novos enfoques sobre o tema é que ocorreu em um momento histórico caracterizado pela conformação de movimentos sociais em um contexto global pós-modernista, pós-colonial e multicultural.

Posteriormente, no início deste milênio, o campo passou por um grande “boom” na América Latina, seguindo um curso particular caracterizado pelas próprias realidades e necessidades do continente. Uma vez que suas principais contribuições e reflexões foram ganhando força nas universidades e se instalaram especialmente nas discussões das faculdades de ciências sociais e humanas, emergiram diferentes correntes que questionavam o cultural no quadro da globalização, a partir de abordagens distintas. Cada uma dessas vertentes se comprometeu com a compreensão da relação entre o estritamente político e o cultural, adotando uma visão crítica dos princípios pelos quais se infunde um projeto de sociedade, explícitos nas normativas oficiais e implícitos nos discursos hegemônicos.

Por conseguinte, com base nos Estudos Culturais, empreendeu-se a tarefa de estudar a cultura como um lugar de poder, integrando à análise novos códigos e diretrizes que vislumbravam uma correlação também simbólica entre as lutas políticas e os processos de fortalecimento e reivindicação cultural, o que gradualmente foi dotando o conceito de cultura de um sentido de agência. Sob essa premissa, começaram a ser contempladas variáveis de escala global e local que elucidaram mediações sociais influentes na transformação de identidades e de todo tipo de vínculos coletivos. Diante desse panorama, Stuart Hall (1997), um dos pioneiros dos Estudos Culturais na Inglaterra, desde o final do século passado já afirmava que a cultura era um dos elementos mais dinâmicos (e mais imprevisíveis) da mudança histórica no novo milênio.

O que realmente caracterizou a trajetória dos Estudos Culturais no continente latino-americano foi a criação de eixos de análise como “colonialidade do poder”,

“modernidade/colonialidade”, “geopolítica do conhecimento” e “giro decolonial”, que nos permitiram entender os conceitos de identidade (classe/etnia/gênero), autonomia, migração, diáspora etc., levando em conta sua condição e posicionamento ideológico, político, econômico e social diante do mundo. Assim, os investigadores de cada um desses temas trabalharam de maneira conjunta para questionar as lógicas coloniais modernas e revelar suas expressões nas condições de vida e na valorização cultural dos povos do continente. Isso demandou a consolidação de noções, raciocínios e conceitos fiéis a uma proposta de pensamento próprio, que levou à configuração de um vocabulário singular desde o qual se deu uma renovação analítica e inclusive utópica das ciências sociais no século XXI (BALLESTRIN, 2013). Dito processo tem suscitado múltiplas reflexões de natureza estrutural sobre a ideia de cultura como mecanismo de poder, assim como tem ajudado a detectar estratégias que favoreceram a legitimação de um projeto ocidental dominante e sua naturalização nas dinâmicas globais atuais.

Com isso, vale ressaltar que este trabalho visa abordar o cultural a partir de alguns preceitos-chave que se têm gestado no interior do grupo Modernidade/Colonialidade, principalmente através das experiências do andamento latino-americano, de acordo com o contexto sociopolítico em que a realidade que aqui nos convoca está inserida. Deve ser mencionado que o grupo Modernidade/Colonialidade é oriundo, especificamente, do grupo dos Estudos Subalternos de América Latina. Portanto, tomando como arcabouço teórico a complexidade e variedade das correntes de pensamento que têm germinado a partir dos Estudos Culturais, aprofundar-me-ei na proposta epistemológica do Giro Decolonial, retomando algumas das premissas e análises mais significativas de seus autores e estabelecendo uma conversa permanente com algumas das suspeitas que orientam esta investigação.

Vale sublinhar que essa será a base para explorar a interculturalidade no âmbito educacional de forma teórica, uma vez que os pressupostos do movimento de decolonialidade “constituem-se em referencial para a tentativa de compreender a experiência latino-americana na perspectiva da educação intercultural, inclusive com seus impactos nas políticas de formação de educadores e nas práticas educacionais” (MUNSBURG; FERREIRA DA SILVA, 2018, p. 142). Assim, prosseguir-se-á com um exercício de caráter dialógico, que permite não apenas ver as expressões da interculturalidade no interior do curso de Licenciatura em Educação Básica Intercultural da UNIR a partir do mencionado quadro investigativo, senão também entender as relações entre as pessoas que deste participam, bem como as forças de poder que representam,

como o campo em que esses fundamentos teóricos se manifestam, permitindo-nos identificar na prática convergências e divergências.

Um ponto importante a ser mencionado é que, até cerca de duas décadas atrás (início dos anos 2000), os Estudos Culturais, como área disciplinar, não existiam no Brasil. Seguia-se as pautas das universidades norte-americanas, que dificilmente permitiam abordar as particularidades do país (ORTIZ, 2004). Devido a esse efeito tardio, o Brasil tem tido poucos expoentes eminentes dentro do grupo Modernidade/Colonialidade, o que pode ter relação com o fato de ter tido, historicamente, certas dificuldades de inserção na América Latina, ao ponto de parecer quase como uma realidade apartada do continente.

Portanto, de acordo com Luciana Ballestrin, uma das simpatizantes brasileiras mais destacadas nesse campo, “é significativo o fato de não haver um(a) pesquisador(a) brasileiro(a) associado ao grupo, assim como nenhum cientista político – brasileiro ou não” (BALLESTRIN, 2013). Então, apesar de ter similaridades tão significativas no processo de formação das nações latino-americanas, “tais como os mais de três séculos de colonização ibérica, os efeitos da colonialidade, as influências de outras metrópoles europeias e a intervenção dos Estados Unidos, persiste um estranhamento da sociedade brasileira em relação às demais” (MUNSBURG; FERREIRA DA SILVA, 2018, p. 143). O fato de ter sido uma colônia portuguesa dá certas especificidades ao caso brasileiro com relação aos outros países.

Na medida em que está sendo descoberto o seu potencial para entender as realidades latino-americanas, vão-se juntando esforços para consolidar uma “outra episteme”, fundada na pluriversalidade e pensada desde o lugar do subalternizado. Tomando como referência Munsberg e Ferreira da Silva (2018), dentro desse desejo de construir uma “outra sociedade” a educação intercultural se constitui no fator propulsor da descolonização, como a possibilidade de superar um modelo educacional tradicional, descontextualizado e excludente.

Para continuar falando sobre descolonização e decolonialidade, como dois dos conceitos que constituem a coluna vertebral deste esboço teórico, é importante elucidar antecipadamente a diferença existente entre colonialismo e colonialidade. Desde essa perspectiva, o colonialismo “consiste no processo de dominação político-administrativa que visa garantir a exploração do trabalho e das riquezas das colônias em benefício das metrópoles” (MUNSBURG; FERREIRA DA SILVA, 2018, p. 144). Por sua vez, a colonialidade é entendida como “um fenômeno

histórico complexo, relativo a um padrão de poder global, que naturaliza hierarquias (territoriais, raciais, culturais e epistêmicas), reproduzindo relações de dominação e subalternização” (p. 144).

Portanto, a descolonização refere-se ao ato de se tornar politicamente independente de uma colônia, em termos de superação oficial do colonialismo, enquanto a decolonialidade implica buscar transcender a estrutura epistemológica e operativa da lógica da colonialidade moderna, que continua vigente em nossas sociedades, mesmo depois de serem consideradas como soberanas e independentes. Isso ocorre porque, embora a maioria dos países do nosso continente tenha alcançado sua independência política desde o século XIX, “segundo o grupo modernidade/colonialidade, a lógica colonial penetrou profundamente as estruturas, instituições, mentalidades e subjetividades de tal maneira que continua presente e configura as sociedades latino-americanas” (CANDAUI; RUSSO, 2010, p. 166). A partir dessa constatação, estipulou-se que a colonialidade se expressa em três âmbitos da existência humana e da vida em sociedade: o poder (hierarquizando grupos humanos e locais para explorá-los), o saber (marginalizando sistemas de conhecimento diferentes) e o ser (inferiorizando a diversidade de seres humanos) (MALDONADO-TORRES, 2008).

De acordo com essas afirmações, existem três dimensões da colonialidade: a) A colonialidade do poder, que segundo Quijano (2007, p. 93) “consiste em um dos elementos constitutivos e específicos do padrão mundial de poder capitalista, que se funda na imposição de uma classificação racial/étnica da população do mundo que se origina e se mundializa a partir da conquista da América”; b) A colonialidade do saber, que na argumentação de Walsh (2008, p. 137) é “el posicionamiento del eurocentrismo como la perspectiva única del conocimiento, la que descarta la existencia y viabilidad de otras racionalidades epistémicas y otros conocimientos que no sean los de los hombres blancos europeos o europeizados”; c) A colonialidade do ser, que, conforme Walsh (2008), refere-se aos processos de interiorização, subalternização e desumanização oriundos do projeto moderno.

O exposto acima é essencial para saber de onde parte o grupo Modernidade/Colonialidade, liderado por pesquisadores como Aníbal Quijano (Peru), Walter Dignolo (Argentina), Enrique Dussel (Argentina), Catherine Walsh (norte-americana radicada no Equador), Nelson Maldonado-Torres (Porto Rico), Edgardo Lander (Venezuela) e Arturo Escobar (Colômbia), entre outros, de mão dadas com militantes de movimentos sociais, configurando assim o projeto intelectual e político decolonial. O que os une e os mobilizou

durante as últimas duas décadas tem sido, em princípio, o desejo de descolonizar o conhecimento, razão pela qual muitos deles acreditam que a decolonialidade é o caminho para a verdadeira interculturalidade (CASTRO-GÓMEZ; GROSFUGUEL, 2007), argumento do qual parto para adotar várias de suas contribuições. Assim sendo, este exercício de compilação está empenhado em destacar a diversidade de experiências formativas desencadeadas nos diferentes países latino-americanos e seu potencial para consolidar um redirecionamento epistemológico que verdadeiramente desconstrua a racionalidade antropocêntrica.

Como se tem mencionado até agora, essa é uma proposta relativamente recente, mas que rapidamente começou a ser reconhecida como um movimento de resistência teórico, prático, político e epistemológico, diante do que chamamos liberalismo, ocidentalismo e eurocentrismo (MUNSBURG; FERREIRA DA SILVA, 2018). No entanto, segundo Grosfoguel (2006), esse novo paradigma não propõe unicamente uma mera crítica antieuropeia, porque nessa relação de busca de igualdade entre colonizados e colonizadores, os colonizadores também são inseridos e permeados pelo Ocidente, ou seja, pela colonialidade. Enquanto isso, essas reflexões fazem parte de um projeto inacabado, que apenas se encontra na fase inicial de uma mudança radical (MALDONADO-TORRES, 2008). É por isso que tal projeto, como mencionaremos no quadro metodológico desta pesquisa, não possui métodos próprios, apesar de existir uma grande quantidade de estratégias contestatárias desenvolvidas para abolir formas hegemônicas de poder, conhecer e existir.

Nesse ponto, vale a pena dizer que, desde o ponto de vista da subalternidade colonial, é importante reconhecer o pensamento da modernidade, independentemente de se corresponder a uma corrente de esquerda ou direita. Lembre-se que, além de uma questão de ideologia política, sua preocupação está focada no próprio modelo de sociedade imposto. Desse modo, o foco está em denunciar “a continuidade das formas coloniais de dominação após o fim das administrações coloniais, produzidas pelas culturas coloniais e pelas estruturas do sistema-mundo capitalista moderno/colonial” (GROSFUGUEL, 2008, p. 126), independentemente da sua linha ideológica. É essencial explicar isso, tendo em vista que se pretende observar o caso pontuado a partir do atual contexto político no Brasil, contemplando, brevemente, a trajetória dos governos que o precedem e que têm definido o caminho da educação indígena e intercultural.

Parte dessa análise é o estudo do projeto neoliberal que abrange os países latino-americanos e que indiscutivelmente orienta a projeção de suas sociedades e sugere parâmetros de

construção de identidades em função de um desenvolvimento econômico, em princípio de caráter progressista, fundamentado no discurso hegemônico que reproduz um modelo específico de civilização. De fato, uma das maiores preocupações dos mencionados investigadores situa-se na capacidade que têm os valores básicos da sociedade liberal moderna de determinar, com relação ao meio ambiente, ao ser humano, à riqueza, à diversidade e ao desenvolvimento, a criação de estratégias, como políticas públicas e programas institucionais, visando ao cumprimento de seus fins. Da mesma forma, pode-se dizer que “A sociedade liberal, como norma universal, assinala o único futuro possível de todas as outras culturas e povos. Aqueles que não conseguirem incorporar-se a esta marcha inexorável da história estão destinados a desaparecer” (LANDER, 2005, p. 15).

Para entender o que foi dito anteriormente a respeito do programa da Licenciatura Intercultural, é importante saber que, dentro desse discurso que acompanha o projeto neoliberal, aparece a intenção de caracterizar algumas expressões culturais como tradicionais, associando-as à ideia de algo passado e não moderno. Isso expressa a lógica a partir da qual são entendidos e tratados todos aqueles processos que não correspondem ao modelo social imposto, o qual, segundo Lander (2005), captura quatro dimensões básicas: 1) a visão universal da história a partir da qual se constrói a classificação e hierarquização de todas as experiências históricas; 2) a naturalização tanto das relações sociais como da natureza humana da sociedade liberal-capitalista; 3) a ontologização⁴ das múltiplas separações próprias dessa sociedade; e 4) a necessária superioridade dos conhecimentos que essa sociedade produz em relação a todos os outros conhecimentos.

Certamente o exposto também está intimamente vinculado ao que foi denominado eurocentrismo, que também desempenha um papel muito importante na forma como a modernidade conseguiu se perpetuar. Em relação às noções herdadas do pensamento eurocêntrico, Walsh (2007) tem revelado a possibilidade de combatê-lo recorrendo-se a uma transformação epistemológica que se manifesta em projetos políticos e acadêmicos. No entanto, implementar uma nova estrutura de pensamento implicaria não apenas pensar em outra lógica do sistema educacional, senão tensionar as limitações do aparato institucional para haver uma verdadeira reorganização de nossos paradigmas.

4 Segundo Escobar (2017), a ontologia refere-se ao que significa que algo existe, partindo do princípio de que todo existe porque o resto existe. Portanto, focaliza-se no estudo das relações entre entidades, ou entre um ato e os participantes, para compreender a origem e existência das coisas.

É assim que se começa a instaurar a ideia de que a descolonização pode ser a alternativa mais viável para empreender uma revolução de pensamento coletivo, encontrando na interculturalidade uma oportunidade de integrar os grupos que historicamente têm sido considerados como subalternos. Porém, a perspectiva decolonial fornece algumas razões para descobrir que essa abordagem não é suficiente para se empreender uma nova epistemologia com efeitos reais nas diretrizes sociais, pois “não tenciona o surgir de uma nova relação social onde diferentes grupos coexistam sem hierarquização de modelos culturais diferenciados” (CANDAU; RUSSO, 2010, p. 164). Então, passam a se manifestar diferentes grupos que irão propor outra concepção da interculturalidade.

Aqui vale a pena fazer uma pausa para explicar brevemente o que se entende por epistemologia neste trabalho, e por que este é considerado um conceito transversal na compreensão do curso de Licenciatura. Quando se fala em epistemologia, faz-se referência aos princípios e métodos básicos para conhecer a transcendência e o funcionamento de diferentes fatores que configuram a vida social e que, portanto, determinam as relações sociais. Usualmente, esse conceito também alude a questões relacionadas ao ontológico e ao cosmológico. De acordo com Escobar (2017), a modernidade tem sido o projeto cosmológico mais construído historicamente, adotando práticas de controle, dominação, apropriação e violência para impor um projeto global que seculariza a vida social e posiciona o espiritual na esfera do ritual ou do privado.

Deve-se saber que o multiculturalismo como predecessor da interculturalidade contribui para o reconhecimento da diferença, mas continua reproduzindo uma visão superficial que opera desde a ontologia moderna, separando as ordens de vida e reduzindo o cultural a um espaço marginal dentro do contexto do humano (ESCOBAR, 2017). Isso reafirma o que estava sendo dito sobre como a lógica da modernidade, por meio de sua aposta epistemológica, atribui valores ao cultural associado ao passado e ao tradicional, usando-o como fonte para potencializar e abrir caminho para o moderno. De modo que “O discurso do multiculturalismo celebra, a partir da perspectiva dos direitos humanos, a heterogeneidade das culturas, mas sem desvelar as relações de poder e de dominação que as atravessam” (BRAGATO; BARRETTO; SILVEIRA FILHO, 2017, p. 38).

Em vários países da América Latina, o multiculturalismo foi um eixo transversal nas legislações que foram definidas com as constituições nascentes, como veremos na seguinte subseção. Então, ele nasce como uma estratégia para manter a ideologia liberal e o sistema

econômico capitalista em expansão, não propriamente para transformá-los como se tem querido mostrar (CORTES, 2015), colocando assim a diversidade como um componente a mais da forma pela qual a cultura dominante estuda e entende o mundo.

Diferentemente do enfoque intercultural, essa abordagem se limita ao reconhecimento e à promoção de uma convivência entre grupos humanos culturalmente diferentes, sem considerar questões relacionadas à criação de novos conhecimentos, espaços e reflexões a partir dessa experiência. Portanto, considerar o multiculturalismo como bandeira de um projeto de sociedade reforça a domesticação da diversidade existente, tornando-a uma manifestação secundária do moderno. Sob esses termos, não é possível instaurar um diálogo intercultural, pois normalizar a ideia de que existe uma cultura majoritária diante de muitas outras consideradas minorias não promove uma coexistência horizontal.

No entanto, foram esboçadas alternativas para que se possa pensar ontologicamente, desde outros arcabouços, um projeto de sociedade nascido das cosmovisões latino-americanas. Somente assim seria possível quebrar todos os preconceitos de uma abordagem externa de nossas realidades. Boaventura de Sousa Santos (2009), um intelectual português que tem trabalhado permanentemente com o grupo Modernidade/Colonialidade, levantou a possibilidade de estudar historicamente os problemas que a colonialidade trouxe consigo, desde a perspectiva daqueles que têm sofrido as injustiças que nosso sistema econômico capitalista e suas lógicas patriarcais encarnam, consolidando assim um projeto que ele denominou “Epistemologias do Sul”. O fato de que esse campo seja abordado a partir de outras visões de mundo, trajetórias históricas e sistemas de convivência permite revalidar outros conhecimentos, fora dos cânones científicos, mais pertinentes e fiéis às nossas realidades como países colonizados, efetuando assim uma luta por uma justiça cognitiva. Essa causa está completamente ligada ao combate do neoliberalismo, já que as duas frentes podem contribuir para a solução de muitos dos nossos conflitos atuais.

Tornou-se evidente que a conjuntura atual é definida pelo fato de termos problemas modernos para os quais não há soluções modernas. Segundo Escobar (2017), essa crise pertence ao mundo globalizado, motivo pelo qual poderíamos empreender uma transição para um mundo em que as lutas e experiências de cada um possam ajudar a encontrar soluções de maneira articulada; mas como estabelecer estratégias de subversão diante do imaginário de desenvolvimento que temos tão arraigado? Esta é uma das perguntas que fundamenta o trabalho do grupo Modernidade/Colonialidade. O importante aqui é entender que o projeto decolonial une

cada um desses esforços, com a finalidade de atender às diferentes crises que a humanidade está enfrentando, como as mudanças climáticas, as violências de gênero, as discriminações raciais, a violação dos direitos das minorias étnicas, o abuso de poder e a corrupção, entre outros.

Posto isto, a educação intercultural como proposta epistemológica representa uma tentativa de superar vários desses problemas contemporâneos. Ela é apresentada como um modelo educacional inclusivo, não apenas por integrar pessoas de diferentes grupos socioculturais, mas também por colocar a serviço da sociedade outras maneiras de pensar e atuar diante dessas circunstâncias, dando espaço à divulgação de conhecimentos que sempre existiram, mas que permaneceram invisíveis. Porém, a proposta da educação intercultural não conseguiu superar os limites epistemológicos e institucionais de nossas sociedades, enfrentando muitas das falências que também se apresentam na educação convencional, produto de processos históricos e tendências globais ocidentais, que contribuem para a colonização das mentalidades e reproduzem o discurso hegemônico sobre o conhecimento (WALSH, 2007). Portanto, o enfoque intercultural tem tido a responsabilidade de abordar as múltiplas inconsistências que incorpora a educação convencional, postulando novas estratégias para descolonizar termos e conteúdos, mas que ainda estão sujeitas a lógicas tradicionais e obsoletas.

O que foi exposto nos permite afirmar que não se pode falar de inclusão tomando por base os códigos do Estado, nem pensar em interculturalidade com as categorias e ferramentas que estruturam o modelo socioeconômico que nos rege. Por isso, a opção decolonial se formula como uma desobediência epistêmica que implica, em termos de formação de novas gerações, aprender a desaprender. Neste sentido, “ela se desvincula dos fundamentos genuínos dos conceitos ocidentais e da acumulação de conhecimento” (MIGNOLO, 2008, p. 290), propondo-se em princípio desconstruir os acontecimentos que historicamente nos têm sido apresentados, através da educação, como “normais”. Assim, para estudar este curso de licenciatura – que, sem dúvida, representa uma tentativa permanente, tanto para as instituições quanto para os docentes e estudantes indígenas, de aprender novas formas de acessar o conhecimento, criá-lo e apresentá-lo – deve-se partir da premissa de que o modelo de ensino superior convencional parte de alguma ordem maior já construída.

Já entrando propriamente no quadro em que o dito programa é inserido, vale a pena discutir uma série de questões que se expressam em sua proposta mesma, e que respaldam o que venho dizendo. Evidentemente, esse curso torna-se um espaço onde se articulam as culturas, em

termos não apenas de conteúdo, mas também de seu potencial para construir algo novo por meio de práticas que permanentemente interpelam todos os seus atores. Essa capacidade de gerar um híbrido entre as experiências dos povos indígenas – especificamente do território de Rondônia, tendo em vista que o programa está localizado lá devido ao assentamento⁵ de vários povos tradicionais – é o produto da correlação de forças entre culturas, que possibilita que outras emergjam, gerando um terceiro espaço que funciona como um processo de identificação, entendido como negociação de sentido e representação (BHABHA, 1996).

Diante dessa possibilidade, uma das lutas mais constantes das comunidades indígenas, e dos movimentos liderados por seus representantes tem sido o fortalecimento e a visibilidade de sua cultura, por meio de processos de formação que se contrapõem a uma lógica educacional dominante, moderna, ocidental, eurocêntrica ou universal. Esse fato as posiciona em um lugar de cultura subalterna, tradicional, não ocidental, não eurocêntrica e local (ROJAS, 2011), o que na América Latina motivou a criação de uma aposta conhecida como etnoeducação, ou educação para os povos étnicos histórica e socialmente marginalizados. Mais tarde, isso culminou nos programas de enfoque intercultural.

Neste continente, o termo interculturalidade foi introduzido, principalmente, por meio das ações com intelectuais indígenas, com o propósito de reivindicar seus direitos epistêmicos (MIGNOLO, 2008). Sob essa vertente ela “não se limita a propor tolerância porque não está comprometida com o Estado liberal, senão com a própria refundação do Estado por meio do diálogo intercultural articulado a partir da sociedade” (WALSH, 2008, p. 142). Portanto, no âmbito educacional, a interculturalidade adquire força para se referir à consolidação de uma educação escolar indígena pertinente aos contextos locais mas com a capacidade de ter um olhar global, como um processo independente da educação convencional e de seus parâmetros, fundados na lógica monocultural global. No entanto, essa abordagem tem suas origens em um processo de formalização mais abrangente, que se distancia dessas intenções e que dificulta o exercício autônomo da interculturalidade.

Em princípio, por volta da década de 1950, a interculturalidade era usada para pensar espaços que propiciavam o contato entre populações indígenas e mestiças, promovido também

5 Neste caso, o termo alude ao lugar onde uma população estabelece um meio coletivo para habitar e desenvolver determinadas dinâmicas de caráter produtivo, segundo as condições do local. Normalmente, o terreno abrangido é explorado pela comunidade para extrair recursos que garantam o sustento dos moradores. Sua delimitação geográfica se origina na demarcação de territórios ancestrais estipuladas na legislação.

por algumas organizações sociais, mas, em grande parte, por órgãos como a Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO) e algumas agências de cooperação internacional em associação com entidades estatais (ROJAS, 2011). Isso partia da tendência internacional que germinava daquele ar de mudanças radicais geradas no contexto do pós-guerra, terminada a Segunda Guerra Mundial. O fato de atores como a UNESCO e o Banco Mundial convergirem no surgimento do que mais tarde foi denominado como enfoque intercultural levou a uma conjunção de esforços que representavam processos de tipo institucional e comunitário, e contribuiu para a execução de projetos que se propunham transformar as relações históricas entre grupos humanos. Mesmo assim, ela aparece como uma invenção do modelo estado-nação, exatamente nos Estados Unidos, o que nos diz a partir de qual lógica estava sendo formulada.

Os principais obstáculos burocráticos apresentados no andamento de estratégias governamentais dirigidas para esses fins podem ter a sua raiz na forma como o Estado tem legitimado o conceito de cultura, o que, por sua vez, reflete como este é entendido a partir da lógica ocidental. Essa é uma ideia que pode ser analisada com base na maneira como se faz referência ao cultural nas políticas globais e nas normativas das nações, aspectos que podem ser localizados em documentos emitidos por entidades internacionais como a Organização dos Estados Americanos (OEA), o Banco Interamericano de Desenvolvimento (BID), a Comissão Econômica para a América Latina e o Caribe (CEPAL), o Mercado Comum do Sul (MERCOSUL) etc. Portanto, a forma como a interculturalidade é trabalhada depende dos critérios que se considere que influenciam no desenvolvimento cultural de um grupo social, e da prioridade que se outorgue a outras realidades em relação com a cultura dominante. Por isso, como já foi dito, ainda hoje o discurso oficial valida a ideia das culturas ancestrais como se fossem algo típico ou autóctone, que se deve manter impermeável ao entorno. Mesmo assim, existem avanços nessa matéria, devido ao processo de resistência que o movimento indígena tem exercido diante dos entes governamentais, para reivindicar a sua capacidade de transformação de acordo com as novas dinâmicas das sociedades e de adaptação a outras possibilidades de existência.

Uma vez dito isso, vale a pena dizer que a interculturalidade não é o único grande projeto que tem surgido para lidar com a diversidade, mas sim foi produto das experiências desses

outros; alguns dos mais representativos são o modelo assimilacionista⁶, o integracionista⁷, o multicultural⁸ etc. Ao contrário do exposto acima, a interculturalidade se propôs a considerar o tratamento da diferença como um fator enriquecedor, e não como um obstáculo. Segundo Rojas (2011), a multiculturalidade tem operado como uma tecnologia governamental da alteridade, isto é, como uma estratégia que define como devem se comportar aqueles que são considerados como os outros da nação, porque emerge nas entranhas da burocracia estatal (nacional e transnacional), ligada às políticas da academia e em um momento histórico particular. Então, seria de se esperar que a interculturalidade constatasse que o multiculturalismo não respondia mais à discussão sobre a diversidade, notadamente no campo educacional (ALVES, 2014); mas, no seu intento, tem herdado várias das suas falhas estruturais.

Diante desse fato, é importante distinguir os três tipos de interculturalidade abordados por Walsh (2012), porque, a partir das características que os diferenciam e de suas particularidades, será feita uma leitura da dinâmica intercultural do que está ocorrendo dentro do programa, e da forma como o governo e as instituições educativas atendem a esse enfoque. Esses tipos têm sido denominados como relacional, funcional e crítico: 1) A **perspectiva relacional** é o intercâmbio entre culturas, ou seja, entre pessoas, práticas e saberes distintos. Essa perspectiva é ineficaz, porque oculta ou minimiza a conflitividade e os contextos de poder nos quais as relações interculturais acontecem, bem como deixa a interculturalidade apenas no âmbito das relações, esquecendo-se das estruturas sociais que as pautam; 2) A **perspectiva funcional** é onde a interculturalidade “se enraíza en el reconocimiento de la diversidad y diferencia cultural con metas hacia la inclusión de la misma al interior de la estructura social establecida” (WALSH, 2012, p. 64). É funcional ao pensamento liberal-individualista, e por isso não ataca as desigualdades sociais e culturais, muito menos questiona as regras do sistema; 3) Por último achamos a **perspectiva crítica**, que questiona, de forma profunda, a lógica irracional e

6 O sistema educacional foi um dos principais meios para o modelo assimilacionista se reproduzir. Por meio da escola, a ideologia e a língua nacional são impostas para exercer domínio sobre as minorias (em termos de força política), dificultando o desenvolvimento de suas especificidades culturais e integrando-as ao projeto homogêneo de sociedade.

7 Propõe integrar gradualmente os indígenas à cultura nacional, concentrando sua atenção nos indivíduos e não nos próprios grupos.

8 Consistiu na consolidação de direitos para as minorias, segregando-as ainda mais da sociedade dominante.

instrumental do capitalismo, e aponta para a construção de novas sociedades, de um novo ordenamento social.

Nesse sentido, poderíamos dizer que as duas primeiras modalidades de interculturalidade estão arraigadas, de certa forma, em matrizes coloniais, tendendo a privilegiar o pensamento do colonizador. Diferentemente delas, na perspectiva crítica propõe-se uma abordagem de caráter decolonial, tentando desconstruir o pensamento eurocêntrico estabelecido “no que” e “em como” se ensina. Assim, o conceito de interculturalidade referenciado aqui será o de interculturalidade crítica, que, segundo Walsh (2009), reconhece a alteridade, pela diferença dos sujeitos e dos grupos sociais subalternizados. A partir dessa ideia será observado se o curso de licenciatura da UNIR, tanto em seu desenho quanto no andamento do processo formativo que oferece, é uma proposta que emerge dos princípios da interculturalidade crítica ou se ela se aproxima mais das características dos outros modelos. Por isso, é essencial perceber se existe algum tipo de lógica assistencialista por parte do Estado, por meio da universidade como instituição pública, ou seja, se há alguma expressão de que o Estado abrange, mas não fornece condições básicas para o bom desempenho do curso (ALVES, 2014).

Dito isto, além de trabalhar o conceito de interculturalidade crítica, as noções de contextualização, problematização e transdisciplinaridade são centrais para a movimentação do curso. Seguindo Silva e Herbetta (2017), a contextualização baseia-se na ideia de que as ações pedagógicas estão relacionadas às discussões contemporâneas sobre o indígena, e de que a educação escolar indígena está conectada às demandas das respectivas comunidades.

Quanto à problematização, é importante analisar o diálogo entre as culturas com relação a suas dinâmicas espaço-temporais. Isso implica que a interculturalidade deve ser vista como um complexo emaranhado de situações e atores envolvidos, articulados e desarticulados em diálogos nem sempre claros e isentos de conflitos. Desse modo, espera-se que o processo intercultural dê conta da diversidade de formas de imaginar, perceber, pensar e aprender, e da maneira desigual pela qual as narrativas e as práticas escolares são representadas. Assim, o tema da interculturalidade pode ser recuperado em seu sentido crítico e transformador (FERNANDES, 2014).

Por sua vez, a transdisciplinaridade⁹ torna-se indispensável para a construção da interculturalidade, porque, a partir de uma abertura ao diálogo consciente de que “o

9 A transdisciplinaridade é uma concepção posterior à interdisciplinariedade. O prefixo “trans” indica o que está paralelamente, entre, através e além de toda disciplina (NICOLESCU, 2006). Ela emerge dentro do arcabouço da

conhecimento não pode ser construído e alcançado apenas desde posições monológicas” (REPETTO, 2012, p. 23), é possível criar um currículo pautado pelos eixos da heterogeneidade, da coletividade e da sustentabilidade, distante das tendências de “fragmentação dos saberes, de homogeneização social e de universalização do conhecimento, implícitas na noção de disciplina” (SILVA; HERBETTA, 2017, p. 122). Conseguir isso requer um olhar filosófico, político, educacional, antropológico etc. No curso, isso é praticado com base no fato de que o currículo está formado por temas e não por disciplinas, diferenciando-se da forma como tradicionalmente um curso de graduação é constituído. No entanto, para o cumprimento dos objetivos, é valioso rever se a proposta consegue integrar os elementos do universo cultural dos povos indígenas imersos, e como ela tenta consolidar uma aposta holística que conceba uma real abertura de conhecimento.

Assim, desde a corrente do Giro Decolonial têm sido questionados vários aspectos relacionados à origem das investigações que nascem inspiradas em seus fundamentos, e surgiu uma preocupação por saber para quem esses esforços são direcionados, ou seja, um compromisso por conhecer a partir de onde e para quem se fala ao pesquisar (MUNSBURG; FERREIRA DA SILVA, 2018). Dado isso, uma das dúvidas que mais assaltam os estudiosos dessa abordagem é: De que maneira a educação intercultural pode, efetivamente, contribuir para a decolonialidade? Ou, em outras palavras, como a decolonialidade pode, via interculturalidade, ser uma estratégia eficaz e eficiente na construção de uma proposta educacional decolonizante e decolonial? É importante saber que, dentro desse projeto, é desejável que, com a interculturalidade, seja quebrada a lógica hierárquica imposta pelo projeto moderno/colonial, objetivo que o multiculturalismo não tem conseguido combater (BRAGATO; BARRETTO; SILVEIRA FILHO, 2017).

Em conformidade com o exposto, ter como referência principal os aportes do grupo Modernidade/Colonialidade possibilita que, a partir do desenvolvimento do curso, se possa questionar a colonialidade presente em nossas sociedades e em nossas maneiras de nos formar, revelando qualquer tipo de manifestação de natureza racista e discriminatória e estimulando a construção de identidades culturais, bem como o empoderamento de pessoas e sociedades que têm sido excluídas (CANDAUI; RUSSO, 2010). Grande parte dos autores mencionados ao longo deste texto acreditam que a perspectiva intercultural é um caminho para desvelar os processos de

complexidade para se entender as realidades de maneira interconectada, a partir de uma nova articulação de saberes, concepção de conhecimento e compreensão da existência. Portanto, seguindo Osorio (2012), a possibilidade de conceber o universo desde uma perspectiva totalizante demanda uma nova aposta ontológica, epistemológica, metodológica e espiritual do conhecimento científico e não científico na atualidade.

decolonialidade e construir espaços, conhecimentos e práticas que permitam a construção de sociedades distintas. Adicionalmente, a perspectiva crítica tem contribuído para assumir a educação intercultural como um componente importante nos processos de transformação social e construção de novos sistemas democráticos que permitam a criação de uma verdadeira força coletiva.

Dessa maneira, a bagagem teórica apresentada será de grande ajuda para fazer uma leitura crítica do desenvolvimento da educação escolar indígena e da educação intercultural no Brasil, sendo esses os antecedentes do que posteriormente foi chamado como ensino superior intercultural. A seguir, serão apresentadas algumas discussões dadas em torno de certos acontecimentos históricos que têm relação com a atenção institucional aos povos indígenas, em matéria educacional, a fim de analisar a lógica estatal desde a qual se tem operado. A perspectiva decolonial nos dará as ferramentas para ver em que medida as reformas legislativas têm mudado as dinâmicas da governança e da participação social, com vistas à verdadeira autonomia educacional.

2.2 Antecedentes da educação escolar indígena e intercultural no Brasil: contextos políticos, reformas institucionais e diretrizes educacionais

“No es posible hablar del sistema educativo y de sus transformaciones sin tener en cuenta el proyecto de sociedad que se intenta construir.” (HERRERA; INFANTE, 2003, p. 79)

Os diferentes processos históricos, contextos sociais e dinâmicas culturais que convergem nas identidades humanas atuais são a origem dos conhecimentos que potencializam a capacidade de melhorar a qualidade de vida das populações. Mas, historicamente, a educação convencional ou majoritária tem obedecido a uma intenção de homogeneização cultural idealizada pelos estados-nação, para a formação de sociedades que respondem às exigências da globalização (CORTES, 2015); portanto, tal educação corresponde aos parâmetros básicos do livre mercado que regem a economia e determinam o exercício político de cada país. Os sistemas educacionais promovem a universalização do conhecimento, intensificando discursos, métodos e conteúdos uniformizadores que favorecem a negação da diversidade de cosmovisões e epistemologias das quais emergem infinitos saberes sobre a existência. Essa tendência continua prolongando os antecedentes do período colonial, reafirmando o que os autores do Giro Decolonial apresentam sobre a vitalidade da colonialidade até hoje, concretamente no âmbito educacional.

Atualmente, nossas sociedades contemporâneas têm contemplado de maneira muito superficial, em seus projetos institucionais, outras formas de viver, pensar e conhecer. A incapacidade de ampliar o espectro de saberes gerados por outras sociedades empobreceu as experiências educacionais e, por conseguinte, obstaculizou o avanço e o enriquecimento intelectual e vivencial das sociedades “majoritárias”. Isso corresponde a um dos vieses dos constructos ideológicos e epistemológicos que se reproduz em todas as dimensões institucionais às quais se atribui a execução de políticas, programas e estratégias que, de uma maneira ou de outra, têm o poder de transformar determinados contextos. Isso evidencia a correlação entre o aparato estatal e as práticas educacionais, pois o primeiro é o causante da carência de flexibilidade necessária para que essas últimas reconheçam e integrem diferentes formas de perceber e viver o mundo, próprias de nossa espécie.

Por isso, os documentos ordenadores sobre os Direitos Humanos (DDHH), consagrados depois da segunda metade do século XX pela Organização das Nações Unidas (ONU), marcaram o destino da educação e forneceram diretrizes para a atenção às populações marginalizadas, em nível global, razão pela qual promoveram os quadros jurídicos dos países que mais tarde se reconheceram como multiculturais. Esses referentes internacionais têm sido fundantes nos processos de reivindicação legal para os povos indígenas das nações latino-americanas. Assim, mediante a figura da política pública, como produto de tensões entre os que se encontram facultados legalmente para tomar decisões e os grupos sociais que representam demandas alternativas e diversos atores no contexto internacional (HERRERA; INFANTE, 2003), se começa a falar sobre a importância da etnoeducação como recurso político dos grupos étnicos, levando em consideração que esta se constitui como uma iniciativa de muita importância para a consolidação de um diálogo intercultural.

De qualquer forma, a preocupação com a educação indígena, e mesmo com a educação afrodescendente, não é recente. A etnoeducação como projeto, longe de potencializar e emancipar aquelas populações historicamente subalternizadas, tem se limitado a adotar algumas práticas educativas correspondentes a cada comunidade, que não se inserem em um modelo diferenciado, mas em um convencional, o que tem ocasionado muitas inconsistências em sua aplicabilidade. Ela sempre foi executada com base na ideia de preservação cultural, de acordo com os vieses e os preconceitos da civilização do momento, e não com o objetivo de vitalizar e posicionar as

trajetórias históricas e epistemologias daquelas populações na construção de escolas e universidades como instituições de criação de pensamento coletivo.

Em toda a América Latina, um dos principais desafios da educação escolar indígena e da educação intercultural tem sido o fortalecimento e a inclusão de línguas indígenas em cenários fora dos comunitários, uma vez que isso tem demandado a necessidade de que as populações tenham domínio pelo menos de dois idiomas, sua língua materna e a língua oficial – no caso do Brasil, diferentemente dos outros países do continente, o português. Assim, o bilinguismo acaba sendo o ponto de partida para estabelecer esse diálogo entre autoridades tradicionais de movimentos indígenas e instituições governamentais, o que influenciou fortemente as políticas educacionais que regem os programas a serem desenvolvidos nas escolas de seus territórios. De acordo com essa nova configuração, teoricamente:

O bilinguismo deixa de ser visto apenas como estratégia de transição ou meio para manutenção de uma cultura ameaçada, para ser inserido em um discurso mais amplo, onde a perspectiva intercultural pressiona o modelo escolar clássico e inclui nela não apenas diferentes línguas, mas, sobretudo, diferentes culturas (CANDAUI; RUSSO, 2010, p. 157).

Esse tem sido um elemento crucial na projeção de qualquer processo educacional, porque a língua em que se ensina é não apenas o sistema de códigos através do qual se comunicam ideias e conhecimentos, mas é em si uma construção de pensamento e uma maneira de perceber e ordenar tudo aquilo que faz parte da atmosfera em que vivemos. Isso obviamente condiciona nossa forma de aprender, razão pela qual, em um projeto etnoeducativo, é essencial que as línguas maternas sejam a linguagem de aprendizagem, pois, de acordo com López (1998), ensinar em sua língua contribui para a conservação e reinvenção dela.

Esse é um eixo articulador de todos os elementos que compõem qualquer cosmovisão, pelo que constitui um fundamento que orienta e define as intenções de uma aposta educacional, que, no caso da lógica indígena, considerando suas particularidades, sempre se regem pela importância da oralidade da sua língua. Quando essa formação é escolarizada ou institucionalizada, sua língua deixa de ser o foco do ensino que se replica em cada espaço da vida social, e a educação passa a ser concebida unicamente como uma série de ações que são levadas a cabo dentro de um ambiente específico, onde se adquirem conhecimentos considerados básicos para sua subsistência como comunidades que fazem parte de um projeto da sociedade nacional – entre eles, o idioma oficial.

Adicionalmente, isso tem antecedentes que remontam ao processo de alfabetização por parte de entidades religiosas encarregadas de ensinar a língua portuguesa a essas comunidades afastadas dos centros urbanos, não só na época da colonização, mas também durante grande parte do século XX, o que levou à repressão de seus próprios sistemas de valores sociais com a perda de muitas de suas línguas originárias. Isso só pode ser compreendido no nível de profundidade que se requer se levarmos em conta que, desde a visão europeia, aquele preceito de que nem todos os seres humanos eram dotados de racionalidade ainda era muito forte, o que justificou muitas de suas ações repressivas e a negação de outras formas possíveis de existir.

A imposição de uma língua oficial representa o ponto de partida da educação escolar indígena implementada massivamente por entes governamentais desde o início da colônia, o que contribuiu para o prolongamento de uma mentalidade coletiva que continua negando a existência de uma ampla gama de línguas maternas que ainda resistem nas diferentes regiões do vasto território brasileiro. Nas educações próprias, essas línguas não estavam mais sendo transmitidas às novas gerações, o que levou algumas delas a desaparecer da oralidade desses povos, uma vez que era considerado importante ensinar a língua oficial desde tenra idade. Por isso, nos anos 70, foram empreendidos projetos para sua revitalização devido à urgência de preservar e registrar aquelas que continuavam ativas.

Até então, falava-se de educação intercultural apenas no nível escolar, pois isso não era projetado para outras instâncias. Com o novo marco regulatório fundado com a Constituição Política de 1988 (BRASIL, 1988), começou-se a implementar a Lei de Diretrizes e Bases da Educação de 1996 (BRASIL, 1996), que contempla os dois princípios do que até então era entendido por “interculturalidade”, que orientariam o atendimento das escolas indígenas: 1) A possibilidade de acessar os conhecimentos que se consideram próprios da cultura ocidental, de acordo com os critérios do projeto intercultural, necessários para a sobrevivência social, econômica e cultural dos povos indígenas, e 2) A oportunidade de gerar encontros de reflexão sobre a importância e a pertença dos saberes tradicionais desde seus construtos culturais. Vejamos como isso está expresso na Lei (BRASIL, 1996):

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

de suas memórias históricas; a reafirmação de suas identidades étnicas; a valorização de suas línguas e ciências;

II – Garantir aos índios, suas comunidades e povos, o acesso às informações, conhecimentos técnicos e científicos da sociedade nacional e demais sociedades indígenas e não índias.

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

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

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

I – Fortalecer as práticas socioculturais e a língua materna de cada comunidade indígena;

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

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

IV – Elaborar e publicar sistematicamente material didático específico e diferenciado.

§ 3º No que se refere à educação superior, sem prejuízo de outras ações, o atendimento aos povos indígenas efetivar-se-á, nas universidades públicas e privadas, mediante a oferta de ensino e de assistência estudantil, assim como de estímulo à pesquisa e desenvolvimento de programas especiais.

A partir daí a educação escolar indígena devia ser diferenciada, específica, intercultural e bilíngue, ou seja, distante do projeto educacional convencional, de acordo com os interesses particulares de cada povo, capaz de conversar com outros conhecimentos e competente em pelo menos duas línguas (PALADINO, 2010). Diante desses quatro pilares, foi-se promulgando a ideia do enfoque intercultural como mecanismo de afirmação da cultura indígena, para que as novas gerações pudessem se relacionar com a sociedade majoritária, de acordo com os interesses de cada povo, como reafirma o documento de Referenciais Curriculares para a Educação Indígena, lançado em 1998 (BRASIL, 1998).

O novo ar que gerou essa normativa e os instrumentos jurídicos que sustentavam o direito à autonomia educacional das populações indígenas lhes permitiram ver na escola o potencial de fortalecer seus processos de ensino e adquirir bases para acessar outros conhecimentos universais. Essa abertura representava a finalidade desse exercício de poder que induziu à transformação dos planos de vida dessas populações. Assim, de acordo com Bragato, Barretto e Silveira Filho (2017), o discurso da interculturalidade também surge no meio daquele contexto colonial em que essas outras entidades culturais continuavam propensas à subalternização e estigmatização que

agora propagavam o paradigma liberal-individualista da modernidade, enraizado nas formas de governar nossas sociedades latino-americanas.

Então, para que essas mudanças fossem acontecendo, foi preciso passar por diferentes fases, que mencionaremos na continuação. A história da educação escolar indígena no Brasil tem sido apresentada a partir de diferentes hipóteses. Uma delas indica que seu andamento se divide em dois períodos: antes e depois da Constituição Federal vigente. Portanto, 1) o primeiro é delimitado entre 1500 (início do período colonial com a chegada dos europeus) e 1988, fração do tempo em que foi encaminhado o projeto da chamada “escola para índios”, comandado principalmente pela Igreja Católica. O objetivo da comunidade jesuíta era integrar os índios à sociedade nacional, promovendo ações que finalmente levassem à negação de suas práticas culturais, mediante a imposição de doutrinas religiosas. 2) O período seguinte vai desde a entrada em vigor da Constituição de 1988 até hoje, época em que se instaura um novo cenário jurídico, que garante o cumprimento dos direitos outorgados às populações que foram historicamente inferiorizadas e legalmente invisibilizadas.

Outra hipótese sugere que esse campo de estudo se divide em três momentos históricos diferentes. Conforme Ferreira (2001), 1) o primeiro efetivamente concerne à presença da coroa portuguesa e ao exercício de formação que ministraram as missões religiosas nas aldeias, sob uma lógica de assimilação. Ao contrário da proposta anterior, este autor afirma que, 2) com a criação do ente governamental Serviço de Proteção ao Índio (SPI) em 1910, teve início uma nova etapa caracterizada pelas diferentes tentativas de integração dos povos indígenas aos distintos espaços da sociedade nacional, por meio da alfabetização e catequização, que mais tarde com a Fundação Nacional do Índio (FUNAI), em 1967, se viu fortemente reforçada. E, finalmente, 3) há o novo panorama estabelecido com a Constituição e a possibilidade de romper com o legado monoculturalista que determinou os programas educacionais anteriores.

Por outro lado, estudos mais recentes têm definido quatro períodos distintos. Autores como Nogueira e Mendonça (2015) e Santos, Marques e Lopes (2017) concordam que 1) o primeiro faz parte do que foi denominado como processo de escolarização, no qual a educação indígena estava a cargo dos jesuítas, mas também dos franciscanos, carmelitas, beneditinos e outros missionários que, por meio da evangelização, tinham a finalidade de pacificar e conseguir mão de obra, escravizada, para colocar os nativos a serviço da coroa portuguesa.

2) O segundo período iniciou com a criação do SPI, que emergiu como uma política indigenista em que se delineou a tarefa de ensinar o trabalho agrícola e doméstico com certos ares de escravidão, só que institucionalizada. A educação oferecida durante esse período não considerou os costumes, a organização social nem os valores próprios na formação dos nativos. O motivo pelo qual outros autores não consideraram que o SPI representasse um ponto de ruptura na história dessa modalidade educacional é porque se continuou ensinando “de fora”, ou seja, sob uma lógica colonizadora; porque, apesar de se ter a intenção de dar voz às populações indígenas, não se permitiu o consenso sobre o tipo de escola que se queria implementar. Portanto, essa diferença marca uma segunda fase.

Dentro do SPI foi criado o Plano Educacional Indígena, que funcionava mais como uma estratégia para camuflar o domínio que as missões religiosas continuavam exercendo sobre essas populações, e não como um mecanismo de comunicação que buscava beneficiá-las por meio de uma abertura ao conhecimento universal. Além disso, sabe-se que, ao empregar e transferir povos indígenas, seus territórios foram liberados para a colonização, alterando todo o seu sistema produtivo (PALADINO; ALMEIDA, 2012). Esse momento termina com a extinção desse órgão.

3) O terceiro período inicia com a criação da FUNAI, produto de uma decisão do governo federal durante a ditadura militar (1964-1985), devido a denúncias que se fizeram pelas irregularidades administrativas relacionadas à corrupção e gestão fraudulenta do patrimônio indígena (PALADINO; ALMEIDA, 2012). Assim, a essa nova agência foi dado o desafio de concentrar todos os esforços para a atenção daquelas populações, tornando-se o canal de comunicação das organizações ou movimentos indígenas com os governos vigentes. Segundo Paladino e Almeida (2012), esse órgão também tem sido criticado porque, em suas origens, replicava características de uma política integracionista e não diferenciada, pois, embora fornecesse outras ferramentas para facilitar a participação dos indígenas nos espaços da sociedade nacional, os avanços na educação foram focados no benefício de grandes empregadores interessados no trabalho da terra para a exploração de recursos naturais.

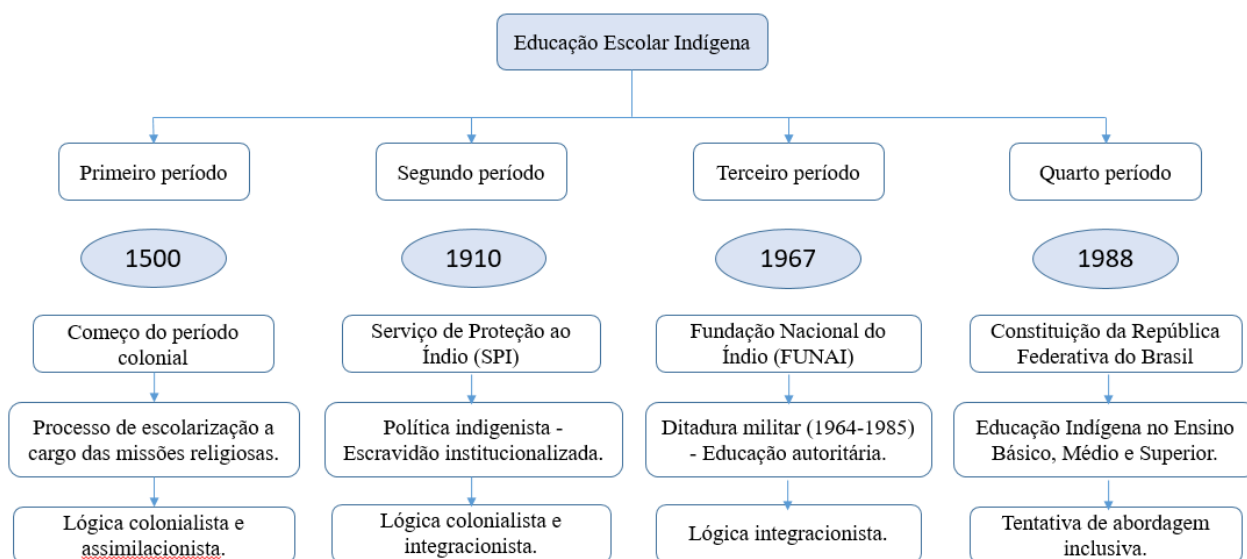
Esse período se caracteriza pelas mudanças transcendentais na consolidação de programas desenhados para serem executados nas escolas das aldeias. A FUNAI incentivou e fortaleceu a educação bilíngue, junto com o Instituto Linguístico de Verão (Summer Institute of Linguistics), sendo essa modalidade posteriormente regularizada por meio do Estatuto do Índio, com a Lei 6.001, de 1973 (SOUZA, 2003). Até então, essa era uma educação meramente autoritária, embora

houvesse tentativas de integrar certos aspectos da realidade indígena na formulação de currículos, calendário escolar, material didático e dentro da própria rotina escolar (PALADINO; ALMEIDA, 2012). Graças aos convênios que surgiram com as instituições que aderiram ao projeto, essa parte da história da educação indígena foi considerada um momento de transição para o que viria após a Constituição, já que a partir daí sentia-se a necessidade de alocar setores específicos para a gestão das escolas nas aldeias e para o apoio aos líderes tradicionais, respaldados por um novo arcabouço jurídico em que a sua existência era reconhecida como parte da população civil.

4) O quarto período se distingue pela materialização legal dos processos de emancipação e das lutas pela reivindicação política e cultural que já vinha ocorrendo nos territórios e que, de certa maneira, contaram com o acompanhamento da FUNAI e de outras entidades governamentais. Com esse marco, se começa a falar não só da educação indígena no nível básico, mas também no ensino superior. Mesmo assim, isso levaria muitos anos para ser colocado em prática, porque é apenas contemplado nos planos de intervenção educacional nos territórios, o qual exige a formação de docentes indígenas habilitados para estabelecer métodos de ensino coerentes com suas cosmovisões e respectivas trajetórias, mas também de acordo com os princípios estipulados pela educação oficial. Essa preocupação se concretiza na criação dos primeiros cursos de magistério indígena, no ensino médio e, posteriormente, em contextos universitários, com a criação de programas de graduação de cunho intercultural.

A seguir apresenta-se uma figura com a qual se pretende traçar a última e mais recente proposta de análise temporal da educação escolar indígena, apoiada por Nogueira e Mendonça (2015) e Santos, Marques e Lopes (2017):

Figura 1 - Linha do tempo - educação escolar indígena



Fonte: Elaboração própria.

O Brasil é um dos onze países latino-americanos que, nas décadas de 1980 e 1990, reconheceram em suas constituições o caráter multiétnico, pluricultural e multilíngue de suas sociedades¹⁰. Por conseguinte, esse fato demandou a reestruturação de várias instituições governamentais existentes, especialmente as responsáveis pela gestão educacional, assim como gerou a criação de políticas orientadas à inclusão de outras formas de vida e aprendizado, destacando em seus estatutos variáveis de natureza cultural não contempladas anteriormente (CANDAU; RUSSO, 2010). Essa nova tendência aparece sob o conceito de interculturalidade, uma vez que se percebeu que o projeto multicultural não era suficiente para atender à riqueza cultural que passou a ser visível diante da sociedade civil e da complexidade do termo inclusão, a que se fazia tanta referência.

Assim, as várias reformas educacionais que incorporaram a perspectiva intercultural fizeram isso considerando-a como um dos eixos articuladores dos currículos escolares, ou como uma questão transversal para abordar temas associados à diversidade cultural. De acordo com Candau e Russo (2010), apesar da superficialidade dessas medidas, uma vez que não implicaram

10 Na atualidade são quinze os países que fizeram isso: Argentina, Bolívia, Brasil, Colômbia, Costa Rica, Equador, El Salvador, Guatemala, Honduras, México, Nicarágua, Panamá, Paraguai, Peru y Venezuela (CRES, 2018).

nenhuma transformação nos princípios epistemológicos a contar dos quais o conhecimento é construído e os espaços de socialização são gerados, isso significou um grande passo para a luta dos povos étnicos e para o próprio grupo de educadores. No entanto, como foi mencionado na subseção anterior, isso

Não deixa de estar permeado por fortes ambiguidades, pois esta incorporação se dá no contexto de governos que estão comprometidos com a implementação de políticas de caráter neoliberal, que assumem a lógica da globalização hegemônica e a agenda dos principais organismos internacionais (CANDAU; RUSSO, 2010, p. 163).

O documento do Ministério da Educação (MEC) denominado “O governo brasileiro e a educação escolar indígena” (s.d.) afirma que, de fato, houve uma mudança de paradigma na concepção de educação escolar indígena no Brasil, ainda que os interesses das distintas forças do poder imersas obstaculizem e tergiversem seu verdadeiro cumprimento. Pelo menos, foi reformulada a posição integracionista das entidades estatais em relação aos povos étnicos, deixando de entendê-los como uma categoria transitória e comprometendo-se a potencializar sua diversidade linguística e sociocultural. Nesse ponto, a participação indígena deixava de ser uma concessão do governo para ser uma obrigação legal, o que representou para o Estado brasileiro estabelecer o objetivo de assegurar as condições para que essas populações vivessem de maneira coerente com seu legado (PALADINO; ALMEIDA, 2012).

Uma das alterações que se apresentaram na gestão da educação indígena a partir desse giro legislativo foi que os programas educacionais oferecidos a essas populações não estariam mais a cargo da FUNAI, pois passaram ao MEC. O fato de que, por meio do Decreto Nº 26, de 4 de fevereiro de 1991 (BRASIL, 1991a), a coordenação dessas ações tivesse sido atribuída ao referido Ministério implicou uma reestruturação institucional voltada para esses processos, a fim de direcionar determinadas funções de acordo com as especificidades de cada contexto.

Para obter uma atenção mais focada, foram criados a Coordenação Geral de Apoio às Escolas Indígenas e o Comitê de Educação Escolar Indígena, por meio da Portaria Ministerial 559 do mesmo ano (BRASIL, 1991b), que contou com a representação de professores indígenas. Com essa transferência de órgão e gerenciamento, essas escolas foram acolhidas por entidades estaduais e municipais, sem contar com algum referencial nacional que garantisse certa uniformidade entre seus trabalhos, efetuando, assim, um sistema de padronização e

municipalização da educação indígena. Isso criou um efeito de vácuo de poder no processo de assistência educacional aos povos indígenas (MEC, s.d.).

Neste ponto, quero destacar um aspecto que parece chave para perceber como, naquele momento, esse tópico estava sendo abordado. A Coordenação Geral de Apoio às Escolas Indígenas fazia parte da Secretaria de Educação Infantil e Fundamental, que, como o nome indica, abrange apenas o ciclo da educação básica. O fato de que a educação indígena dependesse dela refletia como o Estado entendia sua obrigação de garantir a assistência escolar aos povos indígenas: apenas nos níveis mais primários, sem nenhum tipo de projeção para outras instâncias (SOUZA, 2003). Foram necessários vários anos até que, em 2003, a Secretaria da Educação Superior (SESU) assumiu a responsabilidade de desenvolver uma política para o ensino universitário dos povos indígenas, aspecto que será abordado no item seguinte, onde nos concentraremos no início dos programas de licenciatura intercultural. Vale a pena explicar que isso não foi produto de um reconhecimento governamental, mas sim de uma luta constante do movimento indígena.

Apesar da desarticulação administrativa na execução de determinados programas, foram fortalecidos os vínculos entre instâncias institucionais e comunidades, o que permitiu maior participação destas últimas e, mais tarde desencadeou a necessidade de que líderes e professores indígenas adquirissem as competências para esses novos desafios. Isso representava um grande passo na busca de autonomia educacional, após por séculos terem sido considerados incapazes de decidir sobre o futuro de seus descendentes. Agora eles estavam trabalhando em conjunto com entidades e organizações que, embora continuassem operando sob mecanismos de cooperação, integravam propostas, concepções e alternativas formuladas por pessoas que moravam nos territórios onde essas medidas seriam implementadas.

A participação desses docentes em outros espaços, além da escola, os transformou em uma espécie de porta-vozes entre instituições e comunidades, facilitando os canais de comunicação e fornecendo novos elementos de discussão sobre o cumprimento dos objetivos definidos em seus planos de vida como povo ancestral. Aqui, o professor indígena já começava a ser reconhecido como figura central na discussão sobre ambientes e pedagogias de fortalecimento cultural e de diálogo com o mundo ocidental. Por isso, foram eles que protagonizaram os primeiros debates críticos sobre os vários tipos de conhecimento que deviam ser tornados visíveis e estudados nas escolas.

Naquela época, a presença de sabedores e professores indígenas nessas escolas era muito recente, já que, como foi mencionado, eram ambientes que estavam sob o controle do Estado, e, portanto, quem ensinava eram docentes externos a essas realidades, com conhecimentos adquiridos em instituições que não contemplavam a complexidade de outros pensamentos e que, ademais, respondiam a interesses exclusivos do aparato estatal. Então, falar sobre docentes indígenas atuando no cenário onde cresceram, e estabelecer as redes familiares e sociais nas quais interagem diariamente, permitiu ver que a escola não era desassociada da aldeia, nem das relações humanas que a envolvem. Essa característica reafirma que a escola é o ponto em que convergem interesses e expectativas por parte das comunidades, bem como dos outros entes de poder.

Nesse sentido, esse professor, sendo um sujeito-chave dentro dessas disputas, próprias daquele jogo intercultural que já estava ocorrendo, passou a experimentar conflitos entre valores, conhecimentos e orientações filosóficas, religiosas e políticas de seus povos e da sociedade ocidental. Para reforçar esses dilemas, a participação de sábios indígenas nas escolas é um fator que contribui para a orientação do que é ensinado e de como é ensinado. Seus aportes ao fortalecimento do conhecimento sobre sua história de origem e riqueza cultural fizeram parte das propostas curriculares das escolas (PALADINO; ALMEIDA, 2012). Vale a pena dizer que a figura de sabedor pode ser chamada de diferentes formas, segundo o nome que o povo designe para as pessoas que consideram como suas máximas autoridades; entre as mais genéricas estão avós, rezadores, parteiras e xamãs, mas, mesmo assim, existem outras denominações características de cada grupo.

Devido às reivindicações dos povos indígenas e de instituições que apoiam suas causas, outras leis e políticas públicas surgiram para atender à educação indígena: as Diretrizes para a Política Nacional de Educação Escolar Indígena (MEC, 1993), a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB (BRASIL, 1996), o Referencial Curricular Nacional para as Escolas Indígenas – RCNEI (BRASIL, 1998), a Resolução 03/1999 do Conselho Nacional de Educação – CNE (MEC, 1999), o Plano Nacional de Educação – PNE (2001-2011) (BRASIL, 2001), o Decreto 6.861 de 2009 sobre Territórios Etnoeducacionais (BRASIL, 2009) e as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Indígena na Educação Básica (MEC, 2012), entre outras. O primeiro documento serviu para orientar os seguintes, porque promulgou o caráter diferenciado, intercultural, bilíngue e global que as escolas indígenas deveriam ter, e definiu que

o currículo, longe de ser uma malha de disciplinas, acolheria tudo aquilo que envolve a vida das crianças e que, portanto, afeta seu desenvolvimento (MEC, s.d.).

Então, paralelamente ao reconhecimento da importância da formação de professores indígenas, foi conquistado outro direito de grande importância para o movimento indígena: o uso da língua materna em seus próprios processos de aprendizagem. Embora isso já tivesse sido mencionado no Artigo 210 da Constituição de 1988, foi reiterado alguns anos depois no Artigo 32 da LDB (BRASIL, 1996). Como já dissemos, a revitalização da língua própria nas escolas significa, além da prática de seu sistema de comunicação, o ensino do pensamento e da visão de mundo que dá origem e fundamenta seus usos e costumes. Na medida em que esse fator de identidade contribuiu para o ensino de conteúdos mais correlacionados com o seu meio e proporcionou faculdades para enfrentar o contato com outras sociedades, era impossível conceber uma educação intercultural sem uma educação escolar bilíngue.

Assim, o fato de essas populações continuarem aprendendo português, mas, por sua vez, reforçarem a oralidade de suas línguas, possibilitava não apenas a comunicação dentro e fora de seu território, senão também a participação em outros cenários que se abriam para essas outras realidades, entre elas, as instituições de ensino superior. Graças a isso, durante a última década do século XX já se falava de um ensino intercultural que pudesse ser projetado para níveis acadêmicos mais avançados. No entanto, ainda existiam vestígios de uma multiculturalidade entendida como a simples mistura de culturas dentro de uma aposta de convivência nos ambientes escolares, e não como a criação de novas epistemologias a partir de sua convergência. Isso pode ser percebido na seguinte citação do MEC:

Alicerçado nas tradições culturais da respectiva comunidade indígena, o processo de ensino-aprendizagem deve proporcionar o intercâmbio positivo e enriquecedor entre as culturas das diversas sociedades. Esse intercâmbio deve pautar-se pelo diálogo constante entre as culturas, de forma a desvendar seus mecanismos, suas funções e sua dinâmica (MEC, s.d., p. 3).

Como podemos ver, a partir dessa noção governamental, essa construção ainda estava associada à capacidade que uma certa quantidade de culturas pode ter para se relacionar entre si e se adaptar às dinâmicas, neste caso escolares, que sugere a sua interação. Mas, sob essa ideia, parece que o cultural continua sendo entendido como um conceito abstrato, como se fosse algo definido e às vezes estático, o que, na prática, estaria mais próximo do projeto multicultural, pois reduz a experiência de sua participação nos contextos que anteriormente lhes foram negados a um

simples exercício de intercâmbio. Mesmo assim, os princípios legais sobre o direito à cidadania e à diferença, que se foram divulgando nos anos seguintes, mitigaram esses vieses e avançaram com precisão e respeito aos pilares temáticos que deviam ser trabalhados nesses espaços, que eram de interesse e relevância para o projeto de sociedade que estava começando a ser construído.

Após uma década de esforços na concepção de métodos de ensino que compilaram elementos das pedagogias tradicionais e que, por sua vez, permitiram o ensino do conhecimento universal, o MEC desenvolveu o Referencial Curricular Nacional para as Escolas Indígenas, em 1998. Aí foram definidos os temas e as áreas de estudo que os docentes deveriam trabalhar no interior da escola, o que traçou limites pouco flexíveis em sua função. A partir disso, tomando como referência o MEC (s.d.), a história, geografia, matemática, ciências, arte, línguas e educação física eram os campos de conhecimento para os quais as atividades propostas deveriam apontar, tomando como eixos transversais a autossustentação, a ética indígena, a pluralidade cultural, os direitos, a preservação da biodiversidade e a educação preventiva em saúde.

Com isso, cada escola deveria ter um Projeto Político-Pedagógico (PPP) voltado para os planos de vida da comunidade, no qual estivesse expressa a construção de um currículo interdisciplinar e de um esquema metodológico de ensino baseado no exercício de pesquisa (BRASIL, 2015). Assim, embora em sua estrutura os princípios do pensamento coletivo tenham sido considerados, a autonomia educacional para a qual ele foi apontado seguia sujeita a múltiplos parâmetros comuns.

Alguns autores, como Gasché (2008), têm refletido sobre como essa mesma lógica de segmentação do conhecimento em temas, áreas e competências se estendeu, incluída na mesma trajetória da normativa que promove a educação intercultural. Por conseguinte, uma das inconsistências mais comuns na ação pedagógica das escolas indígenas consiste em que apesar de que os currículos, em teoria, sejam interculturais, o ensino do conhecimento indígena se dá a partir da mesma tendência do pensamento científico, que organiza o mundo separando-o, classificando-o, hierarquizando-o etc. Por isso,

Essa forma de organizar os conteúdos indígenas no curriculum escolar mostra uma grande deficiência, pois no mundo real os indígenas não podem separar o estudo da matemática do estudo das línguas, da história, da natureza e assim por diante. A separação em listas de conteúdos como: mitos, história, economia, danças etc., termina fragmentando e folclorizando os conhecimentos indígenas (REPETTO, 2012, p. 17).

Conforme discutido sobre o quadro teórico que apoia as reflexões aqui apresentadas, esse modo de ver os saberes produzidos pelos povos ancestrais está enraizado na lógica colonial que argumenta a ideia de que o conhecimento, para ser verdadeiro, deve passar pelo aval das instituições às quais tradicionalmente se tem outorgado o poder de legitimá-lo e divulgá-lo. O sistema acadêmico dispõe de metodologias específicas para filtrar e selecionar os conhecimentos que cumprem com os cânones do modelo de sociedade que representam essas instituições, e que respondem aos interesses daqueles que dominam as informações circulantes, estabelecendo padrões de relacionamento com o entorno e entre nós. Os produtos dos processos alternativos de ensino, neste caso, espaços de criação e transmissão de saberes milenares, são considerados desqualificados diante do crivo da ciência, e não apropriados para o “progresso” das nações.

Paralelamente, segundo Paladino e Almeida (2012), algumas escolas indígenas estavam sendo anexadas a escolas não indígenas, localizadas em áreas rurais e urbanas. Quando se incluíram dentro dessa modalidade de instituições convencionais, não foram reconhecidas na categoria de escolas diferenciadas ou autônomas. Por outro lado, isso também fez com que escolas não indígenas fossem consideradas indígenas só porque tinham alguns alunos dessas comunidades, mesmo que não atendessem aos critérios de uma escola indígena. Ademais, muitas dessas escolas não estavam cadastradas, ou seja, o sistema educacional desconhecia sua existência, pois se localizavam em locais de difícil acesso (PALADINO; ALMEIDA, 2012). Além disso, grande parte das escolas nos territórios indígenas eram precárias e funcionavam em espaços adaptados pela própria comunidade, como igrejas, casas, salas comunitárias etc.

A desarticulação, a improvisação e as inconsistências que caracterizavam esse panorama demandavam urgentemente um novo ar. Nos primeiros anos do novo milênio, há importantes avanços na educação indígena, especificamente desde a chegada de Luiz Inácio Lula da Silva à presidência do Brasil, que permaneceu em exercício durante dois mandatos (2003-2006 e 2007-2010). Em primeira instância, foram então fundadas várias políticas educacionais destinadas ao reconhecimento da diversidade característica do país, que, como vimos, tinha pouco espaço e relevância dentro da estrutura do Ministério da Educação (PALADINO; ALMEIDA, 2012).

O ano de 2004 foi significativo no funcionamento de escolas indígenas do país. Até então, várias mudanças estavam ocorrendo na estrutura interna do Ministério da Educação. Uma delas foi a transferência do ensino médio da Secretaria Municipal de Educação (SEMED) para a recém-criada Secretaria de Educação Básica (SEB), e a criação da Secretaria de Educação

Continuada, Alfabetização e Diversidade (SECAD), à qual foi integrada a gestão da educação indígena. Este último órgão é fruto de uma pressão dos movimentos sociais para que o Sistema Nacional de Ensino posicionasse a diversidade sociocultural como o princípio das políticas públicas educacionais. No entanto, Bendazolli (2008) afirma que, mesmo dentro dessa entidade, a educação indígena não contava com um setor específico para sua atenção, pelo que terminou fazendo parte de um programa mais de caráter assistencialista.

Enquanto isso, novos parâmetros para o atendimento da educação escolar indígena foram adicionados, e alguns espaços do ensino médio foram fortalecidos. Segundo dados da SECAD, até 2004 estavam registradas somente 41 (quarenta e uma) instituições de ensino médio em terras indígenas, das quais nenhuma estava em condições ideais para cumprir seus propósitos (PALADINO; ALMEIDA, 2012). Mesmo assim, foram instaurados vários programas para a melhoria da qualidade escolar em cada estado, e contemplados aspectos que antes haviam recebido pouca atenção e que eram fundamentais para ir além no comando e na efetividade dos processos de ensino da comunidade, entre eles a possibilidade de que os docentes indígenas das escolas pudessem continuar seus estudos. Antes dessa data, só se contavam com aqueles cursos de magistério de tipo intercultural, que, como mencionamos, começaram a se formar com a Constituição, mas não tinham nenhuma continuidade com programas de ensino superior.

Durante o primeiro governo de Lula da Silva, abriram-se mais espaços para a participação dessas populações na sociedade civil, apesar dos impedimentos do próprio sistema, que segue abordando-os como populações minoritárias. A partir desse novo mandato, conseguiu-se executar uma aposta pela formação dos professores indígenas e fundar meios acadêmicos considerados interculturais, que se adaptassem aos princípios da educação escolar indígena estipulados em cada um dos documentos pós-constitucionais já citados. Por essa razão particularmente, esses foram anos decisivos para a educação indígena no Brasil.

Até este ponto, podemos ver que já se tinha uma noção mais sólida a respeito da importância de que o sistema de ensino, as instituições educacionais, a rede federal e estadual de escolas e as organizações indígenas e indigenistas, assim como outros órgãos dedicados ao setor educacional, de saúde, de proteção ambiental, de cultura e de sustentabilidade, pudessem trabalhar juntos e de forma equitativa. Já se contemplava a necessidade de estabelecer mecanismos de ação comum, dirigidos a uma proposta educacional verdadeiramente inclusiva, que fora pensada não apenas no campo educacional, senão também no social, e que ademais

tivera projeção para outras dimensões e âmbitos do que constitui a vida em comunidade. Para isso, requeria-se considerar variáveis que não haviam sido levadas em conta anteriormente, nos demais sistemas de atendimento desenvolvidos pela SPI e pela FUNAI, como o fato de que a demarcação de territórios indígenas não corresponde à divisão político-administrativa do Estado nacional, aspecto que incide na execução de programas focados em certos povos.

De acordo com o exposto, os programas alternativos que estavam emergindo, além de pensar na escola indígena em si mesma, pretendiam cobrir outros campos que direta e indiretamente contribuiriam para que a escola expandisse seus espectros. Portanto, diante das necessidades identificadas, a questão da continuidade da formação de professores indígenas foi crucial para abordar vários dos problemas apresentados, como a falta de participação indígena em políticas públicas e assuntos acadêmicos (PALADINO; ALMEIDA, 2012). Naquele momento, o desafio, para que o Ministério da Educação reunisse os esforços feitos na elaboração de uma política, era quebrar a tradição de experiências fragmentadas e descontínuas, resultantes da desarticulação institucional e da falta de coerência entre suas orientações e ações.

Tiveram que se passar vários anos, até 2011, quando iniciou o governo de Dilma Rousseff, para que a SECAD acolhesse formalmente em suas atividades a área da inclusão, recebendo o nome de Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão (SECADI). Porém, embora estivessem sendo criadas e fundidas várias entidades governamentais para estabelecer, dentro dos procedimentos administrativos, o reconhecimento da diversidade humana como um eixo transversal, só uma instância estava sendo desenhada para se focalizar especificamente nas problemáticas identificadas no desenvolvimento da educação indígena em todo o território brasileiro: a Coordenação-Geral de Educação Escolar Indígena da SECADI. Essa coordenação ficou inicialmente sob a responsabilidade de uma mulher indígena, a professora Dra. Rita Potiguara.

Para terminar, ao longo desta subseção, vimos como todo o modelo educacional nacional, mesmo com a quantidade de reformas empregadas durante o século XX e a criação da Constituição Federal de 1988, está contaminado por uma visão colonizadora e de assimilação (CAMARGOS; ABRANTES; DIAS, 2018). Levando em consideração nosso referencial teórico, isso reafirma que a colonialidade está efetivamente nas entranhas de nossa mentalidade coletiva e na forma como somos governados, porque, embora legalmente haja um reconhecimento da

participação e reivindicação política dos povos marginalizados, eles continuam a desempenhar um papel no qual devem se limitar à atenção e aos recursos que lhes são concedidos.

Isso se manifesta em diferentes instâncias, desde a homogeneização da gestão e da prática pedagógica das escolas indígenas até a operacionalização dos programas ali desenvolvidos. Conseqüentemente, toda a trajetória e discussões sobre a educação escolar indígena no quadro da educação brasileira pode provocar muitas reflexões sobre a legitimidade das lutas dos povos indígenas para garantir seus direitos como cidadãos do país, razão pela qual vale a pena investigar em profundidade os desafios, potenciais e avanços que foram feitos até hoje.

2.3 Formação de docentes indígenas no Brasil: a construção e consolidação de uma proposta intercultural no ensino superior

“Não existe conhecimento maior, apenas conhecimento diferente, conforme a realidade de cada sociedade e espaço.” (APINAJÉ, 2017, p. 78)

Não é possível entender a trajetória da formação de docentes indígenas no Brasil sem conhecer o trabalho comunitário que antecede as conquistas obtidas pelo movimento indígena em termos de autonomia política e educacional. Como vimos no item anterior, a conjuntura da Constituição Federal de 1988 significou a abertura de espaços educacionais para as populações indígenas, sob programas de cunho mais inclusivo que diferenciado. As escolas indígenas foram o foco de atenção das instituições governamentais, que desde então se encarregaram da escolarização desses povos tradicionais. Juntamente com estes, uma série de aspectos básicos foi estabelecida para que esses núcleos de ensino e aprendizagem potencializassem seu fortalecimento cultural e respondessem às particularidades de cada território.

Graças a esse novo sistema de participação, amparado pelo novo arcabouço jurídico, os diferentes setores envolvidos nesse assunto receberam a tarefa de coletar informações para compor o panorama da educação indígena e conhecer as principais carências das escolas em funcionamento. A partir daí começaram-se a implementar políticas públicas, programas e estratégias para ampliar a cobertura das escolas comunitárias e consolidar propostas pedagógicas que conseguiram integrar algumas dimensões da vida social desses povos. Em tal aposta pelo posicionamento dos saberes ancestrais no âmbito educacional, requeriam-se professores indígenas com a capacidade de dominar cenários diferentes do seu ambiente local, de modo que

começou a haver uma extensa demanda de jovens e adultos indígenas que queriam se formar profissionalmente para desempenhar esse papel.

Muitos deles já ensinavam, sob a denominação de sabedores, mais velhos ou avós, considerados por suas próprias comunidades como as pessoas mais conhecedoras da lei de origem que orienta o pensamento e a ação desses grupos, e que melhor dominam os campos da espiritualidade, do trabalho da terra e da oralidade de suas línguas, entre outros pilares do que constitui suas cosmovisões. No entanto, devido à abrangente institucionalização dessas escolas, eram precisos grupos de docentes com experiência nessas áreas, mas também competentes no campo profissional. Assim, surgiu a necessidade de abrir cursos de magistério específicos para populações indígenas e, alguns anos depois, de criar programas de licenciatura no ensino superior, alguns voltados para um único grupo étnico e outros com uma abordagem intercultural.

Transcender a educação indígena do nível básico para o universitário era uma conquista, mas também um enorme desafio tanto para as entidades governamentais quanto para o próprio movimento indígena, que já vinha trabalhando pela continuidade de uma formação pertinente com suas realidades. A substituição de professores não indígenas por indígenas nos cargos de docência nas escolas localizadas em território indígena foi uma das principais bandeiras de reivindicação que o movimento indígena levantou naquele período. A esse respeito, Linhares, Garcia e Corrêa (2011, p. 142) ressaltam que “a busca pelo ensino superior é visualizada pelos povos indígenas, como mais uma forma de resistência e construção de novas relações com a sociedade envolvente, na perspectiva do diálogo intercultural”.

O exposto acima constituiu um dos principais fatores para se aproximar de uma verdadeira autonomia educacional. O fato de que as escolas tivessem professores indígenas, que pudessem falar com os seus alunos na língua materna e, ademais, ensinar-lhes a língua, parecia uma utopia apenas algumas décadas antes. Graças a esses primeiros programas, que em princípio eram escassos e precários demais, foi-se fortalecendo um caminho que, embora visionário, tinha algumas variáveis contra sua permanência e continuidade, muitas delas ainda presentes e enraizadas na estrutura operacional do sistema em que se desenvolvem. Por essa razão, esta investigação sugere uma observação crítica e decolonial do curso de Licenciatura em Educação Básica Intercultural, uma vez que em programas como esses é possível vislumbrar se algumas dessas dificuldades permanecem e como seguem sendo enfrentadas hoje.

A luta pela formação superior de professores indígenas está densamente relacionada ao direito de assentamento e habitabilidade de seus territórios ancestrais (um dos assuntos mais relevantes dentro dos direitos reconhecidos pela Constituição). Assim, tomando Lima (2012) como referência, educação e terra constituem questões claramente políticas, pelo que representam dois dos pontos mais problemáticos entre organizações internacionais, empresas, entidades governamentais, movimentos sociais etc., devido aos interesses ideológicos e econômicos que estão envolvidos. Isso os torna suscetíveis diante de distintas forças de poder que, desde a época da colônia, já obstaculizavam seu desenvolvimento.

O que precede é indispensável nesta discussão, porque o direito à terra não é apenas o direito de recuperar os territórios onde antigamente essas populações viviam: é o direito de viver em comunidade. As diferentes dinâmicas de desapropriação que o Estado tem exercido sobre essas populações, para acessar livremente essas áreas e conceder determinados direitos para realizar atividades extrativas que geram enriquecimento econômico, levaram-nas a migrar e buscar alternativas distintas para sua sobrevivência.

Ao não habitar seu espaço comum, ocorre uma ruptura no tecido social, que se manifesta no desprendimento familiar e na falta de condições para realizar muitos de seus rituais, trabalhos agrícolas, encontros de transmissão de saberes etc. (LIMA, 2012). Diante desse cenário, existem vários mecanismos para sua integração e fomento do trabalho coletivo, nos quais os docentes têm tido um papel estruturante:

As organizações de professores foram resultado de uma mobilização indígena mais abrangente, cuja principal bandeira de luta foi a reivindicação por terras. Essa demanda operou como catalisador de um processo de união de povos que até então estavam separados (PALADINO; ALMEIDA, 2012, p. 39).

O fato de que essas condições desde sempre têm dificultado o exercício do ensino próprio, entendido como um conjunto de práticas que são levadas a cabo não somente na escola, mas em todos os âmbitos da vida social, permite-nos entender o que significa para essas populações o direito de habitar seus territórios. Por isso, abordar assuntos relacionados à formação de professores indígenas implica considerar os antecedentes do confronto, negação e negociação desses povos com os agentes colonizadores que historicamente condicionaram o processo de sua autonomia política e educacional (AGUILERA URQUIZA; NASCIMENTO, 2010).

Embora as primeiras experiências de formação inicial de professores indígenas, que surgiram com a edificação da escola intercultural, datem mais ou menos de finais da década de

1970, o processo de reflexão e sistematização teórica começou a ser trabalhado mais de uma década depois. Durante os anos 80, algumas Organizações Não Governamentais (ONGs) implementaram cursos de magistério indígena, para capacitá-los como docentes nas séries iniciais do ensino fundamental e para que eles pudessem assumir a direção das escolas de suas aldeias.

Então, como conseguir que aqueles que já tinham experiência como docentes em seus territórios, e aqueles que apenas estavam iniciando esse caminho, vissem nesses cursos a possibilidade de acessar a educação formal e universal, mas também um mecanismo de difusão ao mundo não indígena de seus estandartes culturais e da riqueza de suas trajetórias históricas? Como transformar essas novas alternativas em um canal de comunicação eficiente para que o diálogo entre experiências coletivas, saberes e epistemologias pudesse envolver tanto as comunidades quanto os órgãos estaduais e as instituições de ensino superior que estavam enfrentando essa nova façanha? Essas duas perguntas contêm vários dos elementos que aparecem no discurso oficial sobre o projeto intercultural e que, portanto, inspiraram o desenho, o planejamento e a execução dos programas. Sem dúvida, elas caracterizam um processo que requer estratégias de subversão.

Segundo Paladino (2010), esses primeiros cursos foram ministrados por ONGs, mas foram financiados por agências de cooperação internacional e agências vinculadas à Igreja Católica, como o Conselho Indigenista Missionário (CIMI) e a Operação Anchieta (OPAN, atual Operação Amazônia Nativa), que na década de 1980 aderiram à proposta missionária da Teologia da Libertação. Outros foram assumidos pelas secretarias estaduais de educação, já que, ainda hoje, os sistemas estaduais de ensino são responsáveis pela educação escolar indígena no ensino médio (PALADINO; ALMEIDA, 2012).

Apesar de todo esse movimento, até o final da década de 1990 a questão do acesso da população indígena ao ensino superior estava quase ausente nas agendas governamentais e não governamentais (PALADINO, 2010). Nessa época, os professores eram direcionados para cursos da modalidade Normal Superior, que não os habilitava para ensinar nas últimas séries do ensino fundamental e no ensino médio. O problema de não ter docentes qualificados para lecionar nas demais séries e níveis visibilizou a carência de uma política pública que estabilizasse e oferecesse continuidade a esse processo.

A institucionalização do ensino médio indígena trouxe consigo a proposta de novas diretrizes e um outro currículo que orientaria a elaboração de projetos político-pedagógicos que

conseguiram, a partir dessa instância, valorizar a identidade étnica e os conhecimentos dos estudantes que ingressavam nesses programas (PALADINO; ALMEIDA, 2012). A Resolução Nº 3 de 1999 do CNE (MEC, 1999), documento que regulamenta a Educação Escolar Indígena, defende que a formação de professores indígenas seja específica. Portanto, a partir dessa resolução se estipulou que:

Os cursos de formação de professores indígenas darão ênfase à constituição de competências referenciadas em conhecimentos, valores, habilidades e atitudes, na elaboração, no desenvolvimento e na avaliação de currículos e programas próprios, na produção de material didático e na utilização de metodologias adequadas de ensino e pesquisa (MEC, 1999, Art. 7º).

Todos esses parâmetros, que já definiam o desenho e a execução de vários programas no ensino médio, foram as referências mais imediatas para a criação dos primeiros cursos de licenciatura intercultural. Com a projeção dessa nova alternativa para a formação dos docentes indígenas, iniciou-se a busca contínua de diálogos e discussões sobre procedimentos de aprendizagem a partir de uma abordagem epistemológica de caráter intercultural. Ou seja, além de ser um espaço para a capacitação de estudantes indígenas de uma única etnia, como a maioria dos cursos de magistério, surgiu aqui a possibilidade de que, no mesmo processo de aprendizagem, fossem contemplados saberes provenientes de matrizes culturais distintas (AGUILERA URQUIZA; NASCIMENTO, 2010).

A figura jurídica que desde o início respaldou o ingresso dos indígenas no ensino superior é denominada “ação afirmativa”, estratégia que desde 2001 começou a ser implementada pelas primeiras universidades que se abriram para essas iniciativas. Essas políticas promovem o acesso aos serviços que visam garantir a melhoria da qualidade de vida das comunidades étnicas, raciais e de gênero, incluindo o direito à educação. Portanto, esses mecanismos foram criados especialmente para gerar condições de igualdade de oportunidades, por meio de um tratamento preferencial que facilitasse os processos de inclusão. Assim, a abertura de vagas destinadas exclusivamente para estudantes indígenas, nas universidades públicas, corresponde a uma ação afirmativa.

Desde então, debate-se qual é a modalidade educacional mais pertinente para a formação superior dos povos indígenas: se as licenciaturas interculturais, que são de modalidade específica, ou se as carreiras comuns. Seguindo Paladino (2010), geralmente há certo consenso nas opiniões de que a modalidade específica é a mais adequada para promover a transversalidade e o diálogo

de conhecimentos, assim como o compromisso com o desenvolvimento e o bem-estar das comunidades.

Identifica-se aí outro setor que joga um papel fundamental no processo de formação de estudantes indígenas: as instituições de ensino superior. De acordo com Lima e Barroso-Hoffmann (2004), essa demanda responde a duas vertentes que têm sido percebidas separadamente, embora estejam intimamente vinculadas: a formação de professores indígenas e a formação de disciplinas em outras áreas do conhecimento. Evidentemente, a luta não era só pela oferta de programas universitários na área da docência: também se esperava ampliar a possibilidade de serem capacitados em distintos campos do conhecimento. No entanto, as licenciaturas interculturais ou indígenas representavam uma prioridade para o funcionamento dos projetos escolares que estavam sendo encaminhados em seus territórios rurais, assim como nos contextos de cidade.

Assim, não apenas se estavam formando docentes indígenas para que eles assumissem a responsabilidade do ensino dos saberes tradicionais nas escolas comunitárias, mas se pensava na integração de experiências que permitissem refletir sobre a pertinência educacional em cada contexto e a possibilidade de criar novas formas de relacionar o mundo ocidental com as realidades indígenas. Sua presença nesses espaços de socialização com pessoas de diferentes origens também os formou como conhecedores e divulgadores dos direitos fundamentais dos povos étnicos, porque aqueles que realizavam essa atividade de liderança, até então, possuíam no máximo o ensino médio, e nem sempre se apropriavam da causa indígena desde uma perspectiva crítica.

A escolarização indígena foi gerando essa amplitude de espaços para a formação desses educadores, pois o próprio desenvolvimento dos níveis básicos demandou docentes especializados em educação escolar intercultural, multilíngue, diferenciada e ademais, de qualidade (BENDAZOLLI, 2008). No entanto, o fato de que o funcionamento das escolas indígenas estivera sendo unificado, por meio de um currículo que devia garantir a gestão dos conhecimentos e das tecnologias tanto da sociedade nacional quanto dos contextos tradicionais, os tornou dependentes e vulneráveis a qualquer tipo de impasse institucional devido a questões estruturais ou conjunturais.

O primeiro curso de magistério e de nível superior específico para populações indígenas data de 2001. Ele foi chamado “Terceiro Grau Indígena: Projeto de Formação de Professores Indígenas em Nível Superior”, implementado na Universidade do Estado de Mato Grosso

(UNEMAT). A equipe de profissionais que trabalhou no desenho desse programa não pretendia formular um curso padrão com uma proposta disciplinar específica, porque considerava que cada licenciatura intercultural ou indígena devia ser produto dos contextos regionais e comunitários nos quais fossem gestadas e das condições particulares dos alunos que participariam do projeto (JANUÁRIO, 2004). Mesmo assim, por meio da Lei 10.172 de 2001 (BRASIL, 2001), foram apresentados alguns parâmetros para a operação desses cursos, com o objetivo de formular um plano ou matriz comum para sua implementação em instituições públicas.

Então, como resultado dessa primeira experiência, propôs-se que, daí para frente, tais licenciaturas fossem construídas sob a figura de “Temas Contextuais” (REPETTO, 2011), que consistia em que, durante o processo de diagnóstico, diálogo e criação, os líderes indígenas das comunidades envolvidas ficassem encarregados de definir quais tópicos ou âmbitos da vida deveriam ser contemplados para que esses espaços fossem realmente proveitosos para eles. Isso implicou a substituição da malha curricular convencional, na qual o conhecimento é dividido em conteúdos, conceitos e disciplinas, por um desenvolvimento pedagógico que pretendia integrar a forma como os saberes tradicionais são difundidos social e culturalmente.

Portanto, para a efetividade dessa proposta, não apenas foram necessárias algumas reformas no modo de fazer educação superior, mas esta devia ser transformada na raiz, reinventada. Isso porque, de acordo com o discurso oficial,

Estas práticas, inovadoras em universidades brasileiras, partem de uma política linguística e epistêmica que busca valorizar os saberes locais e registrá-los nos códigos próprios de cada população, descolonizando a noção de que o idioma português e os saberes não indígenas são os únicos espaços possíveis de se registrar conhecimentos científicos (SILVA; HERBETTA, 2017, p. 126).

Essa invenção era um verdadeiro desafio para todas as instâncias participantes, em especial para as universidades, devido ao fato de que elas deviam se adequar a essas transformações em termos não só acadêmicos, mas também administrativos. Ademais, durante esse processo, uma série de conflitos emergiram, produto dessa tentativa de deslegitimar práticas pedagógicas convencionais e de questionar o funcionamento burocrático dessas instituições (REPETTO, 2012). Sabia-se que apenas dessa maneira, estabelecendo novas ordens de ensino e criação de conhecimento, esses espaços poderiam ser uma oportunidade para incluir outros sistemas de pensamento e dar lugar a outras epistemologias que alimentavam a forma pela qual a educação universitária estava se consolidando até aquele momento.

Assim, desde o início esse foi um dos maiores desafios a serem enfrentados na imersão dos estudantes indígenas em meios com uma tradição educacional extensa, e que, portanto, tinham políticas institucionais e propostas pedagógicas estabelecidas e uniformes. Como vimos, esses cursos foram levados para universidades existentes, e não criados dentro de uma proposta de universidade indígena. Por conseguinte, o processo de invenção e execução das licenciaturas interculturais ou indígenas representa uma modalidade de educação superior indígena, e não a uma proposta de educação indígena superior, entendendo que a primeira corresponde ao desenho de programas criados por e para estas populações dentro de um contexto acadêmico ocidental, enquanto a segunda tem a ver com a inauguração de uma aposta subversiva de universidade, que emerge concretamente dos territórios ancestrais e que parte de um projeto mais abrangente e cimentado no pensamento indígena.

Com o fortalecimento dos mecanismos para a obtenção dessas licenciaturas, em 2005, o Ministério da Educação optou por criar uma ação governamental que facilitaria o controle administrativo desses cursos. Isso foi nomeado como Programa de Apoio à Formação Superior e Licenciaturas Interculturais Indígenas (PROLIND), encarregado de garantir a criação, implementação e desenvolvimento de cursos de licenciatura destinados à formação de professores de escolas indígenas, nos anos finais do ensino fundamental e médio (PALADINO, 2010). O PROLIND nasceu de uma iniciativa conjunta da Secretaria de Educação a Distância, Alfabetização e Diversidade (SECAD) e da Secretaria de Ensino Superior (SESU). No entanto, desde 2000 já se trabalhava sobre isso no programa Diversidade na Universidade, a partir do qual foram extraídos os recursos iniciais.

A institucionalização desses programas de graduação garantiu certa formalidade e constância em relação aos recursos financeiros e materiais necessários para seu andamento, mas também concedeu maior poder de decisão aos entes governamentais e acadêmicos responsáveis, subtraindo a possibilidade de exercer verdadeira autonomia comunitária. Mesmo o PROLIND não constitui uma política de apoio permanente, é apenas uma ação que, em princípio, foi criada para liberar fluxos financeiros para esses cursos, a partir da criação de editais nos quais são selecionados os projetos das universidades interessadas em abrir tais espaços (BARNES, 2010). Até 2010 foram lançados três desses instrumentos jurídicos: o primeiro em 2005, o seguinte em 2008 e o último em 2009, que abrigaram um total de vinte e três (23) institutos de ensino superior.

No ano de 2006 o MEC realizou o Seminário Nacional de Avaliação do PROLIND, espaço em que, juntamente com a FUNAI, o Programa Trilhas de Conhecimentos¹¹ e outros, foram discutidas as primeiras experiências das Licenciaturas Indígenas e, conseqüentemente, se elaboraram as demandas para políticas públicas nessa área. Embora essas estratégias tenham permitido o fortalecimento de outros mecanismos de tipo institucional para melhorar as condições desses programas, elas não estabeleceram uma política permanente que abrangesse todos os âmbitos do ensino superior indígena. Até hoje, essa segue sendo “uma política em construção” que requer ser renovada anualmente por editais para dar continuidade aos cursos existentes; portanto, ainda está sujeita a medidas temporárias e decisões administrativas que dependem de múltiplas variáveis. Por esse motivo, esse programa depende de cada nova edição lançada, e do orçamento alocado em nível federal (PALADINO; ALMEIDA, 2012). Veremos como o panorama das licenciaturas está mudando de acordo com o momento sociopolítico, assim como se evidenciou, na subseção anterior, que estava acontecendo com a Educação Escolar Indígena.

Aqui é importante referenciar que, segundo o Censo Escolar de Educação Básica de 2008, contabilizavam-se 10.923 professores indígenas que tinham aula em suas aldeias. Desses, 80% não possuíam formação em ensino superior, o que a partir desses anos se foi modificado devido à abertura dos editais. De acordo com esse dado, vale ressaltar que, em 2010, tinha-se registro de 2.781 vagas disponíveis para a formação de docentes indígenas em cursos financiados pelo PROLIND. Vale a pena mencionar que nesse ano a população indígena no Brasil correspondia a 800.000 pessoas aproximadamente, segundo os dados do censo nacional (CRES, 2018), o que nos permite ter uma ideia da cobertura das vagas ofertadas. Até então, houvera um aumento nos recursos investidos nesse programa desde o seu início, já que, para o edital de 2005, sabe-se que foram entregues R\$ 2,6 milhões; em 2008, R\$ 4.925.723; em 2009, R\$ 8.134.183; e, para 2010, estavam previstos R\$ 7.811.913, valor menor que o do ano anterior (PALADINO; ALMEIDA, 2012).

Até o final de 2010, vinte e quatro (24) licenciaturas estavam vigentes em vários estados brasileiros, coordenadas por vinte e três (23) instituições universitárias diferentes: dezessete (17) em universidades federais e sete (7) em universidades estaduais¹². Parece que esse cenário não

11 Na próxima seção, esse programa será discutido em profundidade.

12 Universidade Federal de Roraima; Universidade Federal de Minas Gerais; Universidade Federal da Grande Dourados; Universidade Federal do Mato Grosso do Sul; Universidade Federal de Goiás; Universidade Federal de Tocantins; Universidade Federal de Pernambuco; Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia da Bahia;

tem mudado radicalmente até hoje, já que nos nove anos seguintes foram abertos poucos cursos de caráter intercultural. Contudo, as universidades e as comunidades envolvidas devem continuar trabalhando de acordo com os recursos e as condições dadas pelas instâncias superiores, as quais podem mudar de um ano para o outro, desestabilizando desse modo os planejamentos propostos para o curto prazo.

Aqui é importante trazer uma reflexão que possa ser alcançada a partir do mencionado. Ao mesmo tempo em que o PROLIND representava uma oportunidade para consolidar essas iniciativas que estavam sendo cada vez mais replicadas em outras regiões, também se tratava de um campo de incertezas constantes. Os povos indígenas que se organizavam para solicitar esses espaços e poder levar a cabo suas propostas pedagógicas deviam esperar a articulação da universidade com o Ministério da Educação para que fossem aprovadas e, assim, iniciar todo o processo de execução e continuidade do programa (PALADINO; ALMEIDA, 2012). Daí vem a urgência de que o PROLIND se transforme em uma política para garantir o financiamento e a parceria institucional. Essa carência manifesta claramente o nível de prioridade que os governos têm dado ao ensino superior indígena.

Adicionalmente, já se vislumbravam dificuldades estruturais como resultado dessa lógica segundo a qual as licenciaturas estão sendo operadas. A falta de meios específicos para esses cursos obstaculiza o desenvolvimento de pesquisas que promovam caminhos metodológicos que valorizem elementos próprios de suas culturas. Desde então, há também conhecimento de certos problemas que se vêm apresentando em relação à produção e existência de materiais didáticos em línguas indígenas e ao acesso a livros físicos ou digitais, levando em consideração as condições de estudo de grande parte dessas populações. Da mesma forma, há pouco planejamento sobre o acompanhamento que deve ser concedido para que retornem aos seus territórios após a conclusão dos estudos e as possibilidades de que possam atuar na área em que foram capacitados. Alguns autores, como Paladino e Almeida (2012), refletem a importância de criar uma política para apoiar esse retorno.

Por outro lado, desde o início desses programas, existem várias falências a respeito da concessão de bolsas para estudantes indígenas, porque comumente são insuficientes para contemplar a todos, sendo que estão nas mesmas condições de dificuldade econômica. Além disso, o tema dos horários acaba sendo um fator estrutural dentro do planejamento e execução dos currículos, que afeta a possibilidade de que eles continuem sua formação, pois, na maioria dos casos, os calendários acadêmicos devem se adaptar à disponibilidade de tempo que eles têm durante o ano, que geralmente coincide com o período de férias das escolas indígenas onde ensinam, para que possam se afastar de suas comunidades. Recentemente, segundo Knapp (2018), tem-se observado a necessidade de expandir os grupos de docentes/pesquisadores desses programas, nutrindo-os cada vez mais de professores indígenas que têm se formado durante estes anos; e de sensibilizar aqueles não indígenas que, em muitos casos, não tiveram tanta familiaridade com essas populações.

Todo o exposto compõe um cenário de desafios que ainda precisam ser resolvidos, para garantir a verdadeira inclusão e permanência. Na medida em que os programas avançam, são apresentadas novas demandas que têm levado à melhoria não só da qualidade educacional, mas da pertinência e acessibilidade dos espaços de interação que compõem seu treinamento. No entanto, a base das dificuldades que surgem ao aplicar essas propostas tem a ver com a disputa política e epistemológica que historicamente existe entre a sociedade moderna e as sociedades marginalizadas, que hoje é replicada na gestão pública e na ordem governamental. É por isso que vestígios da lógica colonial ainda são percebidos na intenção das instituições, que neste caso representam uma autoridade de caráter político, jurídico e acadêmico, para exercer controle sobre o que é ensinado e como é ensinado, razão pela qual todos esses processos se têm institucionalizado e aderido a regulamentos específicos.

Na primeira subseção, falamos sobre a expressão conceitual e metafórica das “Epistemologias do Sul” de Boaventura de Sousa Santos, membro do grupo de intelectuais do grupo Modernidade/Colonialidade, para nos referir à possibilidade de descolonizar a mentalidade social de nossas nações por meio de nossos próprios processos históricos. Essa expressão é chave para entender o que vimos ao longo deste item sobre a origem dessas apostas educacionais: o surgimento de novas epistemologias a partir de outras ordens de vida e pensamentos desde as quais são tecidas redes de conhecimento arraigadas no passado e nas condições de habitabilidade atuais. Aí vemos como a academia, em resposta a essa espécie de epistemicídio vivenciado desde

a colonização, entendido como a destruição e inferiorização de saberes locais, tem tentado romper com os desígnios que obscurecem a riqueza de perspectivas e valores que compõem nossa diversidade sociocultural.

No entanto, vimos como a aprovação de leis não tem assegurado o acesso dos povos indígenas ao ensino superior, muito menos seu fortalecimento cultural e sua inclusão na sociedade civil. De acordo com Souza (2003), isso ainda se apresenta como algo distante, devido a que, apesar dos mecanismos jurídicos e acadêmicos criados para fomentar o interesse e a estabilidade dos estudantes-professores indígenas em meios universitários, para muitos ainda é difícil iniciar um programa profissional, por conta dos sacrifícios que isso implica, no nível pessoal e coletivo. Contudo, tomando como referência Januário e Silva (2007, p. 48), “A abertura das universidades para o acesso dos povos indígenas tem permitido que as demandas das etnias sejam discutidas no âmbito da academia”, o que até hoje tem afiançado o aporte em duas vias: da academia para as comunidades e das comunidades para a academia, que vai além de proporcionar a experiência de que eles possam frequentar a faculdade:

Mesmo com a legislação favorável e com inúmeras iniciativas valiosas de educação intercultural, isso ainda não significa que a temática e a epistemologia indígena estejam equacionadas na educação de forma democrática e ampla. Há ainda um imenso trabalho de construção histórica e disposição para a justiça social, cultural e epistemológica a fazer (MARKUS, 2017, p. 319).

Autores como Gordon (2011) têm afirmado que, na consolidação de uma educação que se diz diferenciada, foram utilizados os mesmos códigos e referenciais impostos em todos os processos educacionais. Portanto, ele manifesta que, mesmo nessas alternativas para o acesso e permanência de estudantes indígenas, se tem como suporte uma matriz eurocêntrica, expressa tanto através da própria infraestrutura acadêmica quanto do desenho de currículos que oferecem dinâmicas disciplinares que fragmentam os saberes e imputam valores hierárquicos aos processos de ensino (GORDON, 2011). Existe, por conseguinte, existe o risco de que tais políticas, programas e ações continuem a reproduzir “os mesmos pressupostos coloniais de sempre, ao imporem uma normatização baseada em uma matriz eurocêntrica de saber e poder” (SILVA; HERBETTA, 2017, p. 140).

Deve-se ter em mente que a universidade e, especialmente, a universidade pública, como instituição social, está sujeita a uma normatividade que corresponde a um quadro político e econômico concreto. A partir daí, pode-se dizer que tais instituições se baseiam em estruturas que

possuem desigualdade, o que, segundo Walsh (2009), as torna intocáveis desde o ponto de vista da interculturalidade. Ainda hoje, a universidade se empenha em constituir no sujeito indígena um sujeito de teorias, avaliado dentro de uma certa naturalidade requerida pela sociedade colonial (ALVES, 2014). Por isso, a universidade, como espaço de criação e propagação do conhecimento humano, não pode continuar respondendo aos interesses das estruturas governamentais às quais está sujeita, o que historicamente impediu o verdadeiro reconhecimento dos processos locais e sua validade na comunidade científica global.

Então, eu me pergunto, é possível pensar na construção de uma universidade, desde o sistema educacional e do arcabouço legal que o rege, despojada de lineamentos eurocentristas e com pretensões de se reinventar com base nos conhecimentos locais, emergentes de nossas realidades, sem excluir a importância do universal? Diante disso, após a revisão bibliográfica apresentada, posso concluir que não basta que a interculturalidade seja uma bandeira dos governos em matéria de atenção e inclusão dos povos indígenas, pois isso tem ocasionado que se torne uma alternativa exclusiva para eles e não um projeto para toda a sociedade. Portanto, seria necessário que todos os cursos de nível universitário pudessem incorporar e entrelaçar os saberes indígenas com outras tradições de conhecimentos, além do ocidental, em suas malhas curriculares, nos tópicos a serem abordados e nas próprias propostas pedagógicas. Por enquanto,

La tarea de «interculturalizar toda la educación superior», de hacerla verdaderamente «universalista», en lugar de monocultural, subalternamente seguidora del legado europeo moderno e igualmente articulada al mercado mundial, sigue pendiente (MATO, 2010, p. 109).

Assim, o que devemos continuar fazendo é polemizar a maneira como a interculturalidade tem sido entendida desde a política pública e como esses vieses são replicados em outras instâncias, neste caso as instituições educativas de ensino superior. É importante falar sobre isso em nossas produções acadêmicas escritas, participação em eventos e outros espaços de enriquecimento intelectual que nos permitam disseminar essas reflexões e repensar constantemente como podemos contribuir para que a interculturalidade deixe de ser um enfoque simples ou uma inclinação da universidade e se torne um eixo transversal que articula toda a criação de conhecimento que ocorre nesses contextos, independentemente dos programas, áreas etc. Isso seria possível se compreendemos que o intercultural significa interepistemológico, o que de acordo com Mignolo (2008) é um intenso diálogo entre cosmologias com vista ao futuro,

quebrando o pensamento ocidental universal e imperial e posicionando epistemologias decoloniais pluriversais.

3. ESTRATÉGIAS METODOLÓGICAS PARA A REALIZAÇÃO DA PESQUISA

A interculturalidade em todos os âmbitos da vida social, mas principalmente na educação, representa grandes desafios para os investigadores sociais. Primeiro, porque exige a capacidade de questionar o tema de interesse baseado em diferentes ângulos, o que demanda estabelecer um diálogo interdisciplinar. Também, é fundamental consolidar uma perspectiva crítica que deixe entender a interculturalidade não como um conceito ou um construto meramente teórico, mas como um projeto de vida coletiva, distante de qualquer enfoque acadêmico legitimado pelos aparatos institucionais governamentais. Além disso, requer a habilidade de se tornar mais flexível diante dos preceitos metodológicos da ciência convencional, a fim de se dispor para as tantas possibilidades de compreender as diferentes dimensões que incidem no caso abordado e visibilizar cada um de seus pontos de convergência e divergência.

Para o desenvolvimento de uma metodologia que permitisse atingir os objetivos e justificar o problema proposto na pesquisa, foi importante saber que, além de definir o conjunto de técnicas e ferramentas pertinentes para trabalhar com a população participante e facilitar as condições da obtenção da informação requerida, era indispensável construir uma lógica epistemológica e procedimental que direcionasse a compilação, análise e interpretação dos dados, de maneira coerente com a base teórica apresentada. Portanto, esta seção expõe os princípios a partir dos quais me posicionei como pesquisadora e aprendiz e me relacionei com as pessoas com quem e pelas quais pude me aproximar da realidade estudada.

Para começar, explicarei um esquema temático da minha autoria (inérito) a partir do qual foram pensados os objetivos, os caminhos metodológicos e a estrutura da narrativa da dissertação. Esse consiste em uma colocação determinada de escalas e cenários vinculados por um único campo de ação localizado no centro: a formação de professores indígenas no Brasil (foco da pesquisa). Para delimitá-lo, foram necessários diferentes ângulos de abordagem que gerassem um ambiente coerente e propício para entender o tema de maneira holística, responsável e proveitosa. Esses ângulos compõem essa tríade, que por sua vez desencadeou a construção dos três objetivos específicos da pesquisa.

Figura 2- Esquema metodológico.



Fonte: Elaboração própria.

O primeiro objetivo específico está intimamente relacionado ao ângulo da ponta superior, que corresponde ao contexto político da educação indígena e intercultural no Brasil, a fim de compreender a lógica governamental estatal que abrange parte da gestão e desenvolvimento de programas como as licenciaturas interculturais. Isso foi possível mediante a consulta de documentos oficiais e produções bibliográficas que abarcam o cenário político atual e períodos anteriores.

O segundo objetivo está vinculado ao ângulo inferior esquerdo, que aborda a origem e a configuração institucional da Licenciatura em Educação Básica Intercultural da UNIR. O propósito foi entender o funcionamento do programa a partir da gestão administrativa e dos assuntos internos sobre o desenvolvimento das atividades pedagógicas, mediante a perspectiva de alguns dos docentes que compõem o colegiado do curso.

O terceiro objetivo conecta-se ao ângulo inferior direito, que aponta para a dimensão das realidades locais representadas pelos discentes indígenas do programa. A intenção era resolver a questão da pertinência do processo de ensino-aprendizagem na graduação com os contextos sociais correspondentes, por meio de suas narrativas e percepções sobre a coerência entre os conhecimentos adquiridos na licenciatura e as necessidades identificadas por suas comunidades.

De acordo com os fundamentos e os aportes das reflexões do grupo Modernidade/Colonialidade, propôs-se assumir um desafio metodológico para tentar quebrar a matriz científica convencional a partir da qual, historicamente, tem sido produzido o conhecimento e se tem condicionado a maneira de ver e entender os contextos em que o pesquisador está inserido. Um primeiro passo era se distanciar da dicotomia sujeito-objeto, pois, ao reproduzir esse padrão baseado no sujeito como quem dirige o percurso da pesquisa e no objeto como quem responde às suas diretrizes (sob uma ideia de participante passivo), cai-se em um viés metodológico que interfere no e modifica o processo e os resultados que poderiam ser obtidos com a investigação.

Na fase de exploração bibliográfica, depois de me aproximar dos documentos institucionais disponíveis no site da Licenciatura em Educação Básica Intercultural da UNIR e do material didático produzido no seu interior, surgiu a questão sobre se realmente a problemática identificada era tão transcendental quanto o que os estudantes e professores percebiam. Isso se deve ao fato de que, uma vez que a pergunta de investigação foi colocada no contexto concreto do curso e empreendeu-se a busca de textos que expusessem informação sobre ele para a elaboração dos antecedentes, o panorama que estava sendo construído levou a indagar sobre a pertinência que este trabalho poderia ter para as populações, e a possibilidade de que a metodologia as incluísse o suficiente para que a pesquisa pudesse ser desenvolvida de maneira conjunta e horizontal. Essa inquietude foi a base a partir da qual se propôs um projeto que tivesse a intenção de ser executado de mãos dadas com os participantes.

Além disso, vale enfatizar que, dada a flexibilidade que fornece a base teórica referenciada e a própria natureza do problema que deu passo a este trabalho, tanto o tipo de pesquisa quanto as técnicas de coleta e análise de informação não estiveram apenas sujeitas a um arcabouço metodológico, mas retomaram elementos apropriados de diferentes estratégias para enriquecer a abordagem. Isso se deve ao fato de que a corrente de pensamento decolonial não possui construtos metodológicos específicos para o andamento de investigações que emergem de seus fundamentos, razão pela qual se abastece de métodos que foram gestados dentro de marcos teóricos próximos ou que, pelo menos, têm interesses comuns. No entanto, foi um desafio selecionar, de maneira dialógica, as

características de diversas propostas metodológicas que tivessem coerência entre si e, por sua vez, respaldassem a lógica que apoia o referencial teórico citado.

3.1 Tipo de abordagem

Primeiro, levando em conta as inquietações que inspiraram este trabalho, e a intenção de compreender uma problemática em um contexto real, esta pesquisa é essencialmente de caráter qualitativo. Embora esse tipo de abordagem seja comum nas áreas de conhecimento das ciências sociais e humanas, cada estudo qualitativo é um desenho por si só, isto é, não existe um único modelo de procedimento qualitativo. Por desenho, refere-se à abordagem geral utilizada para definir todo o processo de investigação.

Com base no exposto, o enfoque qualitativo resulta viável quando o propósito é explorar a forma pela qual as pessoas que fazem parte do contexto de trabalho percebem e vivenciam determinadas situações que as rodeiam e que fazem parte do caso estudado, enfatizando seus pontos de vista, interpretações e significados (HERNÁNDEZ; FERNÁNDEZ; BAPTISTA, 2014). Essa aproximação é baseada em mecanismos de coleta que visam obter as perspectivas e pontos de vista dos participantes (emoções, prioridades, experiências, significados e outros aspectos bastante subjetivos). Por isso, mesmo que os espaços de interação entre essas coletividades sejam de grande proveito para a demarcação de categorias de análise, era importante que na fase exploratória se pudessem definir algumas delas para sustentar os tópicos abordados, que, neste caso, apoiam-se em discussões sobre a construção de identidade, autonomia, diversidade, interculturalidade, transdisciplinaridade etc.

Contudo, na maioria das ocasiões os insumos da pesquisa provêm de evidências obtidas por meio da observação e participação nas dinâmicas do contexto, e da informação verbal fornecida pelos participantes, o que requer uma fase da investigação dedicada especialmente ao trabalho de campo. Indagando-se sobre as especificidades do tipo de abordagem qualitativa, foi descoberto que essa forma de aproximação provê alguns recursos necessários para trabalhar sob duas perspectivas: uma para analisar aspectos explícitos, conscientes e manifestos, e outra para ter a capacidade de identificar aqueles

implícitos e subjacentes (HERNÁNDEZ; FERNÁNDEZ; BAPTISTA, 2014). Com essas características foi possível aproveitar a flexibilidade e o olhar holístico oferecido pelo enfoque teórico, para o que foi necessário escolher um conjunto de práticas interpretativas que permitissem uma reconstrução crítica da realidade observada.

Nesse sentido, a pesquisa qualitativa deixa chegar a um alto nível de profundidade de significados, uma perspectiva ampla e uma maior riqueza interpretativa, ao contextualizar o cenário explorado. Apesar do alcance desse tipo de abordagem na consolidação de proposições teóricas a partir de situações dadas ao interior do caso de estudo, não se teve pretensão nenhuma de generalizar os resultados obtidos, com intenções probabilísticas, nem muito menos ver a população e o material de trabalho como uma amostra suficientemente reveladora para ser considerada representativa. Nesse ponto é onde se encontra a verdadeira riqueza dessa perspectiva, porque permite trabalhar com um universo de significados, valores e atitudes, que se gestam e convergem em relações e processos que não podem ser reduzidos à operacionalização e generalização de variáveis, pois responde a uma busca para compreender os contextos em questão através da interpretação dos sujeitos participantes.

Portanto, o fato de tomar a Licenciatura em Educação Básica Intercultural da UNIR como ponto de encontro de uma rede de discursos que, mediante as diferentes fases da pesquisa, foi analisada em paralelo com o cenário político e as condições sociais em que está inserida, exigiu que a pergunta pela interculturalidade fosse o eixo transversal para pensar na possibilidade de executar uma aposta epistemológica verdadeiramente transgressiva em relação ao modelo de sociedade replicado nas diferentes instâncias da vida social.

Considerando que os ambientes e situações em que se pretendia encontrar algum tipo de descoberta estão ligados às trajetórias históricas e às relações de poder, era essencial que a metodologia permitisse reconhecer e confrontar a legitimação de narrativas que se produzem em tais cenários, interna e externamente. Isso sugeriu que os discursos acadêmicos e governamentais sobre interculturalidade como direito dos povos indígenas de se formar em um nível de educação superior fossem analisados em vista das lógicas de aplicabilidade e das práticas que vitalizam essas lutas, expressadas no desenho e na intenção mesma da licenciatura.

Como indica Paraíso (2012), dentro de uma metodologia desse cunho devem ser buscadas estratégias que permitam um exercício de descrição e interpretação de tudo o que abrange as pessoas com quem se esteja trabalhando, o que categoriza, hierarquiza, normaliza, governa e conseqüentemente produz subjetividades de distintos tipos. Essa é a oportunidade de desnaturalizar, questionar e construir discursos que realmente quebrem as lógicas tradicionais de pensamento, obsoletas para o tratamento de nossos problemas atuais.

De acordo com o exposto, dentro dessa estrutura de aproximação, este estudo adotou alguns dos elementos mais representativos do estudo de caso, entendido como uma estratégia de pesquisa que fornece ferramentas para a compreensão de campos de estudo que se materializam em preocupações ou inquietações com pretensões de conhecer o “como” e o “porquê” de uma problemática. Quero enfatizar que apenas foram utilizados aspectos procedimentais desse método, e não o plano de fundo teórico que o acompanha, pois era provável que isso não concordasse com os compêndios do arcabouço teórico decolonial.

Porém, parto de uma reflexão importante para não se predispor a essa estratégia metodológica e suas possíveis contribuições para qualquer estudo. Segundo Yin e Grassi (2001), muitos autores têm trabalhado para defender o estudo de caso contra críticas que historicamente lhe foram imputadas no que diz respeito à ideia de que é uma maneira de segmentar a realidade para coletar evidências que confirmam ou refutam hipóteses ou teorias. Portanto, levando em conta as transformações que sofreu ao longo dos anos, está longe de promover o risco de desarticular as redes nas quais o contexto de interesse está inserido, e é considerado adequado para concentrar-se em eventos contemporâneos que inevitavelmente dialogam com aspectos estruturais e conjunturais de uma certa realidade. Assim, foi possível focar a análise no programa a partir do conhecimento histórico e atualizado do cenário político e cultural do qual faz parte.

Uma vez claro que o estudo de caso não representa uma amostra, vale dizer que esse tipo de pesquisa permite conhecer eventos sem necessidade de exigir do investigador uma interpretação completa e ambiciosa sobre o tema, favorecendo o desejo de estabelecer uma estrutura metodológica baseada na discussão e no debate (YIN; GRASSI, 2001). Por isso, ao escolher a Licenciatura em Educação Básica Intercultural da UNIR como foco deste estudo, a diretriz foi definida automaticamente para selecionar o compêndio bibliográfico e documental, durante a fase exploratória, sem ignorar ou se distanciar dos

recursos que nutriram a bagagem argumentativa da análise, em uma escala mais ampla. Ter clareza na demarcação de um contexto forneceu um cenário mais tangível para a descrição das situações que caracterizam o funcionamento do curso e concretizou o campo de interações com os participantes.

O estudo de caso, como qualquer estratégia de aproximação para um campo de estudo, requer um protocolo de acesso que deve estar focado nos requisitos que esse espaço exige. Por ser um programa institucional, especificamente de uma universidade pública, esse protocolo esteve sujeito ao cumprimento de procedimentos burocráticos indispensáveis para acessar determinados documentos oficiais do curso, embora grande parte deles estivesse disponível no site da universidade; e para obter os endossos administrativos necessários para participar de determinadas atividades e marcar os encontros com os participantes. Em contextos como esses, sujeitos a um conceito institucional, ter um guia que direciona o procedimento para acessar as informações foi uma boa alternativa para solicitar as permissões exigidas.

Como se percebe, a possibilidade de trabalhar com várias fontes de dados é outro dos aspectos favoráveis que brinda o estudo de caso, pois amplia o horizonte de evidências e técnicas para alcançá-las, entre as quais estão as entrevistas, observações diretas, documentos, material audiovisual etc. (YIN; GRASSI, 2001). O desafio consistiu em fazer desses procedimentos mecanismos complementares, que garantissem a coleta de dados provindos de diferentes fontes, como linguagem escrita, verbal e não verbal, comportamentos observáveis e imagens, o que enriqueceu e fortaleceu a interpretação de um panorama complexo de informação.

3.2 Natureza da pesquisa

Tendo mencionado o tipo de abordagem e o tipo de pesquisa que direcionou cada uma das fases deste estudo, vamos nos aprofundar na natureza mesma da investigação, ou seja, quando surgiu a preocupação com o tema e começaram a ser detectadas as discussões mais recentes e recorrentes no campo da educação intercultural e da formação superior de professores indígenas. Como tem sido mencionado, essa primeira fase correspondeu ao

exercício de exploração bibliográfica e documental, a partir da qual foi formulada uma série de perguntas que posteriormente guiaram os tópicos considerados na pesquisa.

Qualquer tentativa de imersão em um campo de estudo ou em uma temática requer uma busca exaustiva de informações que, além de oferecer dados suscetíveis de serem analisados, proporcionem um ambiente complexo e disponível para ser explorado, questionado e problematizado. Por esse motivo, empreender o caminho a partir dessa primeira aproximação por meio dos resultados de estudos feitos por outras pessoas que também foram motivadas por compreender situações da mesma linha possibilitou uma espécie de cumplicidade e conexão entre aqueles que, desde diferentes lugares, temporalidades e concepções epistemológicas, coincidiram em alguma preocupação que é replicada em diferentes âmbitos e que é nutrida pelas contribuições que outros fizeram antecipadamente.

De acordo com Hernández, Fernández e Baptista (2014), a revisão da literatura sobre o tema de interesse permite detectar conceitos-chave, pensar em possíveis métodos de coleta de dados e análises pertinentes, considerar problemáticas e desafios de outros estudos, conhecer diferentes formas de abordar o planejamento, encontrar caminhos para a compreensão dos dados e contemplar outras interpretações. Esse momento foi definitivo para o restante da pesquisa, pois daí surgiu a inspiração e o desejo de contribuir ao que outros têm anunciado: “El planteamiento se fundamenta en las investigaciones previas, pero también en el proceso mismo de inmersión en el contexto, la recolección de los primeros datos y su análisis” (HERNÁNDEZ; FERNÁNDEZ; BAPTISTA, 2014, p. 365).

Fazer um levantamento de dissertações, trabalhos teóricos, jornais etc., inclusive sem saber com precisão o caso em que o problema vislumbrado poderia ser localizado e sem conhecer as possibilidades de realização do trabalho de campo, é necessário tanto para o investigador quanto para os leitores que acessarão o documento. Esse esboço tem a responsabilidade de comunicar a natureza do caso, suas características de desenvolvimento, os conceitos que o atravessam e outros tipos de informações essenciais para a compreensão do tema.

O primeiro objetivo específico, diferentemente dos outros dois, baseia-se apenas na revisão de fontes bibliográficas e documentos oficiais, como leis, decretos, resoluções, projetos políticos etc., a fim de construir a trajetória histórica do programa de graduação,

considerando como eixo transversal o papel que têm tido nesse processo os órgãos governamentais e a instituição universitária. Além de fazer um relato histórico, pretendeu-se obter uma correlação entre as descobertas documentais, como fonte primária de informação, e algumas conclusões e interpretações feitas por vários autores que trabalharam nessas questões na América Latina, no Brasil e no contexto local da pesquisa. Esse objetivo é chave, porque conversa com outros objetivos que têm como insumo as técnicas que serão aplicadas na fase de trabalho de campo.

3.3 Técnicas e instrumentos

3.3.1 Revisão de documentos

Como já foi dito, a revisão de documentos teve um papel muito importante nesta pesquisa, pois, além de permitir o cumprimento do primeiro objetivo, esse material foi o ponto de partida para dialogar com as evidências obtidas no trabalho do campo, exercício que facilitou a contraposição do discurso oficial do programa com a sua execução. Nesse sentido, os documentos oficiais, técnicos e institucionais geralmente contêm informação contextual, o que os tornou idôneos para a fase exploratória.

Porém, seguindo alguns dos fundamentos do estudo de caso, foi valioso fazer esse tipo de revisão de forma constante ao longo da pesquisa, não apenas no início. Dentro da Licenciatura em Educação Básica Intercultural, é comum que para todo tipo de gestão de caráter administrativo seja feito um registro, na maioria das vezes escrito, que serve de suporte para cada uma das atividades que se realizam a nível institucional. Esses documentos também são indispensáveis para fazer uma leitura analítica ou avaliativa dos projetos que se encaminham dentro do curso. Nesse exercício de revisão foram verificados dados muito precisos sobre os nomes das organizações, leis, datas etc.

Entre os documentos acessados estão relatórios de eventos, documentos administrativos internos, resoluções, o projeto político-pedagógico do curso, editais, estudos e avaliações formais, entre outros. Cabe destacar que, conforme declarado por alguns funcionários administrativos e docentes do Departamento de Educação Intercultural (DEINTER), o programa tem obrigação de facilitar o acesso a essas fontes a qualquer

pessoa interessada nelas, uma vez que sejam cumpridos os requisitos necessários para solicitá-las, entre estes, um documento no qual se justifique o requerimento. Ademais, como foi dito, a maioria dos documentos se encontra no site da universidade.

A capacidade dessas fontes de oferecer detalhes que dificilmente seriam conhecidos ou detectados por outros meios foi indispensável para pensar nas outras técnicas que contribuíram ao estudo. Em outras palavras, a revisão de documentos orientou os passos da investigação, porque forneceu ideias para a construção dos mecanismos pelos quais se acreditou que se pudesse obter outros ângulos de análise. Daí surgiram algumas deduções que posteriormente foram confirmadas, levando em conta que

Essas inferências [...] devem ser tratadas somente como indícios que valem a pena serem investigados mais a fundo, em vez de serem tratadas como descobertas definitivas, já que as inferências podem se revelar mais tarde como sendo falsas indicações (YIN; GRASSI, 2001, p. 109).

3.3.2 Entrevista semiestruturada

Um dos aspectos mais destacados da técnica de entrevista em geral é que possibilita capturar informações de maneira quase espontânea e imediata e, além disso, promove um espaço de encontro mais íntimo com o participante, no qual o contato direto facilita a fluência na troca de opiniões, perspectivas e experiências. Diferentemente de outras técnicas, dá a oportunidade de aprofundar, em tempo real, certos pontos do diálogo que não foram planejados e que ajudam a fortalecer aspectos relacionados à argumentação de uma ideia ou a qualquer tipo de informação que esteja sendo fornecida.

Tradicionalmente tem sido dito que “las entrevistas, como herramientas para recolectar datos cualitativos, se emplean cuando el problema de estudio no se puede observar o es muy difícil hacerlo por ética o complejidad” (HERNÁNDEZ; FERNÁNDEZ; BAPTISTA, 2014, p. 403). Seguindo essa linha, foi somente pelo emprego da entrevista e da observação que se conseguiu obter uma aproximação mais vivencial do campo de estudo, sem as implicações que trazem consigo metodologias como a etnografia, que exige uma imersão mais rigorosa na realidade estudada. Ademais, na perspectiva de pesquisa em educação, junto com a observação, a entrevista é um dos instrumentos mais aplicados para coleta de dados.

Nesse sentido, o tipo de entrevista escolhido para este estudo foi a entrevista semiestruturada. Considera-se que uma de suas particularidades mais favoráveis é que, apesar de seguir um roteiro ou guia para que o entrevistador conduza a conversa aos temas que deseja abordar, ela não limita sua aplicabilidade exata. A flexibilidade oferecida facilita a realização de adaptações que se considerem pertinentes segundo o ambiente e o ritmo da conversa. Essa característica é o que a diferencia de uma entrevista aberta ou de uma entrevista estruturada, porque se encontra em um caminho intermediário que difere de uma rigidez absoluta, mas ao mesmo tempo exige passos de um certo tipo dentro da execução da técnica.

Em relação ao desenho, foi combinado que a entrevista semiestruturada não fosse tão extensa, pois as perguntas são geralmente estendidas de acordo com as respostas obtidas, a fim de especificar conceitos ou obter mais informações. Foi estipulada uma sequência lógica entre os assuntos a serem abordados, facilitando a ordem das perguntas priorizadas em cada encontro. Para isso, toda a sensibilidade foi disponibilizada para identificar os tópicos mais simples e mais complexos da conversa, para colocá-los em um sentido que facilitasse o desencadeamento do discurso.

Essa técnica tem a capacidade de gerar um elo comunicativo no qual se constroem conjuntamente significados sobre um tema (HERNÁNDEZ; FERNÁNDEZ; BAPTISTA, 2014). É por esse motivo que se considerou que poderia se ajustar ao enfoque teórico e metodológico desta pesquisa, pois, apesar de estar sujeita a um planejamento, o que pressupõe uma lógica dicotômica entre entrevistador e entrevistado, existe a possibilidade de alcançar um equilíbrio que quebre essa noção eurocêntrica, questionando e valorando as duas vozes de uma forma horizontal. Portanto, o desafio esteve em manter o equilíbrio entre a naturalidade e o rigor exigido pelas discussões provocadas.

A realização de uma entrevista implica, na maioria dos casos, ir ao lugar, entrar em contato com as pessoas e, além disso, encontrar o momento certo em que ambas as partes tenham disponibilidade. Para isso, foi fundamental ter as devidas autorizações de acesso aos espaços e pessoas que participaram, para contemplar antecipadamente todo tipo de variáveis (YIN; GRASSI, 2001). Sabendo que o local desta pesquisa esteve situado em um contexto institucional, seguiram-se uma série de indicações burocráticas que aprovassem aspectos éticos considerados no desenvolvimento do trabalho de campo, uma vez que se estava trabalhando em conjunto com

outras pessoas, o que exigiu alcançar acordos que beneficiassem todas as partes e garantissem seus direitos.

Não há dúvida de que as fotografias, os áudios e vídeos são ferramentas de registro que ampliam o conhecimento do estudo porque documentam momentos ou situações que contêm a riqueza do cotidiano (FRISCH, 2005). Nesse caso, ter a oportunidade de gravar em formato de áudio as conversas com os entrevistados permitiu reter alguns detalhes importantes para a análise posterior da informação, como os aspectos nos quais se deu maior ênfase e aos quais se dedicou mais tempo, os comentários sobre alguma pergunta, os sons que acompanharam a atmosfera etc. A gravação de voz tem a característica de capturar todas as riquezas da oralidade, sem interromper a fluidez da conversa. Embora deixe de lado as expressões faciais, os gestos e as mudanças de postura, é mais amena que a gravação visual, já que com esta existe um risco maior de que os participantes não permaneçam inteiramente à vontade ou naturais durante o encontro.

3.3.3. Observação participante

Essa técnica foi aplicada junto com a entrevista durante a fase de trabalho de campo na qual o segundo e terceiro objetivo específico foram alcançados. Tomando como referente o marco teórico da pesquisa, o exercício de observação nos espaços onde me foi permitido participar de uma forma passiva contribuiu para gerar confiança nos participantes, pois, mediante a minha presença, mesmo sem interação nenhuma, eles me conheceram antes de serem abordados. Posteriormente, isso facilitou dinâmicas de diálogo respeitadas com os códigos e os ritmos de comunicação existentes entre eles.

A observação é outra fonte importante de evidências nas investigações de abordagem qualitativa, já que, devido à naturalidade que a caracteriza, por meio dela é possível perceber elementos do ambiente que geralmente não são detectados com facilidade. Apesar da informalidade que lhe é atribuída, é uma técnica que precisa de planejamento prévio para ajudar a determinar “o que” e “o como” observar. Como antropóloga de formação, adjudico grande importância à observação no que diz respeito à valorização e compreensão dos tempos e modos de se relacionar com a população, leitura que começa, quase sempre, com um olhar, uma saudação, uma breve conversa etc.

A técnica de observação que está sendo aludida aqui é a observação participante. Sob esse lineamento, era recomendável que os elementos registrados nas notas de campo, produtos das observações, contemplassem na mesma medida os aspectos descritivos e reflexivos. Os primeiros são aquelas descrições dos detalhes dos ambientes, das situações, das pessoas que os compõem, seus comportamentos, as palavras que dizem etc. Os segundos são aqueles pensamentos e ideias suscitadas pelos acontecimentos vivenciados. Isso abriu o horizonte de sentidos a considerar na etapa da coleta de dados, motivo pelo qual era fundamental manter o foco de interesse. Esses esforços estiveram concentrados no funcionamento institucional da licenciatura e nas redes de interação entre as pessoas envolvidas na cotidianidade do curso.

Os três instrumentos principais desta pesquisa foram o caderno de campo, o roteiro de entrevista e o gravador de voz. O primeiro foi útil na aplicação das três técnicas, já que, inclusive na revisão dos documentos, era indispensável anotar os comentários e referentes suscitados. De acordo com Minayo (2002), o caderno facilita que o investigador, paralela ou posteriormente ao que está acontecendo, imprima suas percepções, questionamentos, emoções e informações, o que dificilmente se consegue por outra técnica. Além disso, não é um dispositivo invasivo, que possa alterar o curso da interação, como poderia ocorrer com ferramentas visuais. No caso do roteiro e do gravador de voz, foram utilizados na execução das entrevistas semiestruturadas.

3.4 Análise dos dados

Tomando como referência alguns pilares do estudo de caso, era preciso que a análise dos dados fosse feita a partir de uma perspectiva que reconhecesse a complexidade do material produzido por meio das três técnicas, e favorecesse uma leitura aberta e extensa. Uma vez que estiveram disponíveis todos os recursos, o processo de sistematização e análise da informação começou. De acordo com as diretrizes que esboçaram esta pesquisa, nessa fase se adotaram apenas alguns valores da proposta metodológica da Análise interpretativa. O que está sendo dito aqui é que, para analisar o conjunto de informações obtidas, foram seguidas determinadas pautas trabalhadas nesse campo, com o objetivo de estabelecer alguns referentes que inspiraram e não limitaram esse processo.

Respeitando a flexibilidade que outorga o enfoque teórico deste estudo e considerando a importância da entrevista semiestruturada para o cumprimento dos objetivos, nas condições

dadas, os elementos orientadores tanto do Estudo de Caso quanto da Análise interpretativa se encontram na mesma linha metodológica. Esta última foi útil na leitura das narrativas dos entrevistados, nos quais foram enunciados todo tipo de sentidos, identidades e significados, a fim de localizar as influências na construção dessa discursividade (ORLANDI, 2008).

Embora a Análise interpretativa seja um método um tanto esquemático e reproduza certos cânones da lógica científica objetivista, foi possível acolher alguns dos seus delineamentos estando ciente da importância de uma aplicabilidade metodológica coerente com as preocupações epistemológicas que impulsionaram esta pesquisa. Considerando que não faz parte de um enfoque de análise tradicional, permitiu uma aproximação flexível aos dados.

Alguns dos aportes desse arcabouço permitiram detectar inconsistências entre o discurso legítimo sobre a interculturalidade transmitido pelas políticas ou programas, como a Licenciatura em Educação Básica Intercultural, e a maneira como ela é interpretada e vivenciada pelas pessoas que estão imersas nesses ambientes. Esse exercício estimulou a compreensão crítica da polarização existente entre comunidades e trajetórias sociais, originadas na falta de conhecimento sobre elas e no preconceito sobre as diferenças culturais já arraigado. Por isso, as situações que vêm acontecendo no período político atual, devido ao fato de ser altamente polêmico, tiveram certa relevância ou pelo menos incidiram na construção dos discursos dos entrevistados nas nossas conversas.

No processo, um dos elementos adotados da Análise interpretativa foi a proposta de focar-se não apenas na narrativa em si mesma, mas também no contexto no qual ele é gerado, pois o interesse não está só no conteúdo das conversas, senão nos efeitos de sentido que possam ser percebidos através da sua interpretação (AQUINO; MUTTI, 2006). Isso demanda uma leitura da informação que reconheça a posição discursiva dos participantes. Portanto, para ter uma noção do plano de fundo histórico e ideológico e das tendências sociais que abrangem o ponto de enunciação, ou seja, o lugar de fala dos entrevistados, foi preciso fazer um esforço de desnaturalizar e deslegitimar seus discursos.

Por isso, foi importante que, desde o desenho mesmo da entrevista, os tipos de perguntas formuladas fossem criativos, indiretos e divergentes em comparação com os formatos convencionais. Já no processo de transcrição, foi adotada uma estratégia de revisão do conteúdo das entrevistas, que consistiu em fazer anotações sobre as intuições analíticas que foram surgindo enquanto as gravações estavam sendo escutadas. Esse exercício foi potencialmente revelador,

porque aproximar-se dos cenários de conversa novamente e identificar, de forma paralela, os pontos de convergência entre as informações fornecidas pelas pessoas facilitou a construção de uma rede de análise, que tornou viável organizar os dados não por categorias, mas pelos enlaces existentes entre eles.

Uma vez que as informações foram dispostas de forma eloquente, pensou-se em uma análise em duas fases: a primeira, baseada em identificar os eixos comuns ou semelhanças entre as narrativas, bem como as diferenças ou discrepâncias existentes, e a segunda, em esboçar as primeiras considerações e reflexões provocadas pela sequência dos dados com base nas variáveis detectadas. Nesta pesquisa, esse procedimento teve um lineamento metodológico fundamentado principalmente nas seguintes diretrizes: a) a aparição de noções de interculturalidade, b) concepções sobre o exercício docente, c) critérios de compreensão sobre o diferenciado, o inclusivo etc. Cada uma dessas percepções, que em princípio se apresentam confusas, fragmentadas e às vezes contraditórias, compôs o campo total de sentido diante da problemática trabalhada.

Essa última fase representou um verdadeiro desafio, pois o objetivo foi fazer de um cenário aparentemente caótico (pela quantidade de elementos que ali apareceram) uma paisagem compreensível, a ser explorada e aprofundada. Assumindo-se o compromisso de olhar para o marco histórico e social dos relatos proferidos, esse contexto também se torna um sujeito de estudo, pois os eventos macro que envolvem as narrativas caracterizam as noções e as situações descritas pelos participantes, situando e enriquecendo os diálogos. Portanto, cada relato foi interpretado em relação aos antecedentes políticos, culturais e acadêmicos que regem o programa de Licenciatura em Educação Básica Intercultural, os quais foram explorados através da bibliografia, documentos oficiais e percepções registradas no diário de campo, produto da observação.

De acordo com o que foi dito, a proposta de análise foi uma tentativa de ajustar, de uma forma flexível, os delineamentos teóricos às condições do desenvolvimento metodológico da pesquisa, considerando as mudanças e adaptações feitas no planejamento e no cronograma das atividades por causa da pandemia de COVID-19¹³. Com o intuito de fazer um trabalho que não só

13 A pandemia de COVID-19 (sigla para 2019 Coronavirus Disease, ou Doença do Coronavírus 2019) foi ocasionada pelo vírus SARS-CoV-2 (Coronavírus da síndrome respiratória aguda grave tipo 2). A doença identificada pela primeira vez em dezembro de 2019 na cidade de Wuhan (China), mas em poucos meses se espalhou por todo o mundo. A Organização Mundial da Saúde (OMS) a reconheceu como uma pandemia em 11 de março de

valorize e promova o pensamento decolonial, mas também que o internalize na sua aposta operacional, apesar de ter recorrido a algumas técnicas e instrumentos algo esquemáticos, sempre foi clara a importância de manter uma distância radical da lógica científica ocidental colonial. Desse modo, espera-se que, como qualquer análise de caráter qualitativo, esta tenha sido uma proposta capaz de integrar diversas vozes e lê-las a partir de diferentes ângulos, transversalizada por dois componentes que foram considerados vitais para esta aventura: a paixão e a dedicação.

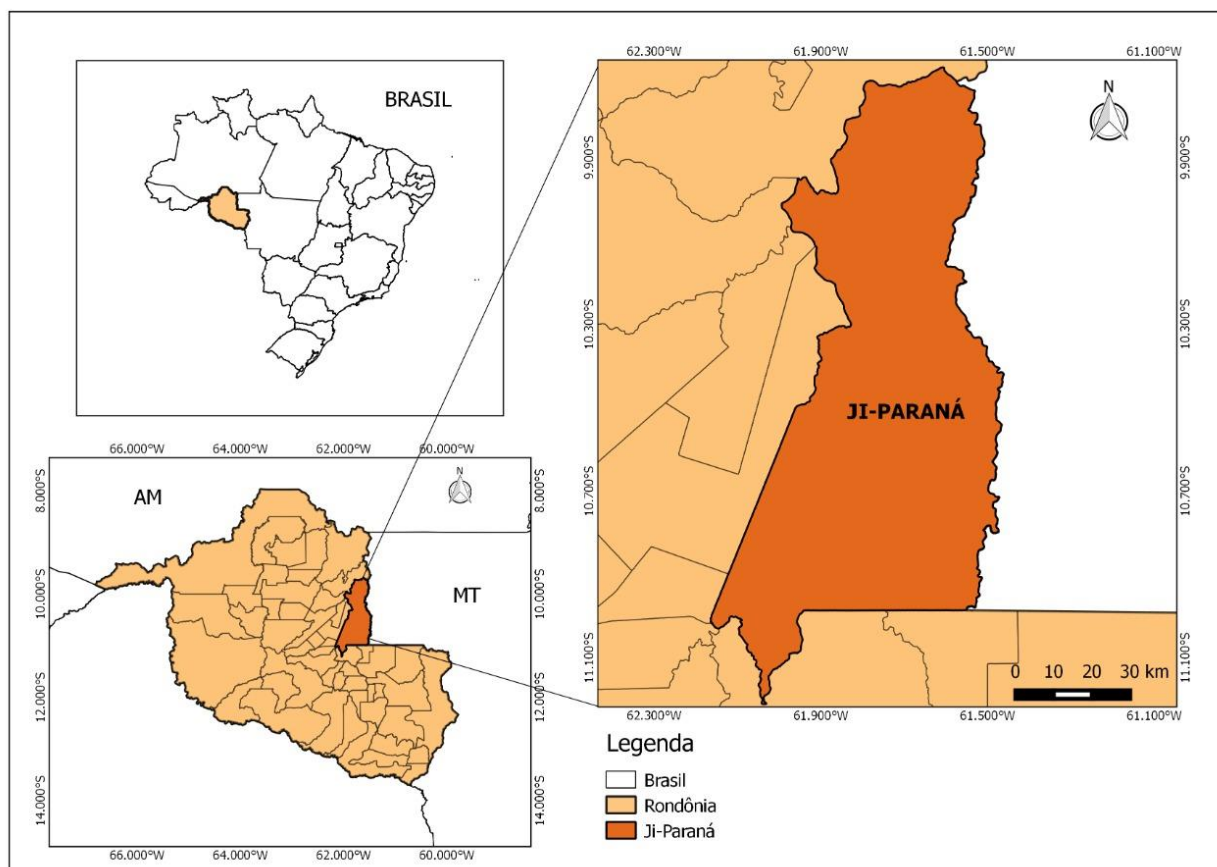
3.5 Área de estudo

Esta pesquisa esteve focada no programa de graduação de Licenciatura em Educação Básica Intercultural da Universidade Federal de Rondônia (UNIR), localizado no campus de Ji-Paraná, no estado de Rondônia, Brasil (Figura 3), dirigido exclusivamente a homens e mulheres indígenas que habitam em aldeias da região¹⁴. Apesar de contemplar populações provenientes de ambientes predominantemente rurais, esse curso se desenvolve em instalações situadas dentro do contexto urbano. Porém, é um dos municípios mais próximos das áreas onde se tem registro de maior presença de povos indígenas do estado de Rondônia e do norte de Mato Grosso.

2020. As medidas de prevenção recomendadas incluem lavar as mãos, cobrir a boca ao tossir, distanciamento físico entre as pessoas, uso de máscaras, autoisolamento etc. Além da problemática de saúde global, a pandemia tem tido efeitos socioeconômicos perturbadores (OMS, 2020).

14 No curso, estão matriculados indígenas das seguintes etnias: Arara, Gavião, Suruí Paiter, Cinta Larga, Karitiana, Zoró, Sabane, Mamaide, Tupari, Aruá, Sakurabiat, Poruborá, Migueleno, Oro Waram, Oro Waram Xijein, Oro Nao, Oro Mom, Orowari, Oro At, Negarote, Uru-Eu-Wau-Wau, Amondawa, Makurap, Djoromitxi, Kwazá e Kanoé (COUTO, 2018, p. 63).

Figura 3- Localização do município de Ji-Paraná, RO.



Fonte: Elaborado por Cassiely Betez¹⁵, com dados do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE).

3.6 População

A fase de trabalho de campo foi realizada com docentes/pesquisadores e estudantes indígenas da Licenciatura em Educação Básica Intercultural, pertencentes ao Departamento de Educação Intercultural da UNIR. Portanto, o público-alvo desta pesquisa é composto por dois grupos: um de professores e outro de discentes.

¹⁵ A figura foi elaborada por Cassiely Betez (bióloga, mestranda do PPGCA/UFAM), com auxílio do programa QGIS, especificamente para uso nesta dissertação. QGIS é um aplicativo profissional GIS Livre e de código aberto, ou seja, que é construído a partir de Software Livre e de Código Aberto, ou Free and Open Source Software – FOSS (Fonte: https://qgis.org/pt_BR/site/about/index.html).

Em relação ao primeiro, é preciso dizer o seguinte: atualmente, estima-se que haja cerca de 15 docentes/pesquisadores ativos no DEINTER. Desse total, trabalhou-se com 7 professores, dos quais 2 homens e 5 mulheres. A cada um deles foi atribuído um número (de 1 a 7) para ser referenciado ao longo do texto, sendo, portanto, os docentes denominados de *Professor 1*, *Professor 2*, e assim sucessivamente. Isso levando em consideração o compromisso de preservação da identidade dos participantes. Vale ressaltar que um dos critérios que foram levados em conta ao propor a determinados docentes a participação na pesquisa foi sua formação e trajetória profissional, uma vez que o objetivo era ter a perspectiva de um grupo com experiência em distintos campos do conhecimento.

Em relação ao segundo grupo, é importante dizer que houve uma representação menor de estudantes comparada com o que havia sido previsto. Devido às dificuldades causadas pela pandemia de COVID-19, não foi possível localizar e convocar mais pessoas para realizar as entrevistas. No total, foram entrevistados 5 estudantes, sendo 4 homens e apenas 1 mulher. A maneira como foram designados foi por meio de letras do alfabeto (de A a E), sendo indicados como: *Estudante A*, *Estudante B* e assim por diante. Entre eles também há uma ampla variedade nas trajetórias de vida, formação acadêmica, contextos comunitários e nível do semestre que estavam cursando. Portanto, o grupo populacional, integrando professores e alunos, está conformado por 12 pessoas, sendo 6 homens e 6 mulheres.

3.7 Planejamento da produção de dados

Nessa etapa da pesquisa, foram consideradas algumas orientações próprias dos Estudos de Caso, para direcionar operações associadas à produção dos dados: 1) Estabelecer comunicação com as principais organizações e os entrevistados; 2) Ter ferramentas técnicas suficientes para facilitar o desenvolvimento do campo; 3) Encaminhar a documentação necessária para que o processo seja aprovado e, em alguns casos, orientado; 4) Contar com uma guia de atividades que permita estimar determinadas datas para concluir no tempo previsto; e 5) Reconhecer que se pode apresentar todo tipo de eventos inesperados que demandarão alterações e reformulações (YIN; GRASSI, 2001).

No processo de protocolo de solicitação das devidas permissões para acessar o local de estudo e dar início à etapa da coleta de dados, foi preciso informar a todos os membros do

DEINTER não apenas os procedimentos técnicos da pesquisa, mas também sobre as possíveis dinâmicas de interação que poderiam ser alteradas pelo desenvolvimento de determinadas atividades. Uma vez aprovados todos os documentos com base nos acordos estabelecidos, iniciou-se a fase de imersão e diálogo com as pessoas do curso.

Em primeiro lugar, é preciso dizer que todas as entrevistas foram realizadas ao longo de 2020. Alguns dos espaços referidos como experiências de campo correspondem a uma aproximação preliminar ao local da investigação, que foi realizada no final de 2019. No entanto, isso não fazia parte do plano oficial de trabalho.

As entrevistas foram realizadas gradualmente, de acordo com a disponibilidade de tempo da população e da infraestrutura necessária. Isso também significa que as entrevistas do grupo dos docentes e do grupo dos discentes se executaram de modo paralelo, o que facilitou o estabelecimento de um diálogo indireto entre as discussões e as temáticas abordadas, à medida que a pesquisa avançava. Cada um dos participantes autorizou a gravação de nossas conversas, o que foi ratificado no Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE).

4. NA BUSCA DE NOVAS EPISTEMOLOGIAS: O CAMINHO INCESSANTE DO ENSINO SUPERIOR INTERCULTURAL, DECOLONIAL E VERDADEIRAMENTE DEMOCRÁTICO

Nesta seção propõe-se fazer uma leitura dos antecedentes históricos do ensino superior intercultural na América Latina, pontuando o processo de consolidação desta no Brasil durante as últimas duas décadas e as consequências que têm sofrido desde o início do governo Bolsonaro. Essa trajetória será composta por informações provenientes de fontes bibliográficas contemporâneas, documentos de encontros oficiais sobre a matéria, leis, jornais e conversas com professores do Departamento de Educação Intercultural da UNIR. Como se tem enfatizado ao longo do trabalho, o cenário de dados apresentado será lido a partir de uma perspectiva decolonial, considerando os aportes mais recentes dos intelectuais que compõem o grupo Modernidade/Colonialidade, a fim de dar continuidade à revisão crítica da história do ensino superior intercultural e analisar seu curso no momento político atual. Assim, de acordo com o título, o embasamento teórico para estudar essa busca de novas epistemologias se fundamenta nos conceitos de interculturalidade, decolonialidade e democratização.

Diferentemente da primeira seção, este texto inclui dados que emergem do trabalho desenvolvido em campo, razão pela qual foi possível começar a construir uma conversa direta entre os referentes bibliográficos e documentais e as alocações dos participantes desta pesquisa. Por causa disso, apareceram novos elementos de compreensão e aproximação das forças e dos fatos que inspiraram a criação da Licenciatura em Educação Básica Intercultural da UNIR e que têm definido seu andamento, até hoje. Nesse sentido, cada uma das subseções que configuram este terceiro fragmento da pesquisa tem o propósito de oferecer um percurso incessante no ensino superior intercultural, partindo dos parâmetros formais acordados pela comunidade acadêmica do continente, passando pela gestação e estruturação das licenciaturas interculturais, e concluindo nos efeitos que a governabilidade do mandato vigente tem tido sobre estas.

Nesse sentido, o texto foi pensado e organizado da seguinte maneira: A primeira parte tem o propósito de trazer os desafios e as potencialidades da presença de indígenas nas universidades, no processo de abertura do ensino superior a novos saberes e epistemologias. Para isso, grande parte dos dados analisados nesta subseção corresponde a documentos oficiais que registram as diretrizes do ensino superior intercultural no Brasil, de acordo com estatutos internacionais que

garantem o direito à educação em geral, e a autonomia educacional para os povos étnicos. O documento que atravessa essa análise é a Declaração da Conferência Regional de Ensino Superior na América Latina e no Caribe de 2018, uma vez que contém dados e reflexões atualizadas sobre esse campo. A segunda subseção mostra o contexto regional, os antecedentes e a trajetória da Licenciatura em Educação Básica Intercultural da UNIR, por meio de documentos como o Projeto Político-Pedagógico do programa e de relatos de alguns dos docentes do DEINTER, produto de nossas conversas em campo. Por sua vez, a última subseção destaca as mudanças na gestão da educação pública e no atendimento das populações indígenas desde a chegada do presidente Bolsonaro ao poder, tomando como insumo alguns informes e notícias de jornais e documentos oficiais do Ministério da Educação, FUNAI e diferentes organizações indígenas.

Dessa maneira, o objetivo é visibilizar como, apesar dos avanços administrativos e institucionais estipulados por entes nacionais e internacionais, o aparelho governamental tem a capacidade de manter e dirigir os fios que têm perpetuado o legado colonial no atendimento dos povos indígenas, na gestão de programas como as licenciaturas interculturais. Assim, a principal contribuição deste compêndio é revelar como as estratégias de operação do atual governo endossam e respondem aos interesses da modernidade e da globalização, através dos recursos que utiliza para enfraquecer os espaços de empoderamento e autonomia indígena.

4.1 A abertura da universidade a novos saberes e epistemologias: os desafios e potencialidades da presença indígena no ensino superior

“Para los pueblos indígenas no puede haber educación crítica y liberadora, ni puede existir democratización, sin descolonización.” (ZÚÑIGA, 2017, p. 104)

Como vimos nas últimas duas subseções da primeira seção, as diretrizes políticas da educação devem aludir tanto à transformação das práticas pedagógicas quanto à divulgação de um conteúdo de caráter ideológico que favoreça o andamento das reivindicações das populações que historicamente têm sido marginalizadas. Tomando por base a perspectiva da “interculturalidade crítica” (WALSH, 2009), a educação intercultural é um projeto social e cultural que tem o compromisso de propiciar cenários para a superação de estruturas de dominação colonial que impedem a emancipação e o exercício dos direitos coletivos dos povos indígenas, sob a busca de sua autonomia educacional. Por isso, o ensino superior intercultural

emerge como estratégia para promover a participação democrática dessas comunidades, e combater as diferentes expressões de exclusão e discriminação vivenciadas não apenas no âmbito universitário, mas em cada um dos campos de ação nos quais, ainda hoje, tais coletividades têm pouca representação política e intelectual.

De acordo com a linha teórica que direciona a análise do campo de estudo abordado, ao longo do período que compreende a modernidade, a produção de conhecimento científico se configurou a partir de um único modelo epistemológico, o que revela uma noção de mundo monocultural e mono-experimental. Autores como Santos e Meneses (2009) mostram como essa lógica descontextualizou o conhecimento e impediu o surgimento de outras formas de saber que nem sequer eram contempladas por esse paradigma, o que eles chamam de “epistemocídio”. Assim, em nome dos desígnios do colonialismo, a legitimação da ciência moderna tem sido guiada pela subalternização de perspectivas e códigos de leitura das realidades, que hoje, reconhecendo-se a pluralidade da existência humana, podem ser consideradas como epistemologias alternativas (SANTOS; MENESES, 2009).

O extenso panorama de culturas que vem se transformando ao longo da história afirma a ideia de um mundo epistemologicamente diverso, que constantemente nos desafia a desconstruir uma mentalidade coletiva fundamentada em uma única maneira de crer, pensar, conhecer e ser, que se apresenta como verdadeira, objetiva e “correta”. Isso define não apenas nossa projeção como sociedades, mas também a construção de identidades que se posicionam em relação às outras. Portanto, seguindo Dussel (2016), para compreender a rede em que o sistema de produção de conhecimento está inserido e os mecanismos criados para institucionalizá-lo e consolidá-lo como projeto, é indispensável descobrir as fraturas internas dentro de cada cultura e entre elas, o que pode ser refletido por uma relação de dominação e exploração de uma sobre as outras.

Durante o século XX, distintos setores da sociedade (intelectuais e classes médias) e movimentos sociais (especialmente indígenas e afrodescendentes) lideraram a reivindicação pelo ensino superior como direito humano, bem público e obrigação do Estado. Desde então, essa luta é motivada pela possibilidade de questionar os fundamentos a partir dos quais se sustenta e que a tornam um campo de reprodução de uma visão ocidental, moderna e hegemônica, sem perder de vista o potencial e a importância que tem para o desenvolvimento integral das cidades. Assim, a universidade se consolida como um espaço para promover, dentro e fora dela, transformações que abrangem causas e projetos de comunidades e grupos sociais com diferentes trajetórias históricas

(ZÚÑIGA, 2017). Por isso, muitos dos pilares da democratização e da interculturalidade emergem de reflexões e práticas institucionais que têm sua raiz em críticas da corrente decolonial, induzidas por acadêmicos latino-americanos.

Paralelamente a esse processo, o reconhecimento dos direitos dos povos étnicos em muitos instrumentos legais e estruturas legislativas nos níveis nacional e internacional, como a Convenção 169 da Organização Internacional do Trabalho – OIT de 1989 (OIT, 2014), orientou muitos dos mais recentes avanços e experiências do ensino superior em todo o mundo. Seguindo Zúñiga (2017), graças às diretrizes ali expressas, as universidades e outros tipos de Instituições de Ensino Superior (IES) têm a obrigação não apenas legal, mas política, ética e epistemológica, de aprimorar de forma efetiva esses direitos, bem como de informar estudantes, docentes, pesquisadores, funcionários e diretores sobre eles.

Esse cenário teve origem no que foi nomeado como “Reforma de Córdoba”, ocorrida em 1918, como resultado das exigências do movimento estudantil da Universidade Nacional de Córdoba, na Argentina. Por meio dessa reforma universitária, foi possível acolher a demanda social daquele momento histórico, que se radicava em democratizar o ensino superior e dar-lhe um caráter científico, definindo assim as orientações para a reinvenção da universidade latino-americana, encarregada de contribuir para a mudança sociopolítica das sociedades emergentes do continente, em pleno auge da expansão da hegemonia capitalista na região (ZÚÑIGA, 2017). Esse acontecimento é considerado uma baliza histórica, pois representa o momento em que essa instituição se abre para a participação da sociedade, no seu conjunto, e tenta se separar das correntes ideológicas que direcionam um projeto de nação.

Em comemoração ao centésimo aniversário dessa reforma, foi realizada em 2018 a terceira Conferência Regional de Ensino Superior na América Latina e no Caribe (CRES). A primeira ocorreu em Havana, Cuba, em 1996, e a segunda, em Cartagena das Índias, Colômbia, em 2008. Esse evento foi convocado pelo Instituto Internacional da UNESCO e é considerado um quadro de referência para futuras políticas públicas e acadêmicas que orientam o ensino superior do continente. Nesta versão, a ideia de interculturalidade foi proclamada como um eixo da construção da universidade e a ênfase foi colocada na responsabilidade das IESs de tornar visíveis os sujeitos historicamente negados. Isso implica atender à diversidade humana e cultural, estabelecendo um vínculo entre os problemas existentes e o projeto nacional por meio de uma

tríade: formação, investigação e prática, assumindo o projeto de interculturalidade em todos os níveis, âmbitos e estruturas acadêmicas e administrativas (CRES, 2018).

Há um fator-chave que quero ressaltar do que foi discutido nesse encontro. Geralmente, a interculturalidade é entendida como um ponto de partida ou de chegada, ou seja, como um referente ou como um ideal. No entanto, é importante entender que, além de ser um enfoque ou uma abordagem, a interculturalidade é um horizonte de sentido que demanda mudanças, adaptações e esforços que superem estruturas, procedimentos e subjetividades (ZÚÑIGA, 2017). Esse princípio foi considerado essencial para entender por que a interculturalidade se refere a uma atitude que deve envolver e desafiar a cultura institucional, mediante novas formas de relacionamento.

Conforme registrado no documento oficial da CRES (2018), deve-se ter em mente que existe uma ampla variedade de tipos de experiências de ensino superior intercultural, dentre as quais se distinguem cinco: (1) Programas para a inclusão de estudantes indígenas e afrodescendentes em IES convencionais, mediante programas de apoio acadêmico, cotas e bolsas de estudo; (2) Programas e projetos de docência, pesquisa e vinculação social, realizados pelas IES convencionais com a participação desses grupos étnicos; (3) Acordos de cooperação entre IES convencionais e organizações ou comunidades indígenas e afrodescendentes; (4) Universidades ou qualquer outro tipo de IES, indígenas ou interculturais, com características diversas, por pertencerem a projetos educacionais de comunidades e Estados nacionais particulares; e, por último, (5) Programas de formação de IES convencionais, criados especialmente para indígenas ou afrodescendentes. Grande parte destes estão pensados para docentes que trabalham nas comunidades, entre eles a Licenciatura Intercultural da UNIR, objeto de estudo desta pesquisa.

Sobre o que corresponde pontualmente a essa modalidade institucional, o ingresso de estudantes indígenas nas universidades gerou tensão e convidou a reconsiderar as carreiras universitárias, o que implicava repensar e consolidar novas disciplinas, conteúdos curriculares, grupos de pesquisa e métodos de avaliação de processos, e questionar as estruturas burocráticas e centralizadoras nas quais estão fundadas as IES. Segundo Lima (2012), a pergunta que orientou esse processo se originou na capacidade que essas instituições poderiam chegar a ter para se dispor diante dessas coletividades e se potencializar a partir de sua riqueza cultural e simbólica.

Um aspecto que quero destacar é que a abertura de IES para povos indígenas propiciou os cenários adequados para discussão e aprofundamento das demandas desses grupos étnicos no âmbito da academia. A partir daí, aumentou a promoção de atividades nos espaços acadêmicos da universidade, pensando na sensibilização dos estudantes e docentes ante as diversas culturas. Tomando como referência Januário e Silva (2007), isso tornou visível o debate e a criação de seus processos educacionais próprios e possibilitou que as comunidades participassem de encontros e experiências que consolidavam espaços que até então lhes eram inacessíveis. Aqui, deve-se dizer que os avanços realizados nas universidades, em termos de conscientização do multicultural como caráter da existência humana, devem-se em grande parte à presença de profissionais docentes indígenas e não indígenas comprometidos com as causas e lutas desses povos.

No caso do Brasil, segundo Paladino e Almeida (2012), os dois propósitos que têm impulsionado as ações dos movimentos indígenas que lideram a luta pela formação universitária em suas comunidades são: (1) A formação de professores de nível superior para administrar autonomamente as escolas dos territórios indígenas, ajustando-se às normativas legais que exigem eles tenham um diploma de nível superior, e (2) A formação de quadros dentro do movimento indígena, que assumam de maneira qualificada os processos de interlocução e intervenção em políticas públicas para a reclamação dos direitos e das causas indígenas. O que é problemático é que ambas as demandas têm sido percebidas separadamente pelas organizações não governamentais indigenistas e por alguns setores do governo e, além disso, considerou-se que apenas as modalidades diferenciadas de ensino superior deveriam se encarregar desses desafios.

Retomando o texto “Educação superior para indígenas no Brasil”, de Souza (2003), na década de 1980 os critérios utilizados pela Fundação Nacional do Índio para conceder bolsas de estudos aos grupos indígenas requeriam que os alunos dominassem a língua portuguesa e outros conhecimentos correspondentes ao processo de formação convencional. Diante desse fato, Bendazolli (2008) afirma que essas cotas foram destinadas àqueles considerados com nível adequado, por meio de critérios nos quais o desempenho alto, médio ou baixo estava associado ao grau de conhecimento que o candidato tinha sobre a sociedade nacional. Portanto, a possibilidade de ingressar no ensino superior já era determinada por uma série de antecedentes formativos, que dependiam de múltiplas variáveis ligadas às condições e oportunidades que se possam ter tido desde a infância.

A pressão exercida pelos movimentos indígenas e organizações não governamentais indigenistas durante as últimas três décadas do século XX levou à aprovação da Medida Provisória 63 pelo Ministério da Educação, que acabou se tornando a Lei Nº 10.558, de 13 de novembro de 2002, pela qual o Programa Diversidade da Universidade foi criado. De acordo com o que é estipulado no primeiro artigo desse documento, o objetivo da iniciativa foi: “Implementar e avaliar estratégias para a promoção do acesso ao ensino superior de pessoas pertencentes a grupos socialmente desfavorecidos, especialmente dos afrodescendentes e dos indígenas brasileiros” (BRASIL, 2002). A partir do momento em que o programa começou a operar, essas populações foram incorporadas, mas não se levou em consideração muitas de suas especificidades, entre elas, a formação que puderam receber durante a etapa do ensino médio (PALADINO; ALMEIDA, 2012).

Conforme mencionado na seção anterior, no início deste milênio algumas universidades implementaram ações afirmativas para que um certo número de indígenas e afrobrasileiros pudessem ingressar em alguns dos programas oferecidos por essas instituições. Esse tem sido um dos pontos mais relevantes na história da participação dessas populações na transformação do ensino superior. Vale ressaltar que, segundo Lima (2008), as lutas que culminaram na execução dessas medidas legislativas foram comandadas pelo movimento negro, que colocou a questão racial na agenda dos debates públicos, já que, até então, o movimento indígena se concentrava nas problemáticas apresentadas pelas disputas pela terra e pela possibilidade de consolidar uma vida sustentável. É importante explicar que isso não significa que não houve participação indígena, mas indica o quanto “as questões educacionais foram pouco assumidas pelas principais redes de organizações indígenas no país, e deixadas para as organizações de professores indígenas” (LIMA, 2008, p. 174).

Quando eram poucas as IES que estavam efetuando mecanismos para a inclusão desses atores, a FUNAI já registrava a existência de aproximadamente 1.300 indígenas no ensino superior. Seguindo Paladino (2010), quase 70% desses estudavam em instituições privadas. Isso se deve ao fato de que, antes da possibilidade de se matricularem em universidades públicas, mediante a figura da ação afirmativa, muitos já estavam cursando programas em universidades privadas, uma vez que seus processos de admissão eram menos rigorosos e competitivos. Outro motivo é que uma parte significativa das cotas disponíveis nas universidades públicas pertenciam a cursos diferenciados, apenas para a formação de professores e não em outros campos do

conhecimento, realidade presente até hoje. Assim, naquele momento, Souza (2003, p. 33) apresentou que “os 61,39% dos estudantes indígenas chegam ao ensino superior disputando as vagas que são oferecidas no setor privado”.

Pela razão de que as universidades que outorgaram essas cotas não se situavam nem abarcavam as regiões com a maior quantidade de populações indígenas, esse não foi um critério levado em consideração quando essas ações foram realizadas. É por isso que Cajueiro (2008) traz o caso da região amazônica, onde está localizada a maioria dos povos indígenas do Brasil, para mostrar que apenas 18% das IES localizadas nessa parte norte do país implementam ações afirmativas. Isso corrobora o fato de desde o início não haver correlação entre o estabelecimento dessas figuras jurídicas e a distribuição e o número de povos indígenas no território nacional.

Para o ano de 2009, segundo Paladino e Almeida (2012), o Programa Universidade para Todos (PROUNI)¹⁶, desde a sua criação até o processo de seleção do segundo semestre de 2009, tinha oferecido somente 1.144 bolsas de estudo para estudantes que se autodeclararam indígenas, das 95.716 que concedera a nível nacional, o que corresponde a 0,19%. Com base nesse dado, podemos dizer que a presença da população indígena nas universidades e, portanto, sua participação na construção do conhecimento em geral, nesse momento, era mínima, independentemente dos motivos que poderiam afetar esse fato.

Considerando que esse não era o único canal de ingresso, em 2011 já havia registro de aproximadamente 7.000 indígenas matriculados nas IES, incluindo os que estudavam em licenciaturas específicas e programas regulares em universidades públicas e privadas (PALADINO; ALMEIDA, 2012). Entretanto, o verdadeiro aumento de estudantes indígenas nos cursos de graduação ocorreu principalmente após a entrada em vigor da Lei Nº 12.711, de 29 de agosto de 2012, chamada de Lei de Cotas (BRASIL, 2012), “que prevê reserva de vagas para sujeitos que se autodeclararam indígenas, pretos ou pardos e que cursaram o ensino médio integralmente na rede pública de ensino, ou na rede privada desde quando participantes de programas de bolsas” (KNAPP, 2018, p. 224).

A partir dessa nova diretriz legislativa, os estudantes indígenas passam a ter maior presença nos cursos de ensino superior, não por propostas coletivas das instituições, mas por meio de iniciativas individuais, o que por sua vez gerou outra demanda, a de criar cursos e cotas

¹⁶ Programa do MEC que oferece bolsas de estudos, integrais e parciais (50%), em instituições particulares de educação superior no Brasil.

de pós-graduação diferenciados. Para garantir a continuidade de sua formação e fornecer os elementos necessários para que eles pudessem continuar contribuindo para a transformação de sua realidade local, surge a Portaria Normativa N° 13, de 11 de maio de 2016 (MEC, 2016), por meio da qual se ampliaram as condições para que as universidades incluíssem estudantes indígenas nos programas de pós-graduação. Atualmente, pode-se dizer que a presença e participação indígena na pós-graduação está sendo mais representativa. Porém, de acordo com Knapp (2018), não se tem acompanhado com precisão o número de matrículas ou outras informações que permitam fazer uma análise de sua real eficácia.

Durante esse processo de reestruturação do ensino superior intercultural, as universidades foram encarregadas de construir argumentos sólidos para responder à pergunta: O que diferencia os estudantes indígenas de outros estudantes regionais, negros, brancos, mestiços e de baixa renda econômica? A resposta a essa questão tem determinado as condições para colocar em prática as políticas de acesso diferenciado para os povos indígenas. Hoje, graças às experiências interculturais, reconhece-se que o que os distingue de outras populações é o seu sistema de valores (que corresponde à lógica e processos através dos quais o conhecimento é criado), sua visão de mundo, e aspectos fundamentais de sua cultura, como redes de parentesco e códigos de comunicação que prescrevem seus laços comunitários. O fato de terem consciência de que são portadores de identidades diferenciadas, apoiadas por determinadas coletividades (LIMA, 2012), tem aumentado sua participação nesses ambientes, mas não tem potencializado a transcendência desse assunto.

Com base no exposto, a tentativa de contemplar a possibilidade de coexistência de epistemologias, a partir de uma escuta sensível e consciente de outras formas de ensinar e aprender, tem se concretizado na criação e fortalecimento de regimes alternativos de conhecimento, novas metodologias de pesquisa e diversas práticas pedagógicas. Segundo Silva e Herbetta (2017), particularmente nos cursos interculturais, os docentes e pesquisadores estão em constante revisão e inovação dos projetos pedagógicos e das matrizes curriculares, a fim de ajustá-los o mais coerentemente possível às realidades dos alunos, levando em consideração as especificidades de cada grupo de trabalho e facilitando a transformação não apenas do próprio curso, mas de todo o ambiente universitário.

De acordo com o que foi mencionado até agora, pode-se dizer que cada uma das iniciativas pelas quais se propôs fortalecer o sentido intercultural do ensino superior tem aportado

contundentemente aos alcances obtidos até o presente momento. Apesar de geralmente serem reconhecidos como conquistas do ensino superior intercultural, considero mais apropriado concebê-los como avanços, uma vez que não são finalidades absolutas, mas sim caminhos a percorrer. Alguns dos mais abrangentes radicam-se na possibilidade de: (1) Desenvolver modalidades de aprendizagem participativa focadas na pesquisa aplicada; (2) Integrar a prática docente, a pesquisa e o serviço às comunidades; e (3) Ajustar a oferta educacional às demandas e projetos das populações, articulando-a com oportunidades de emprego em nível local e regional, gerando atividades produtivas para as pessoas (CRES, 2018).

Se nos referirmos a uma escala mais concreta, descobrimos que, como parte das tensões e questionamentos sobre o exercício intercultural do ensino superior, pontualmente sobre a prática pedagógica de programas de caráter específico, têm-se repensado alguns eixos de ensino/aprendizagem que revelam os seguintes potenciais para continuar trabalhando nos avanços citados no parágrafo anterior: (1) O reconhecimento das racionalidades indígenas, diretamente ligadas a um campo espiritual e emocional; (2) A ênfase na construção de conhecimentos coletivos; (3) A valorização da oralidade como possibilidade epistemológica; e (4) A integração da natureza como elemento transversal nos processos de aprendizagem (MARKUS, 2017).

Sem dúvida, cada um desses campos torna visíveis certos desafios que essa experiência trouxe para as universidades. Quanto ao primeiro e segundo aspectos, fala-se do desenvolvimento de um conjunto de práticas pedagógicas que, além de incentivar o diálogo de saberes a partir da preocupação pelo cognitivo, considerem o potencial desses conhecimentos no contexto, e o caráter de “sentir-pensar-fazer” que dirige os diálogos entre culturas. Embora exista um reconhecimento da importância de abrir a academia para outras propostas de pensamento (que no caso dos povos indígenas partem da concepção ancestral de espiritualidade), deixar esse tipo de racionalidades permear a lógica dos processos de aprendizagem que são promovidas pelas universidades continua sendo uma tarefa pendente. Por isso, “deve-se atentar para uma educação dos sentidos, de envolvimento do corpo, em atitude participativa e solidária, pois o aprendizado de alguns saberes se dá de forma coletiva, em visão holística” (FERNANDES, 2014, p. 28).

Em relação ao terceiro eixo mencionado, uma das principais dificuldades é ter uma infraestrutura acadêmica que reconheça e valorize os saberes pertencentes ao mundo da oralidade. Como já foi dito, os povos indígenas não baseiam seus processos de ensino e aprendizagem na escrita alfabética, como acontece nas sociedades ocidentais, mas na prática e na

comunicação oral do conhecimento. De acordo com Silva e Herbetta (2017), muitos de seus saberes chegam a perder substância, ou seja, sua força vital, quando são transferidos para um formato escrito, pois, para se manter na memória coletiva e individual dos estudantes, não precisam passar por essa fase. Foi assim que o propósito das IES, de compreender que o verdadeiro registro de ideias e conhecimentos acontece na ação e na transmissão, também as levou a perceber que, para esses serem internalizados, não exigem o aval científico dado a eles pela escrita.

No quarto aspecto, o componente da natureza aparece como eixo articulador das atividades pedagógicas, tendo em vista que é ele que permite entrelaçar a vida em sociedade com os processos de ensino, pois é o ambiente em que os povos indígenas desenvolvem a maioria de suas práticas cotidianas através das quais o conhecimento é instaurado. Assim, em muitas das universidades brasileiras que têm aderido ao compromisso de estabelecer espaços para novas socialidades entre indígenas e não indígenas (MARKUS, 2017), tem-se adotado o campo da natureza como pilar para o exercício e o fortalecimento de outros sujeitos, epistemologias, cosmologias e ontologias.

Graças à identificação desses potenciais, os programas interculturais e diferenciados atualmente em andamento no país conseguiram avançar em alguns dos objetivos do movimento que tem promovido a busca por uma justiça cultural e epistemológica para os povos originários. No entanto, além de todos os esforços comunitários e institucionais que foram feitos para instaurar e manter as cotas específicas e os cursos de formação para professores indígenas, as decisões que determinam a execução desses projetos estão altamente sujeitas à administração tutelar na história da relação entre o Estado brasileiro e os povos indígenas.

É por isso que, no nível institucional, ainda existem vários problemas e desafios os quais dificultam a maneira de proceder das universidades diante da possibilidade de contribuir para a inclusão e democratização do ensino superior. Entre os mais cruciais, seguindo o documento da CRES (2018), está a falta de flexibilidade dos procedimentos administrativos que afetam a alocação de recursos e, portanto, a execução de atividades e projetos nas IES. A isso se acrescenta a rigidez de certos critérios acadêmicos relacionados aos procedimentos de avaliação e credenciamento, que dificultam a participação dos indígenas em distintos cenários, principalmente para os homens e mulheres sabedores, que não tiveram uma educação formal prévia. Também são identificadas expressões racistas por funcionários das instituições. Além

disso, considera-se que existem poucos servidores capacitados para trabalhar nesse tipo de contextos desafiadores, o que atrasa o processo de incorporação de conhecimentos, idiomas, pedagogias, valores culturais etc.

Por causa disso, muitas das experiências em processo de materialização nesse campo falham em abordar o acesso e aprimoramento de estudos indígenas e afrodescendentes, no médio e longo prazo, porque não têm sido assumidas e desenvolvidas como parte constituinte da universidade (FERNANDES, 2014). Portanto, uma das discussões mais recorrentes entre movimentos indígenas, instituições governamentais e universidades reside na implementação de políticas que, além de se comprometerem com a entrada de estudantes nas IES, garantam sua permanência até a conclusão do curso. Isso ocorre porque a maioria delas consiste em programas que pouco têm a ver ou não incorporam efetivamente o conhecimento vindo de suas experiências históricas, dificultando uma verdadeira influência na transformação das dinâmicas convencionais.

De maneira articulada, estão-se estabelecendo outros objetivos relacionados à criação de carreiras de boa qualidade educacional, que atendam a interesses diversificados de formação, e à transformação de carreiras convencionais para integrar novas perspectivas de ensino, investigação e extensão, de acordo não apenas com a riqueza cultural dos estudantes, mas também com os modos de vida contemporâneos das populações indígenas. No entanto, segundo Paladino (2010), as entidades governamentais responsáveis não têm promovido ações capazes de incentivar a criação de cursos e carreiras projetados de e para populações indígenas em distintas áreas do conhecimento, além da formação pedagógica. Também não se tem pensado em medidas sistemáticas as quais empreendam um projeto de transformação curricular de programas tradicionais, que não apenas se ajustem, mas que se mobilizem de maneira justa e em conformidade com a diversidade característica do corpo discente.

Na prática, a interculturalidade deveria se desenvolver mediante o serviço, a vinculação e a extensão, com o objetivo de melhorar a qualidade de vida dessas comunidades, o que requer envolver todas as instâncias do sistema institucional de criação de conhecimento (MATO, 2018). No entanto, o reconhecimento de que os saberes indígenas não podem e não devem ser submetidos às lógicas científicas parece ser um assunto que, na prática, ainda tem muitas barreiras institucionais a serem superadas. Um exemplo disso é o fato de que agências como a Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) e o Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq) “não [têm] parâmetros para avaliar de

forma positiva a entrada dos conhecimentos indígenas na universidade e nem ideia do potencial criativo que poderiam somar para o desenvolvimento da sociedade” (REPETTO, 2012, p. 26). Isso indica a vulnerabilidade à reprodução de suposições coloniais que, como mencionamos na seção anterior, são expressas na imposição de regulamentos baseados em uma matriz eurocêntrica de saber e poder.

Geralmente, quando um estudante indígena tem um baixo desempenho acadêmico, quando se retira do programa que está cursando ou não tem um bom desempenho na execução de sua profissão, isso é interpretado como uma questão derivada de sua incapacidade de se adaptar às características e demandas do meio educacional (LANDA, 2009). O que nos leva a refletir é que, se essa mesma situação causar o fracasso de um estudante não indígena, ela estaria associada a várias razões relacionadas não com uma condição, mas com uma série de fatores externos que poderiam ter influenciado nisso, como ter recebido uma formação precária, não se sentir à vontade para desenvolver essa atividade ou carreira profissional etc. Diante disso, Paladino e Almeida (2012) explicam que:

A justificativa é sempre que os indígenas não estão suficientemente preparados e qualificados para exercer tais tarefas, pois os cursos universitários não dão conta disso, o que pode ser verdade, mas não por suas capacidades individuais, senão por todos os antecedentes do sistema educativo no qual se formam (p. 189).

Essa afirmação revela uma desvantagem histórica, e não uma condição cognitiva menor, como por muito tempo foi visto. A interculturalidade crítica, como um campo de criação e execução de dinâmicas interepistemológicas, requer um intenso diálogo entre cosmologias, mas também entre realidades históricas. Autores como Repetto (2012) destacaram que, nesse diálogo, a capacidade e o esforço dos estudantes indígenas para compreender outros códigos é uma parte fundamental do projeto intercultural no ensino superior, já que, ao assumirem o desafio de sua autoformação, os discentes podem se aprofundar em sua própria reflexão sobre o lugar que os conhecimentos ancestrais têm ou deveriam ter e, a partir daí, contribuir para a consolidação e expansão de uma forma decolonial de conhecer, e justa em termos epistemológicos. É assim que as cosmologias não ocidentais podem se tornar pluriversais, fazendo uma contrapartida ao caráter universal do pensamento ocidental com o qual têm sido forçadas a lidar (MIGNOLO, 2008).

Neste ponto, quero destacar um aspecto que pessoalmente me questiono repetidas vezes: a ideia de que os conhecimentos tradicionais e acadêmicos são dois domínios de saber que se opõem. Barroso-Hoffman (2005) está entre os autores que discutem essa tendência presente

dentro das experiências da educação intercultural, partindo do fato de que grande parte dos conhecimentos “modernos” foram criados a partir de uma interação entre grupos e saberes os quais, na atualidade, são apresentados como se não tivessem tido nenhum tipo de contato entre si em algum momento da história colonial. Essa visão dicotômica tem levado ao esquecimento de longos processos de construção do que se considera como ciências ocidentais, motivo pelo qual deve-se continuar visibilizando as relações que já existem, baseadas em “apropriações de recursos e saberes indígenas que já fazem parte, há muitos séculos, do acervo indevidamente apropriado como ‘ocidental’” (PALADINO, 2012, p. 191).

Adicionalmente, considero ainda fazer falta enfatizar o fato de não podermos generalizar o pensamento e os sistemas de valores dos povos indígenas, mesmo que eles tenham muitos fundamentos comuns. Então, quando falamos da “cosmovisão indígena” como uma matriz epistêmica, não estamos caindo na homogeneização do indígena? Embora seja verdade que uma matriz epistemológica comum a todas as populações indígenas possa ser construída, talvez nos aproximássemos mais de uma interculturalidade crítica se entendêssemos que podem existir tantas matrizes epistêmicas quanto visões de mundo indígenas. Partir dessa reflexão ajudaria a continuar mobilizando estruturas capazes de nos permitir seguir criando novas propostas metodológicas de ensino.

Além de tudo isso, há outro assunto que transversaliza a maioria das questões mencionadas até agora: quais são as chances de que, apesar das diferentes expressões de enfraquecimento cultural e das problemáticas particulares com as quais cada povo indígena tem que lidar, produto de todo esse legado colonial mencionado, o ensino superior intercultural consiga um nível desejado de diálogo entre saberes, epistemologias e culturas? É uma realidade que, mesmo com a imensa sabedoria espiritual, agrícola, cultural, artesanal e cosmológica relativa ao caso específico de cada povo indígena, grande parte desses saberes não se encontrem suficientemente sólidos ou vitalizados para serem difundidos em outros cenários. É por isso que as universidades e os programas interculturais requerem contemplar diferentes variáveis as quais converjam nos territórios, relacionadas à participação da comunidade, interesse das pessoas, credibilidade em si mesmas, compromisso com os espaços de aprendizagem, discussão de experiências etc.

Então, eu me pergunto se, antes de pensar em mais modalidades institucionais em favor da interculturalidade, não seria mais lógico continuar trabalhando em estratégias que contribuam

para o fortalecimento de muitos desses pilares culturais a partir dos territórios ou fora deles, através de diferentes redes e organizações indígenas que têm o apoio do governo e das universidades, a fim de restabelecer laços sociais e práticas educacionais pelas quais suas cosmovisões são mantidas vivas. Tomando como referência Marcia Mandepora:

la interculturalidad tiene que fortalecer la unidad de los pueblos indígenas hacia adentro y tiene que servir como lucha para conseguir el respeto hacia fuera. Tiene que haber primero una igualdad en la dignidad de los que van a practicar la interculturalidad (2019, p. 69).

Desse modo, pode-se pensar no verdadeiro posicionamento de outras epistemologias em diferentes âmbitos da vida civil. Mas, enquanto trabalhassem para isso e considerando cada uma das reflexões alcançadas por meio das experiências obtidas até hoje, qual poderia ser a melhor modalidade para atender aos direitos dos povos indígenas em matéria de educação? Mato (2015) apresenta uma série de perguntas sem respostas – que sem dúvida constituem uma discussão não apenas pertinente, mas inevitável, para continuar avançando na democratização e interculturalização do ensino superior – nas quais é questionado se o mais viável é que as universidades convencionais ampliem os programas de bolsas de estudo e apoios a estudantes indígenas, criem instituições de ensino superior próprias gerenciadas pelos próprios povos e organizações indígenas, ou se o que lhes corresponde é interculturalizar todo o ensino superior.

Diante desse panorama de incertezas, o fato é que a aprovação de leis e programas institucionais não tem garantido o acesso dos povos indígenas ao ensino superior (não em termos de cotas, mas de participação acadêmica), pois, apesar dos avanços e da abertura de vários cenários que anteriormente eram distantes de suas realidades, esse objetivo continua sendo difícil de alcançar para a maioria. O ensino superior intercultural tem imensos potenciais para se continuar explorando, mas requer uma articulação com todos os níveis de ensino e com os projetos governamentais que sejam instaurados, para se enriquecer ainda mais das múltiplas experiências que compõem a existência e a vida em sociedade.

4.2 Licenciatura em Educação Básica Intercultural da Universidade Federal de Rondônia: da criação ao contexto atual do programa

“Eles se articulam e se juntam porque sabem qual é que é o projeto maior” (Professora 7)

Os estados que compõem a região amazônica no território brasileiro (Acre, Amapá, Amazonas, Maranhão, Mato Grosso, Pará, Roraima, Rondônia, Tocantins) têm apresentado demandas específicas em relação à atenção educacional, por causa da densidade populacional indígena e da dificuldade para acessar muitos dos assentamentos devido às condições geográficas. Segundo Lima (2012), nessa parte do país habitam 60% dos indígenas e perto de 85% deles estão em áreas rurais, algumas muito afastadas das principais vias de acesso e conectividade com os centros urbanos. O reconhecimento dessas características que configuram o contexto sociocultural de ditas populações tem permitido que políticas e projetos para o fortalecimento da educação escolar na região passassem a levar em consideração muitas dessas variáveis, influenciando na estruturação dos currículos, a produção de material didático, a oferta de programas de formação para professores que atuam nas aldeias etc.

O estado de Rondônia, anteriormente chamado Guaporé, devido ao rio Guaporé (fronteira natural entre Brasil e Bolívia), está localizado na região norte do Brasil e limita-se a oeste com o estado do Acre, a norte com o estado do Amazonas, a leste com o estado de Mato Grosso e a oeste e sul com a República da Bolívia. Sua extensão territorial corresponde a 237.765.233 km², o que representa aproximadamente 2,87% da área total brasileira (IBGE, 2018).

Segundo dados do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE, 2019), a população estimada para 2019 foi de 1.777.225 pessoas, distribuída em 52 municípios, tornando Rondônia o terceiro estado mais populoso da região. A capital, município que tem mais habitantes, é Porto Velho, seguido por Ji-Paraná. Além da língua portuguesa, estima-se que perto de 26 línguas nativas sejam faladas hoje pelos habitantes desse território. Mais ou menos 12% das línguas faladas no país estão localizadas em Rondônia (UNIR, 2008). No entanto, segundo Abrantes e Isidoro (2011) existem alguns povos onde a maioria das pessoas não se comunica mais em sua própria língua.

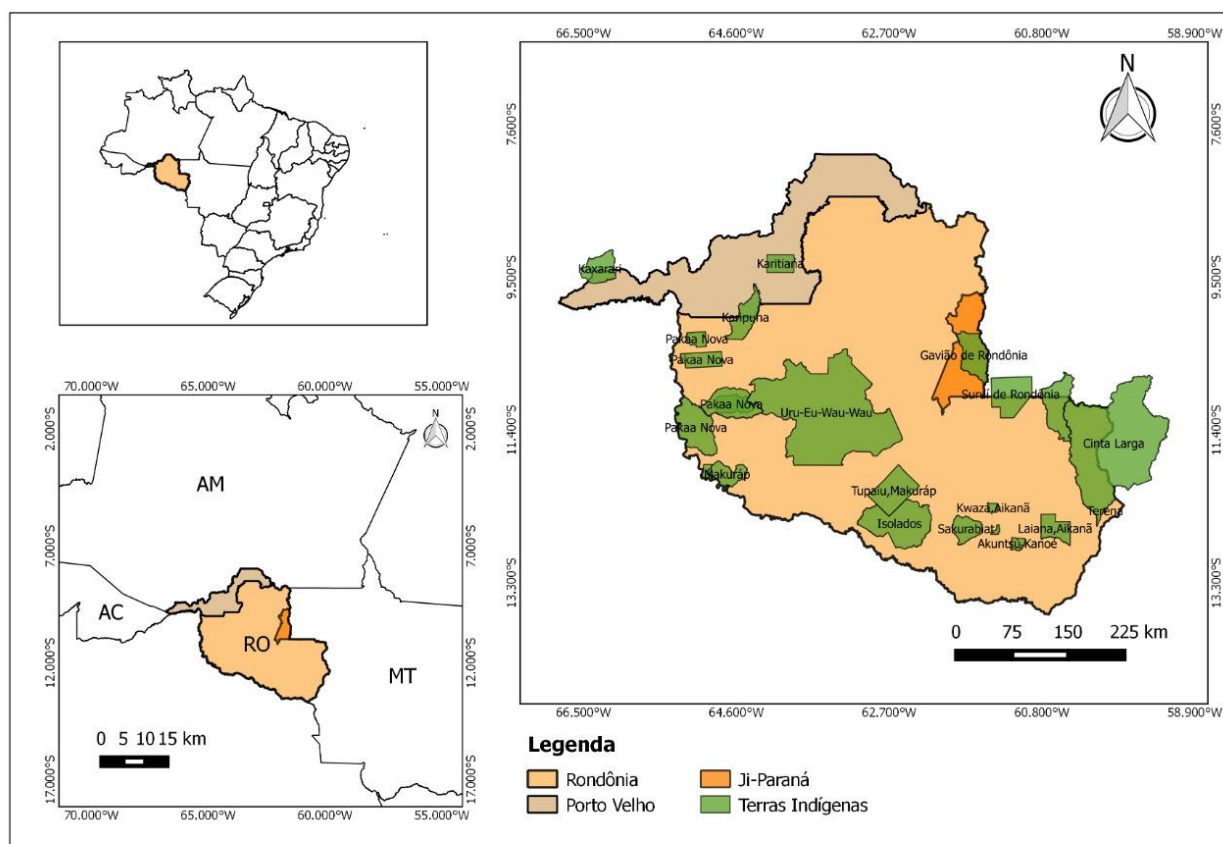
Segundo dados do último censo oficial do IBGE (2010), 0,9% dos habitantes do estado se consideram indígenas. Rondônia abriga 32 grupos étnicos¹⁷, entre os quais existem 54 comunidades indígenas, concentradas em 19 terras tradicionais que ocupam 20,15% da superfície da área estadual (UNIR, 2008). Nesse estado, como em grande parte da região amazônica, a

17 Arara, Aikanã, Amondawa, Arikapu, Cabixi, Campé, Canoé, Cão Oro At, Cassupá, Cinta Larga, Gavião, Jaboti (Djeoromixí), Karipuna, Karitiana, Kaxarari, Kuazá, Latundê, Makurap, Nambikuara, Oro At, Oro Eo, Oro Mon, Oro Nao, Oro Waje, Oro Waran, Oro Waran Xijein, Oro Wari, Oro Win, Uru Eu Wau Wau, Suruí, Sakirabiat, Tupari (CIMI, 2005).

disputa pela posse da terra entre povos indígenas e diferentes segmentos econômicos, estes respaldados por governos, tem sido o centro de conflitos interétnicos devido a processos de ocupação e colonização que têm se intensificado desde as últimas décadas do século XX (FREITAS, 1999). Muitas comunidades indígenas de Rondônia perderam boa parte de suas áreas de ocupação tradicional e têm sofrido contundentemente os efeitos socioambientais de projetos de intervenção que estão ocultos sob a ideia de progresso e desenvolvimento do país, o que ocasionou despovoamento, readaptação e grandes transformações no nível cultural.

A seguir, é apresentado um mapa no qual se mostra a localização das terras indígenas do estado e seus arredores:

Figura 4- Localização das terras indígenas do estado de Rondônia e entorno.



Fonte: Elaborado por Cassiely Betez¹⁸, com dados do IBGE e FUNAI.

18 A figura foi elaborada por Cassiely Betez (bióloga, mestranda do PPGCA/UFAM), com auxílio do programa QGIS (cf. nota 15, *supra*), especificamente para uso nessa dissertação.

No princípio da década de 1980, iniciaram-se algumas atividades para a formação de indígenas no magistério de Rondônia, sendo responsável o Conselho Indigenista Missionário (CIMI), que também atuou nos diálogos para estabelecer a implementação de algumas políticas públicas em favor da educação escolar indígena do estado (ISIDORO, 2006). Como parte dessa trajetória, o CIMI foi um dos órgãos envolvidos nas discussões para a criação do Núcleo de Educação Escolar Indígena de Rondônia (NEIRO) em 1992, no qual também estavam trabalhando a Secretaria de Estado de Educação (SEDUC), a FUNAI e a UNIR, entre outros. Nesse contexto, os primeiros cursos para professores que começaram a ser administrados foram as oficinas para a produção de textos e assessoria linguística.

Nesse mesmo ano, o Instituto de Antropologia e Meio Ambiente (IAMA) empreendeu um projeto de formação de professores indígenas (PNUD, 1995). Nessa experiência, foram formados 30 professores que, posteriormente, adquiriram orientação pedagógica de profissionais qualificados, para o desenvolvimento de atividades nas escolas das aldeias. Por fim, foram realizados 12 cursos, sendo 6 destinados a professores indígenas pertencentes aos povos acolhidos pelas cidades de Cacoal e Ji-Paraná e 6 nas áreas indígenas de Igarapé Lourdes, Rio Branco e Zoró. De acordo com Venere (2011), a partir daí, em 1994, entidades como o Conselho de Missão entre Povos Indígenas (COMIN) promovem cursos para professores indígenas e efetuam levantamentos linguísticos dos povos de Rondônia.

Vale a pena dizer que essas primeiras iniciativas de educação escolar indígena em Rondônia ocorreram de forma descontínua e fragmentada e estiveram a cargo de profissionais que desconheciam as especificidades e complexidade cultural desses povos (VENERE, 2011). No entanto, esses primeiros passos estavam abrindo caminho para o que mais tarde foi nomeado como Projeto Açaí (Projeto de Magistério Indígena), que constitui um dos antecedentes mais importantes para a criação da Licenciatura Intercultural da UNIR.

O Projeto Açaí é um curso específico em nível de ensino médio, que surgiu da necessidade de dar continuidade à formação de professores indígenas em Rondônia. Em meio à urgência dos movimentos indígenas de institucionalizar sua própria educação, mediante uma política pública de educação escolar indígena, a formação de professores que trabalham nas escolas das aldeias torna-se um dos focos de discussões intensas em que nasce a proposta do Projeto Açaí (RONDÔNIA, 2004). Portanto, embora se concretizasse por meio da SEDUC –

Rondônia, esse era o resultado de esforços e reuniões entre lideranças e comunidades, ocorridos desde a primeira metade dos anos 90, a partir da fundação do NEIRO.

Em 1997, a Secretaria de Estado de Educação solicitou ao Conselho Estadual de Educação (CEE/RO) a aprovação do Projeto Açaí. Após um ano de revisão, o requerimento foi admitido com alguns ajustes (VENERE, 2011). Sua criação foi oficializada pelo Decreto Estadual N° 8.516, de 15 de outubro de 1998. Em princípio, era um projeto de capacitação, mas, à medida que avançava, foi se transformado em um curso de formação exclusivo para habilitar docentes em efetivo exercício de regência na sala de aula, nas quatro primeiras séries do ensino fundamental das escolas localizadas nos territórios indígenas de Rondônia (RONDÔNIA, 1998). As adequações sob as quais o Conselho Estadual de Educação aprovou o projeto foram implementadas pela SEDUC, com a participação ativa das comunidades durante todo o processo formativo do primeiro grupo, tendo estas elaborado as linhas básicas e a estrutura do curso e se encarregado da gestão do Projeto Pedagógico¹⁹.

Com isso, em 1998, Rondônia assumiu o compromisso de garantir a formação de professores indígenas do estado, para que fossem eles quem, além de ensinar nas escolas, se encaregassem, de maneira autônoma, da educação escolar em suas respectivas comunidades (VENERE, 2011). Esse primeiro projeto atendeu a 33 etnias e contou com a participação de 126 cursistas em todo o estado para atender à demanda de 2.800 alunos que se encontravam entre a 1ª e a 4ª série de escolas indígenas (REVISTA GESTÃO UNIVERSITÁRIA, 2004). Teve lugar de forma gradual, nas aldeias dos municípios de Guajará-Mirim e Cacoal, com uma duração de 5 anos, período em que os alunos deveriam completar um total de 4.620 horas (2.700 presenciais e 1.920 não presenciais). O curso estava dividido em duas etapas anuais, cada uma de aproximadamente 35 dias, com uma alta intensidade horária (250 horas), previstas para serem executadas entre quatro e cinco semanas (RONDÔNIA, 2004).

Quando esse primeiro grupo de professores já estava sendo formado, os professores indígenas tiveram a iniciativa de criar a Organização dos Professores Indígenas de Rondônia e Noroeste de Mato Grosso (OPIRON), dada a necessidade de instaurar mecanismos que

19 Um projeto pedagógico “é um instrumento de trabalho que mostra o que vai ser feito, quando, de que maneira, por quem para chegar a que resultados. Além disso, explicita uma filosofia e harmoniza as diretrizes da educação nacional com a realidade da escola, traduzindo sua autonomia e definindo seu compromisso com a clientela (...) o projeto deve ser aceito por todos os envolvidos, daí a importância de que seja elaborado participativa e democraticamente” (VEIGA, 2001, p. 110).

permitissem se agremiar e interagir em rede. Desde a sua origem, no ano 2000, foi traçado o objetivo de acompanhar e propor ações administrativas, técnicas e pedagógicas para atender às 67 escolas indígenas existentes no estado de Rondônia até aquele momento. De acordo com Alves (2014), uma vez que vários professores começaram a concluir o curso (entre 2004 e 2005), surgiu a necessidade de continuar essa formação e executar um programa em nível superior, o que vai se materializar através da Licenciatura Intercultural da UNIR.

Entretanto, antes de falar sobre essa nova proposta, é preciso dizer que, após a primeira experiência com o Projeto Açaí I, foram lançados outros dois cursos de magistério nessa modalidade. Demorou aproximadamente 4 anos para o início da segunda etapa, que ocorreu entre 2009 e meados de 2014. Durante esses 5 anos, o Projeto Açaí II capacitou 136 professores indígenas para que eles pudessem ensinar do 1º ao 5º ano do ensino fundamental. Ao final dessa etapa, segundo dados da SEDUC (2014), estavam cadastradas 102 escolas indígenas na rede estadual, com 356 professores, responsáveis por 3.200 alunos. Como será visto adiante, esta segunda etapa se desenvolve juntamente com os primeiros anos da Licenciatura Intercultural da UNIR.

Diferentemente do processo anterior, de maneira quase imediata se deu início ao Projeto Açaí III, que ocorreu entre 2014 e 2019. Em setembro deste último ano, 98 professores indígenas completaram a terceira etapa, juntando-se aos mais de 200 docentes formados até então pelo Projeto Açaí. Segundo a SEDUC (2019), nessa época estimava-se que 231 professores estavam lecionando em 114 escolas de aldeias de diferentes grupos étnicos.

Posto isto, deve-se ter em mente que esse processo de expansão e crescimento profissional começou a conferir aos professores indígenas um certo prestígio social na comunidade. A possibilidade de estudar em níveis avançados os tornou mediadores culturais porque, além de conhecer aspectos essenciais da cultura de seu povo, estavam conhecendo a cultura dos não indígenas, o que lhes permitiu adotar novos códigos e ferramentas para estabelecer esse intercâmbio e diálogo entre culturas. Ante seus parentes, sua formação estava adquirindo uma conotação associada a um senso de ascensão e poder político, uma vez que isso os colocava em uma posição de líderes e gestores, procurados pela comunidade para se encarregarem de assuntos que exigiam transitar entre as duas culturas (ALVES, 2014). Portanto, ser professor ia muito além da profissão. Isso tem sido produto das experiências emergentes do

Projeto Açaí e da Licenciatura Intercultural, esta última sendo chave para garantir a formação inicial dos professores indígenas.

A Licenciatura em Educação Básica Intercultural da Universidade Federal de Rondônia é oferecida no campus de Ji-Paraná, região central do estado de Rondônia. Esta cidade é circundada por 25 municípios que abrigam uma grande diversidade social, cultural e linguística, sendo esta uma das principais razões pelas quais a demanda pelo curso foi gerada nesse local (UNIR, 2008). Começou em 2009, com o propósito de formar e habilitar professores indígenas que já lecionavam em escolas indígenas de ensino fundamental e médio e que já tivessem passado pelo Projeto Açaí I, considerando que, até aquele ano, somente tinha sido conduzida a primeira etapa (ALVES, 2014).

Como esses cursos de magistério, a licenciatura foi criada em meio a numerosos debates entre organizações indígenas e entes institucionais, em vista da necessidade de formar os docentes das aldeias no nível superior. O movimento que exercia essa pressão sobre as unidades estaduais responsáveis pela educação escolar indígena de Rondônia se intensificou e se fortaleceu depois do Projeto Açaí I. Conforme comentado pela *Professora 7* do DEINTER em um dos nossos encontros, os povos que comandaram essa luta foram os Gavião e Arara. Os primeiros são habitantes originários do que hoje é reconhecido como o estado de Mato Grosso, e os segundos tradicionalmente pertencem ao território onde atualmente está situada Ji-Paraná. Graças ao trabalho conjunto e ao vínculo que se forjou entre eles, em direção a esse fim comum, foi possível estabelecer diálogos com a UNIR para a criação desse programa, apesar das diferenças e conflitos históricos pela terra, das dinâmicas de assentamento entre as duas comunidades e dos obstáculos de caráter administrativo e institucional.

Paralelamente, durante o primeiro mandato do ex-presidente Luiz Inácio Lula da Silva (2003-2006), foi lançado o Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais (REUNI), através do qual, seguindo o mencionado em uma entrevista pelo *Professor 1* do DEINTER, foi feito um grande investimento não só em estruturas físicas, mas também na abertura de novos cursos, na contratação de novos profissionais, em novos projetos acadêmicos dentro dos departamentos etc. Na segunda metade da primeira década do século XXI, alguns departamentos da UNIR tinham cotas para a apresentação de projetos de programas que poderiam ser instaurados em determinados *campi*, segundo as demandas locais. Em Ji-Paraná, dentro do Departamento de Ciências Sociais e Humanas, a discussão sobre a

criação de um curso diferente dos programas convencionais, como História, Antropologia, Filosofia etc., já estava ocorrendo. No entanto, outros setores da instituição estavam postulando programas como Estatística e Engenharia Civil, com base em interesses mais vinculados ao corpo docente do que à própria população.

Figura 5- Mural pintado pelos professores e estudantes da Licenciatura Intercultural da UNIR.



Na fotografia do mural, localizado no edifício do DEINTER, podemos ver o símbolo representativo do curso (que simula uma maloca multicolorida em alusão à diversidade da “casa grande”) e o nome de alguns dos povos indígenas aos quais os alunos pertencem. Foto da autora, 2019.

Diante dessa situação, os líderes indígenas que já vinham estabelecendo outros tipos de contatos com alguns docentes universitários, assumiram a tarefa de expor as petições do movimento, relativas à formação de professores indígenas, ao chefe desse departamento naquele momento, o professor Justo Nelson Araujo Escudero. Após essa primeira aproximação oficial, um plano de trabalho começou a ser consolidado entre lideranças, docentes e diretores da universidade, para construir a proposta formal do curso nesse departamento. Isso devia cumprir

todos os requisitos burocráticos pertinentes para que pudesse ser aprovado pelo Conselho Superior Acadêmico (CONSEA) da universidade. À medida que esses diálogos progrediam, outros povos da região aderiram à causa.

De acordo com a narração da *Professora 7*, foram agendados encontros entre eles para pensar, de maneira conjunta, os campos do conhecimento que deviam ser considerados no desenho do programa. A partir das indicações oferecidas pelas lideranças e sabedores das comunidades sobre o que eles queriam que seus filhos e netos aprendessem e o que já estava começando a ser estipulado na legislação vigente, os professores que acompanhavam o processo foram encontrando pontos de mediação para a construção do Projeto Pedagógico do Curso (PPC). Então, até este ponto, vale enfatizar que:

O protagonista da criação do curso de Licenciatura Intercultural foi o próprio movimento indígena, apesar de encontrar não indígenas dentro da estrutura da universidade que apoiassem e direcionassem, em termos institucionais. Foi a pressão do movimento social, que fez que a universidade aprovasse a Licenciatura (*Professor 1*).

Em princípio, o curso foi aprovado pelo Departamento de Ciências Humanas e Sociais, ao qual também pertencia o programa de Pedagogia, onde atuavam alguns dos docentes que acompanharam a luta das comunidades pela criação da Licenciatura Intercultural desde o início. Dado esse passo, foi agilizada a documentação requerida para que, no escopo do REUNI, o curso fosse assegurado em termos de orçamento e infraestrutura, já que era esse programa federal quem estimava a quantidade de títulos que poderiam ser outorgados, a contratação de professores etc. Por parte da instituição universitária, o programa estava sendo concebido como um curso finito. O fato de que sua projeção estivesse estimada apenas para a formação de uma turma mobilizou várias comunidades para que fosse reconhecido como um curso regular. Segundo o *Professor 1* do DEINTER, essas circunstâncias tornaram essa etapa a mais difícil.

Finalmente, em 18 de novembro de 2008, o PPC foi aprovado pelo CONSEA, através da Resolução N° 198 (NEVES, 2009). Seguindo o Projeto Pedagógico (UNIR, 2008), o processo foi amparado pelo princípio da autonomia universitária, expresso nos artigos 43 e 53 da Lei N° 9.394, de 1996, nomeada Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (BRASIL, 1996). Uma vez oficializada a proposta, na primeira metade de 2009, deu-se a primeira chamada de seleção específica para professores indígenas do estado de Rondônia, mas também do sul do Amazonas e

do noroeste de Mato Grosso (COUTO, 2018). Nesse vestibular, foram aprovados 50 candidatos, que ingressaram no segundo semestre do ano.

Daí para a frente, o curso teve três suportes institucionais que facilitaram e fortaleceram sua implementação: a Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão (SECADI), o Programa de Apoio à Formação Superior e Licenciaturas Interculturais Indígenas (PROLIND) e o REUNI. Dentro dos parâmetros deste último, considerando que ele funciona apenas em universidades federais, cada programa deveria ter um departamento próprio. Conforme mencionado acima, a Licenciatura Intercultural nasceu em um departamento que já existia e, portanto, já possuía diretrizes institucionais que não estavam pensadas de acordo com as especificidades que demandavam a gestão e direção desse novo curso. Adicionalmente, como apontou o *Professor 1*, para alguns docentes do departamento era difícil compreender e assimilar os desafios que a formação de professores indígenas trouxe. Porém, essa aliança que envolveu muitas negociações sobre a linguagem e os termos do programa forneceu referenciais-chave na configuração da licenciatura.

Três anos depois do início, o curso alcançou maior independência com a criação do Departamento de Educação Intercultural. Segundo os depoimentos de alguns docentes, foi a partir desse momento que uma voz própria foi adquirida e os mecanismos para uma participação mais autônoma começaram a ser implementados:

Eu acho que Rondônia, e os professores da época que ficaram envolvidos, fizeram uma escolha muito acertada. Quando este curso foi criado em 2009 foi criado como um curso regular, então por ser criado como um curso regular ele foi um curso que já iniciou com a contratação de docentes, a criação de um departamento, a construção de um prédio, com estrutura (*Professor 2*).

Desse modo, o primeiro grupo começou em 2009, o segundo em 2010 e o terceiro em 2011. Esses três vestibulares ocorreram de maneira consecutiva, permitindo a entrada de três turmas (A, B e C) durante esses primeiros três anos. Após 2011, passaram-se outros três anos para que fosse reativada a seleção de candidatos, uma vez que o DEINTER não tinha a infraestrutura suficiente para receber novos grupos de estudantes. Assim, somente em 2015 ingressa a turma D. Segundo a *Professora 7*, é pouco comum que situações como essa aconteçam nos programas convencionais, razão pela qual isso pode ser visto como um mecanismo para enfraquecer esse tipo de iniciativa. Como resultado disso, muitos estudantes não continuaram estudando, principalmente da turma B, o que afetou o andamento do curso em geral.

Diferentemente dos processos de seleção anteriores, o ingresso letivo de 2015 contemplou cotas não apenas para docentes em exercício, mas para aqueles que estavam interessados em se formar para ensinar nas escolas de suas aldeias, em resposta às exigências da educação escolar indígena de Rondônia. Conforme uma declaração do **Professor 2**, essa decisão foi produto de reuniões com ex-alunos e autoridades indígenas, com os quais foi acordado, mediante extensas discussões, que os vestibulares teriam uma quantidade de vagas exclusivas para aqueles que já tinham experiência no campo, e outra para pessoas que apenas haviam concluído o ensino médio, tentando equilibrar os dois cenários. Como resultado dos consensos alcançados, cada processo seletivo discente oferece uma distribuição diferente de vagas; portanto, o número destas não é fixo e está sujeito a diferentes variáveis e demandas.

Para o Edital N.º 001 de 2019, com ingresso no ano letivo de 2020 (o mais recente até agora), foi definido um total de 50 vagas, das quais 25 foram ofertadas para formação com ênfase em Ciências da Linguagem e as outras 25 para formação com ênfase em Ciências da Sociedade (UNIR, 2019). Para cada uma dessas categorias, foram destinadas 15 vagas específicas para professores atuantes (30 pessoas) e 10 de ampla concorrência (20 pessoas). Desse modo, em conformidade com os Artigos 25 e 31 da Resolução N.º 001, de 7 de janeiro de 2015 do Conselho Nacional de Educação (MEC, 2015), são priorizados os candidatos que sejam professores indígenas ou que tenham vínculo com o magistério indígena. De acordo com Knapp (2018), muitos deles têm contrato direto com a SEDUC, e o fato de se formarem estando em serviço já é um fator de negociação com a entidade para que possam se afastar durante os dois meses em que devem residir na cidade.

Adicionalmente, vale ressaltar que esse Edital se caracterizou pela consideração de novos critérios sociais, geográficos e culturais na aplicação do vestibular, a fim de ampliar a inclusão e cobertura do curso. Um deles trata da possibilidade de os candidatos participarem de cada uma das fases do processo em locais relativamente próximos de suas aldeias, estabelecendo vários pontos espalhados pelo estado para a execução das provas. Os municípios definidos para a realização das atividades correspondentes foram: Ji-Paraná, Ariquemes, Rolim de Moura, Presidente Médici, Cacoal, Vilhena, Guajará-Mirim, Porto Velho e Aldeia São Luiz, os quais têm uma forte concentração de população indígena (UNIR, 2019).

Apesar de no início o curso ter sido fortemente promovido pelos povos Arara e Gavião, na atualidade, além deles, grande parte dos alunos matriculados pertence às seguintes etnias:

Surui Paiter, Cinta Larga, Karitiana, Zoro, Sabane, Mamaide, Tupari, Aruá, Sakurabiat, Poruborá, Migueleno, Oro Waram, Oro Waram Xijein, Oron Não, Oro Mom, Orowari, Oro at, Negarote, Uru-Eu-Wau-Wau, Amondawa, Makurap, Djoromitxi, Kwazá e Kanoé (COUTO, 2018). No total, 34 povos indígenas estão sendo representados pelos estudantes das 7 turmas que ingressaram até agora.

Em relação à estrutura e aos pilares básicos do programa, é importante mencionar que os objetivos, metodologias e temáticas abordadas nele estão orientados por quatro eixos referenciais: Autonomia, Interculturalidade, Sustentabilidade e Diversidade (UNIR, 2008). Está previsto para ser concluído em 5 anos, com uma carga horária total de 4.200 horas. É organizado de acordo com o princípio do Currículo Integrado, com base no que é nomeado como Tópicos Contextuais (em vez de disciplinas), que são subdivididos em dois ciclos ao longo do curso: nos primeiros três anos, executa-se o Ciclo de Treinamento Básico, que consiste em 2.500 horas de aula, a fim de habilitar os professores para atuarem no ensino fundamental; nos dois anos seguintes, desenvolve-se o Ciclo de Formação Específica, que leva 1.700 horas. A esse esquema são adicionadas atividades de Prática de Ensino, Estudo nas Aldeias e Estágio Supervisionado, com a finalidade de complementar o processo de formação compreendido pelo currículo.

Em geral, todas as licenciaturas interculturais no país têm um caráter modular e contam com um calendário acadêmico específico. As etapas nas quais os alunos assistem às aulas não correspondem às dos calendários convencionais. Esses períodos são comumente de dois meses por semestre, tempo durante o qual os estudantes devem submeter-se a atividades presenciais de maneira intensiva, com aulas pela manhã e tarde, todos os dias da semana. Algumas delas se ajustam ou coincidem com as férias das escolas nas quais ensinam e com as férias dos cursos regulares da universidade. Tomando como referência Paladino e Almeida (2012), isso impede uma sólida convivência entre estudantes indígenas e não indígenas, o que dificulta o cumprimento de um dos objetivos do PROLIND: interculturalizar a universidade através dessas relações cotidianas.

Durante os meses de intervalo entre uma etapa e outra, os estudantes devem avançar em suas investigações e em distintos trabalhos designados pelos docentes. É claro que a finalidade dessa modalidade é privilegiar sua permanência em suas aldeias, pelo maior tempo possível. No entanto, de acordo com Knapp (2018), essa dinâmica distancia os alunos de outros espaços de

aprendizagem, como eventos acadêmicos, grupos de estudo, iniciações científicas, biblioteca e mesmo orientações de pesquisa com seus docentes.

Autores, como Paladino e Almeida (2012), que têm seguido a trajetória dessas licenciaturas revelaram que parte significativa dos professores que participam desses programas está envolvida em outras atividades, pois a temporada de aulas e orientações com os estudantes indígenas exige deles dedicação e concentração absoluta por quatro meses no ano, sem contar o tempo de preparação de atividades, anterior a cada etapa. Contudo, para eles, essa característica é vista como uma oportunidade para que, no restante do ano, possam se dedicar a outros cursos ou campos de ação, motivo pelo qual alguns acabam se sobrecarregando e, assim, prejudicando o acompanhamento pedagógico dos alunos.

Por sua vez, o curso possui um componente denominado Estudos na Aldeia, que faz parte da Pedagogia da Alternância²⁰ que define as diretrizes metodológicas desses programas (COUTO, 2018). Por meio dessa disciplina, desenvolvem-se atividades focadas principalmente nos aspectos culturais das comunidades, coordenadas pelos estudantes e pelos docentes do departamento. A maneira como se executam depende muito dos projetos em andamento e da possibilidade de que os professores e alguns grupos de estudantes viajem para determinadas aldeias para realizar oficinas, encontros de palavra, visitas guiadas etc. Sem dúvida, esse é um dos pontos-chave da proposta das licenciaturas interculturais, porque é responsável por tecer um vínculo entre as universidades e os contextos comunitários dos estudantes.

Grande parte dessas atividades empreendidas no território se circunscreve a um projeto maior: ocorrem no quadro de um programa, convênio ou iniciativa de algum docente, e dependem de variáveis associadas às condições de trabalho dos professores e do apoio institucional a esses espaços de formação, para contarem com o orçamento e disponibilidade para se deslocarem e executarem as tarefas pertinentes. Vale ressaltar que, além desses fatores, o desenvolvimento dessas práticas também depende de situações específicas de cada contexto local, como o acesso aos lugares, as condições climáticas e de infraestrutura, a existência do fornecimento de energia etc.

20 A Pedagogia da Alternância favorece a articulação entre as atividades desenvolvidas no âmbito social e aquelas que se consideram propriamente acadêmicas, por meio das quais se focaliza o conhecimento adquirido. Esta proposta de formação integral, além das disciplinas convencionais, valoriza e engloba temáticas relativas à vida comunitária, ao meio ambiente e ao campo profissional, político e econômico. O regime da alternância em que funcionam essas licenciaturas atende aos professores indígenas atuantes que precisam sair da aldeia para se formar no ensino superior, permitindo que possam estudar sem abandonar seu magistério (TEIXEIRA; BERNARTT; TRINDADE, 2008).

A disciplina do Estágio Supervisionado corresponde a um segmento do curso dedicado a que os alunos possam observar e colocar em prática novas aprendizagens em matéria de ensino e gestão escolar indígena. É importante mencionar que, em algumas ocasiões, o estágio é realizado em escolas não indígenas, para que os alunos estabeleçam outro tipo de contato com outras experiências educacionais (COUTO, 2018). Além disso, espera-se que essa conexão também permita que a população não indígena se aproxime dessas outras realidades, que há séculos se situam neste território e estão mais próximas do que se pensa.

Assumindo que em uma cidade como Ji-Paraná, mesmo que esteja rodeada de territórios ancestrais, os habitantes desconheçam ou tenham certos preconceitos sobre os indígenas, uma das principais preocupações e compromissos desse curso consiste em encontrar a forma de garantir, aos que estão nesse processo formativo, acesso a um mercado de trabalho justo e inclusivo, em regiões onde ainda se exerce violência e estigmatização contra a população indígena. Na perspectiva da interculturalidade crítica, não se trata de empreender projetos que promovam tolerância por parte da população civil, mas de restabelecer o sistema de relacionamento com base no diálogo entre diversas experiências culturais e sua validade nos vínculos cotidianos (WALSH, 2008). É por isso que, na estrutura pedagógica dessa licenciatura, enfatizam-se os componentes do exercício e gerenciamento de atividades que permitam conhecer não apenas as condições da atenção educacional, mas também as possibilidades de transformação dos contextos.

Diante disso, tem-se dito que uma medida que poderia contribuir seria a intervenção do Estado por meio de uma política de apoio ao retorno de profissionais e técnicos indígenas às suas aldeias (PALADINO; ALMEIDA, 2012), gerando programas que garantam o início de uma prática docente na qual eles possam valorizar e potencializar os conhecimentos adquiridos na graduação e, assim, garantir uma transição coerente e verdadeiramente impactante nos campos de ação.

Por enquanto, a partir de cada departamento em que se inscreve uma licenciatura intercultural, está se trabalhando em mecanismos de participação e avaliação que permitam um repensar constante do curso e uma aproximação maior dos ideais propostos. Em concordância com o PPC (UNIR, 2008), esses programas de caráter diferenciado são avaliados, com certa periodicidade, por suas respectivas instituições educacionais, com base em três dimensões: (1) Avaliação do curso, que inclui a revisão das etapas e o trabalho dos docentes; (2) Avaliação nas

comunidades, para observar se os trabalhos realizados dialogam com as realidades locais; e (3) Avaliação dos discentes, a fim de conhecer os resultados de seu processo de formação. Sobre como esse sistema de revisão opera, iremos nos aprofundar na seguinte seção, onde os dados obtidos através do trabalho de campo nos permitirão entender como são aplicados esses critérios de avaliação de seu funcionamento.

Esse tipo de estratégia tem permitido identificar algumas das dificuldades mais estruturais não apenas para a inclusão de estudantes indígenas, mas também para conseguir sua permanência. Fazendo uma leitura geral sobre a trajetória das licenciaturas interculturais no país e tomando Knapp (2018) como referência principal, sabe-se que alguns dos problemas mais recorrentes para a inclusão estão concentrados: 1) no distanciamento dos alunos de assuntos burocráticos, como o preenchimento do Currículo Lattes, o desenho de projetos de pesquisa etc., e 2) no domínio de material bibliográfico com uma linguagem e conteúdo pouco pertinentes às realidades comunitárias. A forma como a interculturalidade é trabalhada depende dos critérios que se considera que influenciam no desenvolvimento cultural de um grupo social, e da prioridade que se outorgue a outras realidades em relação com a cultura dominante. Portanto, isso indica que os parâmetros do ensino superior convencional, de acordo com o crivo da ciência ocidental, prevalecem sobre as prioridades dos povos indígenas.

Em relação à permanência, alguns dos pontos mais cruciais estão registrados: 1) na falta de garantias para a concessão de bolsas, devido à ausência de políticas públicas específicas que garantam recursos econômicos suficientes para cobrir toda a população; 2) nas dificuldades na socialização e adaptação dos estudantes aos contextos urbanos, durante o período em que devem residir na cidade; 3) na falta de sensibilidade por parte dos docentes que não se interessaram e não têm atuado com grupos marginalizados, apresentando alguns comportamentos baseados em estereótipos ou preconceitos etc. (KNAPP, 2018). Isso se reflete no fato de que muitos dos aspectos os quais consolidam o projeto, e que fazem parte do sucesso da sua aplicabilidade, não estejam sendo trabalhados enfaticamente.

Cada uma dessas situações constitui, de maneira profunda, o que é a formação de professores indígenas, já que estão intrínsecas às decisões e aos atos mais cotidianos daqueles que participam desse campo. Por isso, desde a sua origem, esse curso tem se consolidado a partir da união de forças inicialmente ligadas a um compromisso emocional, que emergem das relações entre as comunidades e as pessoas envolvidas. A responsabilidade social que movimenta o curso,

antes de ser um assunto profissional, está intimamente associada à disposição, ao comportamento e aos vínculos entre aqueles que se articulam, de uma maneira ou de outra, a esse projeto, incluindo professores, pesquisadores, lideranças, estudantes etc. Será a partir dessa ideia que leremos como os tópicos abordados nesta subseção são expressos no dia a dia da formação desses docentes.

Então, até aqui, podemos perceber que, como as licenciaturas interculturais são relativamente recentes, todas as ações ainda estão em processo dinâmico de reflexão para acertar uma formação de professores autônomos e comprometidos com práticas que valorizem sua cultura (COUTO, 2018, p. 69). Assim, o caminho para o posicionamento de uma abordagem intercultural crítica que oriente o curso em sua totalidade está sendo forjado.

Portanto, o panorama construído ao longo do capítulo apresenta não apenas informações sobre o contexto social, geográfico e institucional do curso, mas, a partir de seus fundamentos e da forma como foram estabelecidos, são vislumbrados alguns elementos os quais podem nos levar a entender até que ponto a formação de professores indígenas, no âmbito da educação superior intercultural, poderia possibilitar um exercício de subversão e ressignificação de epistemologias e práticas pedagógicas, a se materializar no momento em que tais professores entrem em contato com o sistema educacional e com as escolas de suas comunidades.

4.3 Mudanças na gestão da educação superior intercultural a partir do momento político atual no Brasil: algumas repercussões desse contexto no curso de Licenciatura Intercultural da UNIR

“Cada vez mais, o índio é um ser humano igual a nós” (Jair Bolsonaro²¹)

O enfoque da interculturalidade crítica não é funcional para o sistema dominante, porque é concebido como um projeto político de descolonização, transformação e criação que requer quebrar a ideia da educação moderna (WALSH, 2009). É por isso que governos ideologicamente localizados nos setores de direita e extrema direita do espectro político não consideram o fortalecimento e o financiamento desses programas de inclusão social como uma de suas prioridades.

No caso do Brasil, isso se reflete no fato de que os dois mandatos presidenciais consecutivos de Luiz Inácio Lula da Silva (2003-2006 e 2007-2010), seguidos pelo governo de

21 Cf. transmissão pública registrada por G1, 2020.

Dilma Rousseff (2011-2016), promoveram várias e transcendentais políticas públicas e programas institucionais em favor da integração de indígenas e afrodescendentes no âmbito educacional, como foi sinalizado na primeira seção deste trabalho. O governo posterior de Michel Temer (2016-2018) foi uma transição entre esse cenário e o que viria depois com o mandato de Jair Bolsonaro, atual presidente do Brasil (2019-2022), em termos de concepção e tratamento da alteridade e dos bens públicos.

Em 28 de outubro de 2018, os brasileiros assistiram a um dos acontecimentos mais cruciais da história política do país com a eleição de Jair Bolsonaro para presidente. Sua posse aconteceu no primeiro dia de janeiro de 2019, data que delimita o começo do período compreendido nesta subseção. Devido à velocidade com que têm surgido novos cenários políticos e institucionais, em decorrência da quantidade de mudanças e decisões tomadas a partir desse momento, este texto foca-se nos eventos correspondentes ao primeiro ano do governo, ponderando a possibilidade de que várias das frentes abordadas sofram repentinas modificações administrativas e legislativas ao longo de 2020. Portanto, os dados e contextos apresentados enquadram-se, unicamente, em 2019, um dos anos mais controversos para o setor do ensino superior público e para as populações indígenas, pela forma como têm sido atacados estruturalmente mediante o desmantelamento de normativas e órgãos institucionais, e o corte de orçamento para as entidades encarregadas do seu atendimento.

O objetivo desta subseção é compreender como o atual contexto político tem impactado a gestão de programas educacionais de natureza intercultural, especialmente aqueles voltados para a formação das populações indígenas no nível superior, e suas repercussões no curso da Licenciatura Intercultural da UNIR. Para isso, é necessário se envolver em outras discussões que dominaram a opinião pública sobre o que esse governo representa na história do país. Considerando que a escala temporal em que este estudo é circunscrito compõe-se por uma série de eventos latentes, isso é, que estão ocorrendo e que também estão expostos a várias interpretações ao mesmo tempo em que novas circunstâncias conjunturais continuam surgindo, foi considerado indispensável integrar fontes que registrem conceitos e percepções de jornalistas, docentes e funcionários públicos imersos na área da educação, no compêndio de informações que constituem os principais recursos deste trabalho. Portanto, dentro da revisão documental, há comunicados de jornal e relatórios elaborados por organizações, por indígenas e por entidades associadas à gestão educacional.

Segundo o jornal *El País* (WATSON, 2019), os primeiros 100 dias da presidência de Jair Bolsonaro deixaram duas grandes lições: a primeira delas é que os temores previstos pelas comunidades indígenas e organizações indigenistas, sobre a forma como assuntos relacionados ao seu empoderamento e participação social seriam tratados pelo governo, foram corroborados com as diferentes expressões de uma administração racista que tem lançado abertamente um ataque sem precedentes contra os povos indígenas; a segunda é que as ameaças à valorização e preservação de outras formas de vida que não estão alinhadas ao projeto neoliberal promovido por este governo podem não continuar seu curso se os tribunais e o Congresso Nacional proporcionarem o amparo legal e prático para impedir esses pronunciamentos. Em reação a essa primeira etapa do mandato, os próprios povos indígenas fortaleceram seus mecanismos de organização e mobilizaram-se nos níveis local e nacional, obtendo algumas vitórias diante dos ataques anunciados.

Como mencionado na subseção anterior, a Convenção 169 da Organização Internacional do Trabalho (OIT, 2014) é uma das referências fundamentais para a gestão de assuntos relacionados aos direitos dos povos indígenas, no mundo. No primeiro semestre do ano, o governo Bolsonaro ameaçou retirar o Brasil desse tratado, o que afetaria ainda mais os diálogos entre líderes comunitários e instâncias governamentais, e impediria o acompanhamento e fiscalização internacional independente do cumprimento dos compromissos constitucionais pactuados para garantir a participação e bem-estar de comunidades indígenas.

O *El País* (WATSON, 2019) qualifica essa sentença como expressão de uma guerra aberta contra as comunidades indígenas, desamparando-as de um quadro normativo que respalda decisões de juízes e promotores para validar e pôr em prática seus direitos. Portanto, essa ação é um acréscimo ao que a Articulação dos Povos Indígenas do Brasil (APIB, 2019) caracteriza como uma tentativa de desarmar o movimento e as organizações não governamentais que não estão em sintonia com os interesses primordiais desse governo “ruralista” e que obstaculizam seu objetivo de abertura de terras indígenas para o agronegócio.

Com relação ao tema da educação, tomando como referência o relatório de especialistas e educadores “100 dias de governo Bolsonaro e a educação”, apresentado no documento *Educação em disputa: 100 dias de Bolsonaro*, elaborado pelas organizações Ação Educativa, Carta Educação e De Olho nos Planos (2019), em menos de três meses já estavam ocorrendo transformações significativas no interior do Ministério da Educação, dentre as quais se

identificam: 1) a militarização da educação; 2) a extinção de algumas secretarias, incluindo a Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão (SECADI), sendo essa uma das notícias mais polêmicas naquele momento; 3) a disputa pela política de alfabetização; 4) o ataque ao financiamento de qualidade; e 5) o direito à educação domiciliar, entre outras.

A partir do Plano de Governo apresentado por Bolsonaro durante sua campanha presidencial (BOLSONARO, 2018), era previsível que a educação fosse diretamente afetada tanto por uma lógica de controle ideológico quanto por uma visão autoritária do militarismo. Isso torna impossível consolidar uma política educacional sob uma perspectiva racional, progressista e coerente com as metas e estratégias traçadas no Plano Nacional de Educação vigente, regido pelas pautas internacionais. Seus delineamentos já atacavam fortemente o financiamento e todos os tipos de vinculações constitucionais em favor da educação pública. Além disso, segundo a opinião expressa pelo professor Salomão Ximenes, da Universidade Federal do ABC (UFABC), no documento acima citado (AÇÃO EDUCATIVA; CARTA EDUCAÇÃO; DE OLHO NOS PLANOS, 2019), desde então se anunciava a redução do investimento em educação superior para priorizar a educação básica – como parte do discurso sobre a “inversão de prioridades” que atravessa as propostas do então candidato.

Dentre as ocorrências dessa primeira etapa, o senhor Ricardo Vélez Rodríguez, nomeado inicialmente ministro da Educação do governo Bolsonaro, foi sucedido pelo ministro Abraham Weintraub, no mês de abril de 2019. Diante desse cenário, o coordenador da Campanha Nacional pelo Direito à Educação, Daniel Cara, manifestou no relatório “Educação em disputa: 100 dias de Bolsonaro” que, apesar do pouco tempo de gestão de Vélez, a leitura que é feita sobre seu trabalho durante os meses em que esteve no cargo resumia-se a que “atuou na linha da guerra cultural e que, claramente, não foi capaz de administrar as forças que subsidiaram a sua gestão” (AÇÃO EDUCATIVA; CARTA EDUCAÇÃO; DE OLHO NOS PLANOS, 2019, p. 23). Sem muita expectativa, o autor também expressou que o ministro Weintraub apontava para o aprofundamento das políticas de mercado e de externalização da educação no Brasil.

De acordo com o artigo “Educação: a mediocridade autoritária como política de governo”, do mesmo documento, escrito por Denise Carreira e Roberto Catelli, o ministro Weintraub, vinculado ao grupo ultraliberal do atual governo, defende o corte de recursos para políticas sociais, especialmente na área da saúde e educação. Como parte dessa tendência, dentro do MEC há um movimento em curso, que, no âmbito da gestão educacional, está empenhado em

desconstruir o caráter de direito humano das políticas educacionais (AÇÃO EDUCATIVA; CARTA EDUCAÇÃO; DE OLHO NOS PLANOS, 2019).

Segundo as ações empreendidas, essa intenção vem se canalizando em três projetos: o primeiro consiste no desmonte institucional de políticas e órgãos educacionais, em particular aqueles que buscam combater as desigualdades na educação; o segundo se concentra na promoção de ações e programas com uma carga ideológica ultraconservadora, como as mudanças curriculares com viés autoritário, o ensino religioso confessional em escolas públicas, as escolas militarizadas etc.; e o terceiro corresponde à forte contenção do financiamento educacional, levando ao cenário perfeito para avançar nos processos de privatização da educação pública (AÇÃO EDUCATIVA; CARTA EDUCAÇÃO; DE OLHO NOS PLANOS, 2019).

O referido documento revela como os tópicos correspondentes à formação de professores, à implementação da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e à Reforma do Ensino Médio, foram deixados de fora da agenda do MEC. Além disso, o ministério tem mostrado uma clara indiferença diante do principal instrumento de política educacional do país: o Plano Nacional de Educação (PNE). Conforme Denise Carreira e Roberto Catelli (AÇÃO EDUCATIVA; CARTA EDUCAÇÃO; DE OLHO NOS PLANOS, 2019), essa posição e as diferentes manifestações por parte de muitos dos novos membros do MEC contra assuntos como a globalização cultural e a ideologia de gênero, que fazem parte das discussões recentes mais latentes no campo da educação, são expressões de uma ação política que só tem como finalidade ocupar o poder e desconstruir as conquistas educacionais dos brasileiros durante os anos posteriores à atual Constituição.

A partir do momento em que o governo vigente assumiu seu posicionamento, tem se empreendido uma série de medidas institucionais para dismantelar a política indigenista no Brasil. Em consonância com a *Revista Fórum* (TEODORO, 2019), antes da segunda metade do ano, dez delas já haviam sido executadas, as quais são apresentadas a seguir:

1. Em princípio, a transferência da Fundação Nacional do Índio é feita para o Ministério da Mulher, Família e Direitos Humanos, prejudicando a autonomia e a importância das tarefas realizadas ao interior da instituição. No entanto, após 4 meses, regressou às mãos do Ministério da Justiça e Segurança Pública, onde tem estado anexada desde 1991;

2. Extinção da Secretária de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão (SECADI/MEC), na qual foram desenvolvidas ações para o fortalecimento de vários campos da

educação, entre esses: a educação do campo, indígena e quilombola e a educação para as relações étnico-raciais;

3. Entrega de pastas de demarcação e licenciamento ambiental para os ruralistas (Ministério da Agricultura, Pecuária e Abastecimento – MAPA), o que inviabiliza a promoção de uma política ambiental que respeite a convergência entre o usufruto exclusivo de terras indígenas e a preservação ambiental dessas demarcações;

4. Extinção do Conselho Nacional de Segurança Alimentar e Nutricional (CONSEA), encarregado de monitorar e acompanhar a situação de insegurança alimentar ligada à questão da demarcação de terras indígenas e ao aprimoramento da cultura dessas populações;

5. Aumento dos conflitos territoriais devido à incerteza produzida pelo discurso de Bolsonaro contra a demarcação de terras indígenas, no qual foi anunciado que “não haverá um centímetro de terra demarcada” (TEODORO, 2019), o que tem levado algumas comunidades a serem ameaçadas e invadidas por proprietários e ruralistas;

6. Facilitação da posse de armas e incentivo ao uso destas em áreas rurais, afetando em grande medida as populações indígenas, que, como mencionado, são vulneráveis a diferentes ataques de proprietários de terras e fazendeiros;

7. Possibilidade de extinção da Secretária Especial de Saúde Indígena (SESAI), por meio da qual é fornecida a atenção à saúde indígena no nível federal e não municipal. Finalmente, o ministro da Saúde desistiu da decisão de abolir o sistema de saúde indígena;

8. Negociação da Amazônia e intervenção nessa região, por causa dos interesses de corporações nacionais e internacionais para a extração de diversos recursos, sendo este um dos pontos mais controversos e preocupantes, não apenas para os habitantes locais, que são quase em sua totalidade indígenas, mas também para todo o país, por ser uma região de extrema riqueza ambiental e cultural;

9. Projetos de intervenção e exploração com consequências irreversíveis ao meio ambiente e aos modos de vida dos povos que habitam as terras indígenas, correspondentes em grande porcentagem ao setor agrícola e de mineração;

10. Estabelecimento de um novo marco legal para suprimir o direito de ocupação tradicional, posse e usufruto exclusivo de terras indígenas e bens naturais, por meio de novas medidas administrativas, jurídicas e legislativas.

Em resposta às disputas de poder que estavam se aguçando com as transformações institucionais relativas à demarcação de terras indígenas, no contexto de um reajuste dos órgãos governamentais proposto pela Medida Provisória Nº 870, de 2019, convertida na Lei Nº 13.844, de junho do mesmo ano (BRASIL, 2019), Bolsonaro opta por dismantelar a FUNAI. Através desse instrumento, se lhe arrebatou a autoridade para fazer a demarcação das terras indígenas, redirecionando essa tarefa ao Ministério da Agricultura, Pecuária e Abastecimento. Esse tipo de medidas torna visível a prolongação de uma política integracionista que acolhe essas populações sob um tratamento isonômico em relação ao resto da sociedade civil (CIMI, 2019).

Tomando como referência o Instituto Socioambiental (ISA)²², a reforma ministerial provoca o enfraquecimento e a fragmentação dos trabalhos realizados pela FUNAI. Levando em consideração as alterações e o cenário de incertezas que essa reestruturação produziu, especialmente para o movimento indígena, pode-se dizer que tem sido uma das mais profundas nos últimos 30 anos (ISA, 2019). Diante da indignação pelo retrocesso que representavam essas ações, foi convocada uma série de mobilizações a fim de garantir que a Medida Provisória não fosse aprovada pelo Congresso Nacional. Entre os aspectos que estavam sendo debatidos nessa luta, estava o retorno da FUNAI ao Ministério da Justiça e a continuidade dos trabalhos avançados para a demarcação e proteção de terras indígenas e a participação destes povos no licenciamento ambiental (APIB, 2019).

Para o mês de maio, a força coletiva promovida por indígenas, indigenistas e alguns parlamentares desencadeou o que é considerado uma vitória histórica para os povos indígenas e aliados, devido à participação que tiveram na reformulação desse documento, com o qual se conseguiu que se adjudicassem novamente algumas responsabilidades à FUNAI, e que esta continuasse vinculada ao Ministério anterior. No entanto, desde aí não se tem atribuído mais as demarcações de terras como política do governo (CIMI, 2019). Sobre esse tema, a senadora Soraya Thronicke, do Partido Social Liberal, durante sessão plenária em fevereiro de 2019, afirmou o seguinte:

Quero deixar claro aos produtores rurais que, independentemente do que acontecer agora, o presidente Bolsonaro não vai mais assinar demarcação de

²² É uma organização da sociedade civil brasileira, sem fins lucrativos, fundada em 1994, para propor soluções de forma integrada a questões sociais e ambientais com foco central na defesa de bens e direitos sociais, coletivos e difusos relativos ao meio ambiente, ao patrimônio cultural, aos direitos humanos e dos povos. Desde 2001, é considerada uma Organização da Sociedade Civil de Interesse Público (OSCIP) (ISA, 2020).

Terras Indígenas. Não assinou desde o dia 1º de janeiro e não vai assinar. Porque o presidente entende que os índios nunca tiveram as terras. Elas sempre foram da União (CIMI, 2019).

Neste ponto, vale a pena dizer que, embora seja verdade que os territórios indígenas são propriedade federal, conforme estipulado na Constituição Política atual (BRASIL, 1988), as comunidades indígenas do país têm o direito à posse permanente e uso exclusivo de recursos naturais circunscritos nas áreas delimitadas de acordo com seus processos históricos de assentamento e suas condições de habitabilidade.

Adicionalmente, o aporte financeiro à FUNAI diminuiu significativamente. Além disso, alguns profissionais de níveis administrativos superiores e encarregados da área de investigação e defesa da instituição têm sido demitidos ou têm estado submetidos a perseguição política, bem como se têm obstaculizado os processos de demarcação de territórios indígenas em mãos dos seus técnicos. Embora os delineamentos da FUNAI para a assistência às populações indígenas viessem se baseado em uma agenda de caráter assimilacionista, através dela se vinha conseguido avançar na construção de canais de comunicação e participação para a coleta, sistematização e análise das informações correspondentes às realidades dessas populações. Portanto, essa entidade representa um ponto de referência para muitas das ações direcionadas a essas populações e, quando atacada dessa maneira, é afetada a continuidade de muitos projetos em andamento e a possibilidade de seguir progredindo nesse campo.

Por isso, de acordo com Cleber Buzatto, Secretário-Executivo do CIMI:

O governo quer tornar letra morta a Constituição Federal. Isso é preocupante, porque a violência contra os povos tradicionais será perpetuada e ampliada. A FUNAI não foi extinta oficialmente, mas se mantém dentro de um papel decorativo, com pouquíssimas atribuições, como é de interesse para os ruralistas (RBA, 2019).

Todo esse cenário mostra um retrocesso de mais de 30 anos no fortalecimento de uma política indígena pela qual seja possível reivindicar e fazer justiça ante o extermínio em massa dos povos originários do Brasil e a impunidade daqueles que promoveram essas tragédias, revelando a forma pela qual o governo atual concebe a posição e a participação dessas populações no projeto da sociedade que se tem.

No que diz respeito à extinção da SECADI/MEC, vale enfatizar a relevância que ela teve nos governos de Lula da Silva e Dilma Rousseff, atuando em agendas marcadas por profundas tensões geradas a partir das desigualdades, na garantia do direito à educação. Cabe mencionar

que essa secretaria possuía um número representativo de profissionais indígenas em seu corpo técnico, o que abriu o espectro metodológico e operacional do órgão.

O ex-ministro Ricardo Vélez, que esteve no cargo por apenas três meses, criou duas secretarias para substituir a SECADI: a Secretaria de Alfabetização e a Secretaria de Modalidades Especializadas de Educação. Naquele momento, não foi comunicado publicamente quais das ações, programas e políticas daquela secretaria continuariam em andamento. Porém, voltando ao documento *Educação em disputa: 100 dias de Bolsonaro* (AÇÃO EDUCATIVA; CARTA EDUCAÇÃO; DE OLHO NOS PLANOS, 2019), deve-se dizer que, antes de sua dissolução, havia alguns anos que ela já estava enfrentando um processo de desmantelamento, pois, em junho de 2016, quando Michel Temer, do partido Movimento Democrático Brasileiro, ocupava o cargo de presidente interino, 23 pessoas foram exoneradas do órgão.

Entre os projetos ou ações mais destacadas da SECADI esteve a realização das Conferências Nacionais de Educação Indígena (CONEEIs). Segundo Jozileia Jago, uma antropóloga e indígena Kaingang que analisa o impacto da dissolução da SECADI (AÇÃO EDUCATIVA; CARTA EDUCAÇÃO; DE OLHO NOS PLANOS, 2019), esses espaços eram instâncias participativas de tomada de decisão, considerados como conquistas do movimento indígena. Através da consecutiva desses encontros, houve progresso no reconhecimento de que a educação escolar indígena não deveria ser aplicada da mesma maneira para todos os povos, devido às diferenças em seus processos históricos e em suas condições de vida.

Adicionalmente, a secretaria também era responsável pelo Programa de Apoio à Formação Superior e Licenciaturas Interculturais Indígenas (PROLIND). Aqui, vale a pena ressaltar que, mediante o apoio financeiro às universidades para criar e manter cursos superiores nessa área, o PROLIND é de extrema importância para o funcionamento e estabilidade de todas as licenciaturas interculturais no país (AÇÃO EDUCATIVA; CARTA EDUCAÇÃO; DE OLHO NOS PLANOS, 2019). O fato de programas como esse não serem suportados por uma política, mas dependerem de uma dinâmica assistencialista, é uma evidência de que, por meio deles, os governos buscam fornecer respostas imediatistas a um problema secular e que requer uma política cimentada em uma resolução.

Considerando que o PROLIND não conta com uma liberação de fluxos financeiros com periodicidade fixa, grande parte dessas licenciaturas está fora da matriz orçamentária anual das

universidades. Portanto, a partir de agora, sua continuidade depende estritamente da manutenção do repasse de recursos pela nova secretaria encarregada.

Dessa maneira, retomando Jozileia Jagso, é provável que

O corte de recursos que vai haver nas universidades vai fazer com que elas tenham dificuldade de manter o que têm. Neste contexto, os cursos que [vêm] através de projetos, fomentados com outros recursos, ficam praticamente inviáveis, porque não tem professores concursados para eles. (AÇÃO EDUCATIVA; CARTA EDUCAÇÃO; DE OLHO NOS PLANOS, 2019, p. 12).

Embora não seja uma novidade que os recursos destinados às universidades federais não deem conta de sustentar programas como as licenciaturas interculturais, o corte de verba a essas instituições de ensino promovido pelo governo Bolsonaro intensificou o problema. Se já era difícil garantir sua permanência com o orçamento dos governos anteriores, agora que diminuiu, essas iniciativas diferenciadas são ainda mais vulneráveis. Além disso, já existia o risco de que os estudantes indígenas desses cursos perdessem o auxílio do Programa de Bolsa Permanência²³ do MEC, com o qual conseguem se mobilizar de suas terras para as universidades, pagar um lugar para morar durante o período das aulas e comprar sua alimentação. Diante disso, Jozileia comentou que os “alunos têm medo de não ter mais esse recurso para poder sobreviver na universidade. A gente não sabe ainda qual vai ser o desenho, mas o medo já está instaurado” (AÇÃO EDUCATIVA; CARTA EDUCAÇÃO; DE OLHO NOS PLANOS, 2019, p. 13). Segundo o explicado pelo *Professor 2*, em um dos nossos encontros, o fechamento oficial da Bolsa Permanência ocorreu para a maioria das licenciaturas interculturais.

Entre 10 e 12 de junho de 2019, foi realizado em Goiânia um encontro entre lideranças indígenas, coordenadores do PROLIND e da Ação Saberes Indígenas na Escola (ASIE), e representantes de Universidades Estaduais, Universidades Federais e Institutos Federais de todas as regiões do Brasil, no qual foi discutida a importância do primeiro programa para garantir a formação inicial e continuada dos professores indígenas no ensino superior (COLETIVO DE REPRESENTANTES INDÍGENAS; PROLIND; ASIE, 2019). O ponto central dos aspectos

23 O Programa de Bolsa Permanência, instituído em 2013, tem por finalidade minimizar desigualdades sociais e étnico-raciais. É uma política pública voltada à concessão de auxílio financeiro aos estudantes, sobretudo indígenas, quilombolas e em situação de vulnerabilidade socioeconômica, matriculados em instituições federais de ensino superior. O objetivo do MEC é contribuir por meio dela para a permanência e a diplomação dos estudantes de programas de graduação. O valor é de R\$ 900,00 para estudantes indígenas e quilombolas e R\$ 400,00 para os demais (MEC, 2018).

abordados reside na necessidade de transformar o PROLIND em uma política permanente para dar continuidade à educação escolar indígena, como uma maneira de responder à dívida histórica do Estado brasileiro com os povos indígenas. Ademais, foi enfatizada a importância do financiamento da ASIE, no marco do fortalecimento de políticas de educação escolar indígena do MEC.

No relatório dessa reunião, registra-se a preocupação que os membros da ASIE e do PROLIND manifestaram sobre as implicações do corte radical do orçamento federal para as políticas públicas direcionadas aos povos indígenas. Em relação às licenciaturas interculturais, àquela altura os departamentos responsáveis ainda não possuíam os dados sobre os recursos que seriam liberados para dar continuidade às atividades em 2019, nem as datas de abertura de novos editais do PROLIND (e as diretrizes às quais eles deveriam aderir). Nesse mesmo documento, é expresso o nível de incerteza causado pelo Ofício-Circular Nº 49, de 2019 (SEMESP, 2019), no qual se comunica que as turmas das licenciaturas interculturais que tinham ingressado a partir do segundo período de 2017 não receberiam mais financiamento por parte do PROLIND.

Com isso, vemos a vulnerabilidade a que estão sujeitos os direitos das populações indígenas, uma vez que existe a possibilidade de um governo ignorar as disposições da legislação federal, especialmente aquelas relativas à educação escolar indígena, pelas quais deve ser assegurada a formação educacional das populações indígenas nos níveis fundamental, médio e superior, junto da execução do magistério. Por esse motivo, de acordo com Nobre (2018, p. 23), o que está acontecendo na atualidade representa o “atraso histórico em que nos encontramos, no tocante à implantação de políticas públicas estruturantes de Educação Escolar Indígena que assegure os direitos dos povos indígenas já prescritos na lei”.

Como parte do projeto político ultraliberal que direciona este governo, sabe-se que o corte de financiamento educacional corresponde a uma estratégia para acabar com o serviço público e torná-lo extremamente ineficaz. Conforme afirma Daniel Cara, “quando você tem um processo de precarização do serviço público, você constrói a ideia na sociedade de que o poder público não é competente para dar conta do que é a necessidade das pessoas” (AÇÃO EDUCATIVA; CARTA EDUCAÇÃO; DE OLHO NOS PLANOS, 2019, p. 24). É por isso que o argumento da privatização parte da defesa de que o setor privado é mais dinâmico. Levando-se em conta que a política educacional que propõe este governo é reduzir esse campo a uma esfera de propaganda

de ultradireita e mercantilizar o processo de ensino-aprendizagem, a grande aposta está na privatização.

As problemáticas estruturais que surgem na educação escolar indígena e no ensino superior intercultural correspondem à lógica das ações que se têm legitimado pelo discurso de desenvolvimento e progresso econômico do qual se governa, que, em primeira instância, tem obstaculizado o empoderamento dos povos étnicos e, portanto, sua autonomia e projeção educacional. Alguns autores, como Paladino e Almeida (2012), comentam que o exercício da educação intercultural deve se concentrar muito mais nas variáveis de desigualdade e de dominação a que essas populações historicamente têm estado submetidas, a fim de quebrar com a cadeia de governança que reproduz uma estrutura social discriminatória. É aí que o sistema educacional, através das propostas de educação inclusivas e diferenciadas, necessita trabalhar com um compromisso maior. Sobre isso, quero destacar um comentário que fez o *Professor 2*, durante a entrevista:

Quando eu cheguei aqui eu percebi um curso muito político, para poder falar sobre a importância da terra, a importância da língua, discutir sobre as questões políticas em um sentido de governo federal, presidente, câmara, senadores, que eu acho essencial essas coisas, fazem parte. Eles precisam disso (*Professor 2*).

Os aportes de alguns autores da corrente decolonial oferecem ferramentas pertinentes para uma análise crítica das situações que compõem o panorama exposto até aqui. De acordo com Bragato, Barretto e Silveira Filho (2017), a colonialidade é caracterizada como uma forma de dominação em todos os níveis (econômico, político, social e cultural). Por isso, segundo Mignolo (2008), o discurso emancipatório apropriado pelos governos da América Latina é utilizado como um fator de hierarquização e subestimação de outras experiências coletivas. A desigualdade existente entre os diferentes grupos identitários de países como o Brasil produz grandes assimetrias na participação política e na forma como os recursos públicos são dispostos, o que desencadeia a privatização dos direitos humanos, pois “as posições sociais e o acesso ao poder e ao saber são determinados, na modernidade/colonialidade, por questões de raça, etnia e gênero” (BRAGATO; BARRETTO; SILVEIRA FILHO, 2017, p. 40).

Nesse sentido, o padrão de poder mundial reside na articulação sistemática entre: Estado, eurocentrismo, capitalismo e o que denominamos como colonialidade do poder (QUIJANO, 2002). Quando a estrutura global não é alterada com a descolonização, ocorre um fenômeno nos países conhecido como “colonialismo interno”, que consiste na configuração de relações sociais

de dominação e exploração entre as diferentes realidades culturais e classes sociais, permitindo que emergjam mecanismos de controle do trabalho, dominação política, racismo, exclusão etc. Como já foi apontado, a ideologia que mobiliza o plano de governo de Bolsonaro, e as medidas tomadas até o momento, enfatizam sistematicamente essas ordens.

Por esse motivo, a importância da interculturalidade como projeto educacional e social situa-se em sua capacidade de mudar não apenas os relacionamentos, mas também as estruturas, condições e dispositivos de poder que mantêm a discriminação, racialização e assimilação (WALSH, 2012), aspectos que vêm se aguçando no país durante os últimos meses. Os espaços que propõem uma lógica de pensamento e dinâmicas de ensino e aprendizagem diferentes da hegemônica, como no caso dos programas interculturais, são fortemente atacados pelos governos de extrema direita porque podem tornar visíveis essas vertentes do tecido colonial, na medida em que outro paradigma é proposto para combater a subalternização de seres, saberes, lógicas e racionalidades de vida.

Tomando como referência o conceito de interculturalidade crítica desenvolvido por Catherine Walsh (2009) a partir dos delineamentos do grupo Modernidade/Colonialidade, só é possível falar de educação intercultural se com ela se pretende empreender uma crítica à racionalidade moderna excludente, desconstruindo o pensamento eurocêntrico estabelecido “no que” e “em como” se ensina e questionando a lógica instrumental do capitalismo, pelo que governos como o de Bolsonaro se veem ameaçados. Por essa razão, os programas interculturais são, em si, uma prática política (WALSH, 2009), pela qual se exerce uma contrarresposta a todas as formas de desprezo e marginalização presentes nas instituições do Estado e na vida cotidiana dos povos indígenas e afrodescendentes.

Partindo desse quadro teórico, é possível argumentar que os impactos da gestão administrativa no projeto do ensino superior intercultural fazem parte de uma estratégia de dominação social para enfraquecer os espaços de empoderamento e autonomia indígena, porque respondem à ideologia colonial, capitalista e neoliberal que dirige as práticas deste governo. Portanto, o problema estrutural colonial-racial é o contexto no qual se circunscreve o cenário político abordado aqui e o ponto de partida para compreender os antecedentes do que vem acontecendo durante 2019, e como isso afeta o desenvolvimento de projetos e programas focados nas populações indígenas do país.

Dentre as mudanças ocorridas ao longo do ano de 2019, percebemos um ataque progressivo à educação pública, especialmente no ensino superior. Um dos cenários em que mais se têm concentrado os efeitos deste governo é o ensino superior intercultural, uma vez que as iniciativas tiveram que lidar tanto com as consequências do acometimento às populações indígenas quanto com as do setor de ensino superior público. Minar (ou, nesse contexto neoliberal, abolir) os programas interculturais faz parte de uma grande estratégia de dominação (colonialidade) pelo governo sobre a população, mediante reformas e novas medidas que causam instabilidade ou pressão.

Dessa forma, vemos como o dismantelamento institucional de políticas e órgãos educacionais que visam combater as desigualdades sociais, a contenção de financiamento educacional a fim de promover a privatização da educação pública e a promoção de programas com uma carga ideológica ultraconservadora constituem um conjunto de meios para eliminar a possibilidade de que a educação se concentre muito mais na mitigação da desigualdade e em quebrar as relações de poder às quais esses povos têm sido submetidos, sendo este um dos objetivos orientadores do ensino superior intercultural.

Portanto, é evidente como a colonialidade, caracterizada como uma forma de dominação em todos os níveis, encontra na educação o campo ideal para o controle do capital social, cultural e econômico, que a torna o alvo de um projeto político como o do governo Bolsonaro. O ataque ao ensino superior público, particularmente aos programas voltados para populações indígenas, enfatiza a desigualdade existente entre os diferentes grupos identitários no país. Além disso, por serem espaços que propõem dinâmicas de ensino-aprendizagem diferentes da hegemônica, são vulneráveis aos governos de extrema direita, pois revelam a lógica e funcionamento da estrutura colonial.

Percebemos, assim, que o ensino superior intercultural no Brasil é tão frágil, que a ascensão de um governo com as características acima mencionadas consegue desestabilizá-lo e enfraquecê-lo a tal ponto que muitos dos avanços alcançados até agora foram não apenas ignorados, mas abolidos, produto de um mandato que está desestruturando as bases das políticas sociais. Isso reafirma que a relação entre o Estado e as populações indígenas está estruturalmente sujeita às administrações em curso.

Mesmo com o impacto negativo que tem gerado cada uma das modificações e mudanças no setor educacional e na atenção da população indígena em geral, esse momento

histórico agitou e incentivou muitas frentes e movimentos da sociedade brasileira a se unirem para combater os efeitos das ações administrativas que foram tomadas nesse primeiro ano de governo. Foi no curso desse primeiro ano que fortaleceram seus mecanismos de mobilização e intensificaram seus esforços conjuntos, incluindo a divulgação de informações e pronunciamentos sobre os fatos ocorridos. Isso se reflete nas fontes referenciadas ao longo desta subseção, correspondentes ao material publicado nos sites das organizações indígenas e indigenistas. Portanto, a indignação e frustração que isso tem produzido tem sido o combustível para articular experiências e trabalhar coletivamente com várias associações da sociedade civil, juntando compromettimentos para se opor aos ataques aos serviços e bens públicos.

Com exceção desta última consideração, cada um dos pontos indicados sobre o campo de estudo em questão representa um retrocesso do trabalho realizado desde que entrou em vigência a Constituição da República Federativa do Brasil em 1988, para o fortalecimento e eficácia das políticas de integração e empoderamento dos povos indígenas, a partir da sua participação no projeto de sociedade a ser construída. Sendo esse o caso, este momento político é um cenário desafiador para todos aqueles que têm comandado e personificado as lutas pela reivindicação dos direitos da cidadania.

Contudo, alguns dos analistas que citamos ao longo deste texto concordam com a ideia de que, apesar do momento conjuntural, esse cenário não deve ser projetado de maneira pessimista, uma vez que a crise não é uma novidade. Diante disso, o intelectual e político brasileiro Darcy Ribeiro (1977) disse que a crise da educação no Brasil não é uma crise, é um projeto em andamento, já que, devido ao seu potencial de transformar mentalidades e construir novas coletividades, torna-se um dos âmbitos públicos mais atacados. Assim, é importante entender que o que está acontecendo está intimamente ligado a fatos políticos históricos que favorecem os planos do atual governo.

5. EXPERIÊNCIAS, DESAFIOS E REFLEXÕES SOBRE A GESTÃO ADMINISTRATIVA E AS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS NA LICENCIATURA INTERCULTURAL DA UNIR

Nesta seção, serão apresentados os resultados da interação com os participantes desta pesquisa, articulando-se as experiências e reflexões sobre a formação (perspectiva discente) e sobre ser formador (perspectiva docente) com as informações bibliográficas e documentais consolidadas até o momento. Portanto, neste ponto aparecerão todos os dados produzidos em campo, por meio das entrevistas realizadas com os estudantes indígenas e os docentes do Departamento de Educação Intercultural da UNIR, assim como das conversas informais, das reuniões que pude presenciar e das aulas em que consegui participar. Vale ressaltar que o material a ser analisado corresponde a um trabalho de imersão em campo que foi limitado e condicionado pela crise sanitária, econômica e social causada pela pandemia de COVID-19. No entanto, as expectativas estabelecidas no exame de qualificação foram atendidas, fazendo-se apenas alguns ajustes na proposta metodológica de acordo com as possibilidades de sua execução e desenvolvimento.

Esta penúltima parte da dissertação está organizada em três subseções (que respondem respectivamente aos três objetivos específicos propostos para esta investigação), dispostas da seguinte forma: inicialmente, é feita uma caracterização do curso e discutida sua trajetória, com base em algumas noções de docentes do DEINTER que estão desde a sua criação e que têm construído uma perspectiva consecutiva do programa até hoje. Além disso, são retomados alguns relatos dos estudantes sobre o vestibular e sua chegada e permanência na cidade. Em um segundo momento, são enunciados alguns aspectos políticos e administrativos que nos permitem entender como o curso funciona em termos institucionais, e são abordadas determinadas problemáticas identificadas pelos participantes através de suas experiências na prática pedagógica no interior da licenciatura. Para finalizar, são apontados um a um os desafios que essa proposta educacional intercultural tem, de acordo com as percepções dos docentes e estudantes, revelando, além das dificuldades, os potenciais sociais, políticos e epistemológicos que tal iniciativa de formação oferece. Desse modo, algumas reflexões sobre a execução ou aplicabilidade da interculturalidade serão levantadas, com base no que os participantes expressaram direta ou indiretamente sobre o que entendem por esse conceito.

É importante explicar que, transversalmente, em cada uma das subseções acima mencionadas, aparecerão alguns comentários baseados no marco teórico referenciado ao longo desta dissertação, correspondente às contribuições do grupo Modernidade/Colonialidade, especialmente sob a ótica que estamos trabalhando de interculturalidade crítica (WALSH, 2009). É a partir dessa concepção que os dados e pontos de vista indicados pelos participantes desta pesquisa serão lidos, interpretados e associados e, dessa forma, poderemos constatar como, e até que ponto, a Licenciatura em Educação Básica Intercultural da UNIR, tanto em seu desenho quanto no andamento do processo formativo que oferece, consegue se apropriar dos princípios de uma interculturalidade crítica e decolonial. De tal modo as conclusões finais desta dissertação são precedidas.

5.1 Caracterização do curso desde a concepção até a atualidade: a perspectiva dos docentes e dos estudantes ao longo dessa trajetória

Diferentemente da segunda subseção da terceira seção, na qual estão expostas as principais características institucionais da Licenciatura Intercultural da UNIR e são introduzidos os componentes curriculares básicos dessa proposta, esta subseção visa apresentar o curso da perspectiva das pessoas que o compõem, isto é, a partir das vivências dos estudantes e docentes do DEINTER. Isso significa que algumas das informações que aparecerão neste texto podem se sobrepor às já mencionadas, que foram extraídas principalmente de documentos oficiais e institucionais; e, desse modo, pode-se observar como algumas dessas questões têm sido percebidas, entendidas e experimentadas pelos participantes desta pesquisa. Além disso, alguns dados novos e complementares aparecerão em relação a essa caracterização histórica do curso e, assim, será consolidado o contexto em que irão se mostrando os avanços e desafios da formação de professores indígenas, identificados através dos relatos e da minha experiência em campo.

Como mencionado anteriormente, a criação desse curso na UNIR é resultado de diferentes esforços que, quando convergidos, permitiram que essa resposta à necessidade manifestada por várias lideranças indígenas, principalmente Arara e Gavião, de formar os professores das suas aldeias em um nível superior, começasse a ser executada e pouco a pouco pudesse se consolidar como proposta intercultural. Em um dos encontros que tive com alguns dos docentes da Licenciatura, o entrevistado que chamei *Professor 1* iniciou a conversa enfatizando que, antes de se falar sobre a gestão burocrática que as comunidades indígenas e alguns professores da

universidade empreenderam para que o curso fosse aprovado em 2008, desde 2003 em Rondônia vinha ocorrendo uma discussão sobre a importância dos próprios indígenas ensinarem nas escolas de seus territórios e o que isso representava em termos de autonomia política e educacional.

Como vimos, isso surgiu da experiência do Projeto Açaí, no final dos anos 90. Formados em nível de magistério, os professores indígenas começaram a sentir que, para se encarregarem desses espaços de formação da comunidade, precisavam se capacitar de acordo com os requisitos da SEDUC/RO e, assim, conseguir o nível acadêmico necessário para substituir os professores não indígenas que até esse momento eram os que ensinavam nessas escolas. Isso foi reiterado com um comentário feito por esse mesmo professor, no qual expressou o seguinte:

A grande tensão era que não havia professores formados, então como é que os indígenas assumiriam as escolas sem formação? O estado fez um projeto chamado Açaí, que é um projeto de formação. E aí criou-se uma demanda ampla para dar continuidade a essa formação (*Professor 1*).

Graças aos espaços de interação entre alguns povos indígenas do estado de Rondônia que o Projeto Açaí fomentou, foram fortalecidos os vínculos entre eles e as entidades públicas que contemplam em suas atividades a atenção de diferentes frentes da vida dessas populações. Ademais, durante os primeiros anos da década de 2000, outros tipos de instituições começaram a se envolver de maneira mais comprometida com a gestão de projetos de participação indígena e intervenção nos territórios. No referente às questões educacionais, neste caso, a Universidade Federal de Rondônia ocupa um papel muito relevante. É importante colocar esse cenário no marco da transição política do país na época, para entender como essa nova etapa correspondia a uma série de transformações que estavam ocorrendo em nível nacional. Para descrever como isso foi vivenciado no âmbito do ensino superior público, citarei alguns dos relatos dos docentes do DEINTER sobre o que eles lembram daqueles anos:

O governo do Henrique Cardoso, o presidente que antecedeu o Lula, ele foi uma tragédia para as universidades. O sonho dele era privatizar todas as universidades. Não conseguiu. E a universidade sofreu muito com o governo dele. O pessoal falava, a inflação subia, as coisas eram muito caras, houve muita desmotivação na docência por causa disso. Aí vem o Lula e muda completamente a direção dos investimentos em educação (*Professor 2*).

Esse fragmento nos confronta com uma realidade que estamos anunciando ao longo do texto que é o fato de que instituições públicas de ensino, neste caso, as universidades, são um dos espaços mais atacados pelos governos de corte neoliberal, como foi o de Fernando Henrique

Cardoso (1995-1998 e 1999-2002). Dentro do projeto de privatização inclui-se a privação de todas as possibilidades para as populações mais vulneráveis acessarem a educação, especificamente uma educação inclusiva, pertinente e de qualidade. Como podemos ver, antes da chegada de Lula da Silva à presidência, a formação superior de professores indígenas apenas era um tema de discussão que não possuía infraestrutura institucional para se consolidar. Uma vez que essa transição de governos ocorreu, o panorama começou a mudar:

Foi um período bastante interessante porque o governo federal lançou o Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais (REUNI) do governo petista, na época do presidente Lula. Os governos anteriores eram governos de direita com perspectiva neoliberal, e houve no governo do ex-presidente Fernando Henrique um processo de abandono da educação pública, principalmente federal. Não era uma prioridade e sempre houve uma tentativa de privatização e uma série de coisas assim por parte desse modelo de gestão pública (*Professor 1*).

Conforme mencionado na segunda seção, o REUNI, juntamente com o PROLIND e a SECADI, foram os apoios institucionais para a implementação das licenciaturas interculturais na rede das universidades federais do país. O trabalho dessa Secretaria e a conformação desses dois programas, criados durante o mandato de Lula da Silva, promoveram as condições necessárias para agenciar cursos dirigidos especificamente às populações indígenas de alguns dos estados com o maior número de pessoas pertencentes a esses grupos étnicos. Portanto, tais Licenciaturas fazem parte do conjunto de programas que materializaram a reformulação e a abertura das Instituições de Ensino Superior para outras realidades historicamente excluídas, sendo esse um dos focos do novo projeto político e ideológico que o governo da época trouxe consigo:

A educação superior no governo de Lula sofreu um investimento gigantesco (...). Eu presenciei isso não no curso da licenciatura, mas na minha própria formação. Eu entrei na minha graduação em 2005, ou seja, eu peguei o primeiro ou segundo ano do Lula. E aí houve uma ascensão gigantesca de investimentos, de projetos, de programas, de financiamentos, tudo o que a gente poderia imaginar, de intercâmbio, de várias possibilidades (*Professor 2*).

No mesmo ano a que esse professor se refere, na Universidade Federal de Rondônia, inicia-se um grupo de pesquisa liderado pelo Departamento de Pedagogia para discutir assuntos relacionados às situações e novas discussões que surgiram nas aldeias como resultado da experiência do Projeto Açáí I, pois, como mencionado anteriormente, em 2005, vários professores já estavam concluindo a primeira etapa. A partir desse momento, alguns alunos da

UNIR começaram a conhecer e se envolver um pouco mais com a realidade dos povos indígenas do estado. Alguns dos docentes que estão atualmente no DEINTER trabalhavam nesse núcleo de estudo. Segundo seus testemunhos, ele constitui um antecedente importante do que mais tarde foi o trabalho conjunto com as lideranças indígenas diante das diferentes instâncias da universidade, uma vez que parte deles participou ativamente da construção do Projeto Pedagógico do Curso. Sobre isso, um dos professores entrevistados comentou o seguinte:

Nós tivemos que negociar com eles e com a universidade a linguagem, os termos de consentimento, aquela coisa burocrática, a lei, a fundamentação. Esse foi um dos desafios que nós tivemos. Nós precisamos de aliados. O curso passa por muitas instancias de aprovação, a primeira foi o departamento (*Professora 7*).

Isso corresponde ao processo de participação e trabalho constante indicado na segunda subseção, antes da aprovação e execução do curso. Sem dúvida, as transformações institucionais que estavam ocorrendo naquele momento, em nível nacional, favoreceram os esforços locais, pois, graças ao surgimento desses novos programas e da reorientação administrativa das universidades, uma aposta como a Licenciatura Intercultural poderia ser vista como um curso permanente, estável e sólido. A esse respeito, uma das professoras do DEINTER afirma o seguinte:

A universidade passou dez anos desenvolvendo um curso chamado PROCAPI, para a formação de professores, mas ele era provisório. Este curso não podia ter o desenho do PROCAPI, porque então ele inicia, conclui e acabou, e a gente queria um curso permanente (...). O REUNI vai determinar quais são os novos cursos, não vão ser os parlamentares, vão ser as próprias universidades. Aí quebrou totalmente o modelo dessa política (...). O REUNI assegurava o curso: 500 títulos, contratação de 10 professores doutores, e o PNAES [Programa Nacional de Assistência Estudantil], de políticas de permanência. O REUNI é um endereço permanente. A gente precisava de docentes contratados para aquele curso (*Professora 7*).

As informações coletadas neste fragmento revelam como a existência de um programa como o REUNI tem determinado o andamento desse curso pelo fato de oferecer os recursos básicos para ter certas garantias de permanência, mas também de independência em relação aos programas convencionais. Esses mínimos geravam, nas lideranças e nos docentes da UNIR que acompanharam essa causa, a esperança da sobrevivência do curso e a possibilidade de projetá-lo no futuro. Assim, em 2008, uma vez disponíveis as vagas para a criação de cursos na universidade, foi realizado um árduo e competitivo processo em que o PPC que estivesse pronto

em menos tempo teria maior chance de ser aprovado, nas palavras do *Professor 1*: “quem chegasse primeiro pegaria essas vagas, literalmente”.

Portanto, o PPC dessa Licenciatura foi desenhado em um prazo muito curto, o que significa, do ponto de vista desse mesmo professor, que “tem coisas que não foram bem discutidas porque a primeira coisa para ser feita naquele momento era assegurar a criação do curso” (*Professor 1*). Diante dessas possíveis inconsistências ou aspectos que deviam ser tratados com maior cuidado e rigor, ainda hoje, e após vários anos de exercício, há algumas questões que precisam ser reformuladas. A *Professora 6* do DEINTER comentou em um de nossos encontros que o plano para 2020 era modificar o atual PPC, tendo como um dos principais objetivos trocar o período das duas etapas em que o curso é dividido, deixando menos tempo para o ciclo geral e mais para o ciclo específico. Obviamente, por causa das condições de vida e de trabalho geradas pela crise do COVID-19, esse propósito provavelmente será adiado um pouco mais.

Continuando com a caracterização do curso, há algumas especificidades apontadas pelos participantes desta pesquisa que considero importante citar e relacionar com o que foi mencionado na segunda seção sobre o contexto social, geográfico e institucional da Licenciatura. Entre os múltiplos valores socioculturais do estado de Rondônia, está a variedade linguística entre os povos que o habitam. Este foi um dos primeiros desafios que o programa enfrentou. Quando tive a oportunidade de perguntar a um dos docentes do DEINTER sobre os motivos que o levaram a esse departamento e a fazer parte da proposta em construção, ele declarou o seguinte:

O estado conta com 25, 26, 27 línguas indígenas. Então, do ponto de vista linguístico é um estado muito rico. Essa foi uma das razões que me trouxe para Rondônia. Outra razão foi que o estado de Rondônia no Brasil é considerado como o berço das línguas e dos povos Tupi, então a grande maioria dos povos do tronco Tupi estão em Rondônia e acredita-se que os povos Tupi que estão espalhados pelo Brasil, todos eles vieram de Rondônia. Então aqui é possivelmente o ponto de dispersão (*Professor 2*).

Evidentemente, essa característica complexifica o cenário cultural que a Licenciatura pretende atingir por meio da formação de professores indígenas, não apenas pelo número de línguas existentes, mas também por sua origem e importância na história linguística dos povos étnicos do país. Como veremos nesta seção, essa particularidade gerará ao longo do curso uma série de discussões sobre a inclusão dessa riqueza linguística no processo de ensino e de aprendizagem e o compromisso com seu fortalecimento nas aldeias. Seguir esse caminho exige considerar outra série de variáveis, como o estado de oralidade dessas línguas, as formas como

elas estão sendo transmitidas etc. Sobre isso, a *Professora 6* comentou que a heterogeneidade demográfica das comunidades indígenas de Rondônia (entre outros fatores) torna a atividade de suas línguas muito variada. Logo agregou que “alguns povos têm 500 pessoas. O que tem mais, tem 1.500. São muito pequenos. Outros têm de 20 pessoas. Tem alguns que têm um falante que está em uma aldeia e o outro está lá, em outra” (*Professora 6*).

Isso nos indica que entre um povo e outro pode haver realidades muito distantes, explicadas pelas condições históricas que levaram à sua extinção, migração, perda de sua língua nativa, entre outras problemáticas atuais. De acordo com isso, um dos professores já mencionados acrescentou o seguinte:

Nós temos por exemplo alguns povos indígenas que por razões históricas, de colonização, de perseguição, de todo o sofrimento que eles passaram, eles acabaram perdendo a língua indígena, e tem povos indígenas que têm apenas a língua portuguesa como meio de comunicação. E aí, se você vai ver a história, você vê que muitos desses povos foram praticamente escravizados, não podiam falar a língua indígena, se você falasse eles apanhavam, as mulheres eram estupradas, os filhos eram assassinados, ou seja, a língua, em alguns povos, chegou a ser proibida de ser falada (*Professor 2*).

Essa última apreciação nos permite ver que existe uma razão histórica que explica a existência dessas línguas hoje e as particularidades de cada caso, como foi enfatizado na primeira seção deste trabalho. Soma-se a isso o fato de que, para alguns, sua língua materna é a língua indígena e sua segunda língua é o português, e para outros, o contrário. No segundo caso, isso depende, principalmente, da estrutura e funcionamento da educação indígena no país, pois, embora a língua indígena seja ativa na oralidade, ela é ensinada após o aprendizado da língua portuguesa priorizada por essas escolas. Alguns dos estudantes do curso abordaram esse ponto para explicar por que a licenciatura, como espaço de formação e socialização de experiências entre os povos indígenas, é tão importante para a reivindicação do direito à sua própria educação, uma vez que a autonomia que isso lhes confere permite a revitalização e o posicionamento de suas línguas nas escolas e na vida comunitária.

Entrando na caracterização dos contextos comunitários dos estudantes do curso que participaram desta pesquisa, voltarei a alguns dos aspectos enunciados por eles durante nossos encontros, os quais, longe de aprofundarem na vida das aldeias e fornecerem dados concretos sobre suas comunidades, permitem-nos compreender que para eles é relevante conhecer sobre o grupo indígena ao qual pertencem e perceber quais os aspectos que mais os preocupam, que mais

os exaltam e nos quais encontram um campo a ser fortalecido através do seu papel como professores. Dos cinco estudantes entrevistados, quatro são homens e uma mulher. Isso ocorre porque, quando os grupos foram informados sobre o desenvolvimento deste trabalho, poucas mulheres demonstraram interesse em participar, possivelmente devido à disponibilidade limitada de tempo que têm. Muitas delas têm seus filhos pequenos que demandam dedicação exclusiva e outras estão comprometidas com outra série de atividades internas e externas à universidade. Além disso, são mais tímidas do que os homens. Por coincidência, a mulher que compõe este grupo é a única que pertence a uma comunidade indígena que não está localizada em Rondônia, mas no sul do estado do Amazonas. Os outros membros são indígenas do estado de Rondônia.

Um dos pontos que os alunos mais destacaram ao falar sobre seu povo, especialmente sobre a aldeia onde cresceram e vivem hoje, é o da língua nativa. Todos afirmaram que sua própria língua é falada por uma grande porcentagem das pessoas da comunidade, ou seja, considera-se que estão oralmente ativas. No caso da estudante mulher, foi expresso que ela particularmente não fala a língua indígena porque desde muito nova saiu da aldeia. Nos demais casos, todos são falantes da língua indígena. Além disso, eles forneceram informações associadas à localização de suas aldeias e à maneira como vivem lá, como veremos a seguir:

Nossa comunidade está localizada no município de Guajará-Mirim. Para chegar por terra, a aldeia fica à distância de 4 ou 5 quilômetros de Guajará-Mirim. Aí, a nossa língua a gente usa mesmo na aldeia. É nossa primeira língua. Na nossa comunidade, quando você é criança aprende a língua. A gente aprende o português na escola mesmo, aos 10 anos mais ou menos, só que a gente não fala bem o português (*Estudante B*).

Guajará-Mirim é um município do estado de Rondônia que faz fronteira ocidental com a Bolívia. Esse lugar possui uma população significativa de habitantes bolivianos e, portanto, as populações indígenas que cercam esse território também têm certo contato com a língua espanhola. Como podemos ver, a comunidade à qual o *Estudante B* pertence é falante de sua própria língua. Posteriormente, em contextos escolares, eles aprendem a língua portuguesa. Por outro lado, outro aluno comentou que, embora em sua comunidade a língua materna seja a língua indígena, há uma porcentagem da comunidade que não a fala:

Nos Karitiana temos seis aldeias. A aldeia maior, que está mais estruturada, é a aldeia Karitiana Central. A aldeia em que eu trabalho é uma aldeia pequena. A aldeia Roari. Eu não posso dizer que nós temos 100% a língua. Nós, Karitiana, falamos na língua materna. Eu sei que alguns alunos têm uma dificuldade na

escrita. Na fala a gente fala normal, agora, na escrita, tem dificuldade (*Estudante C*).

No discurso anterior, aparece outro fator relevante acerca desse tema, relacionado à escrita da língua indígena. Em algumas das sessões de aula que pude assistir, percebi que há um interesse, por parte de certos povos, em sistematizar e regulamentar a escrita de suas línguas, para que ela sobreviva não apenas na oralidade, mas também seja ensinada gramaticalmente. A discussão em torno disso constitui um campo importante nos projetos de pesquisa que orientam os docentes do DEINTER, uma vez que é uma solicitação que as próprias comunidades fazem, através dos estudantes. Isso se reflete no seguinte comentário:

Nós estamos preocupados, porque os nossos mais velhos estão indo embora. O futuro da nossa língua está em nossas mãos. Se você fosse como linguista, você pudesse trabalhar com a gente a nossa língua, a ortografia. Aí nós estamos com essa tensão. Nós aqui somos da confiança da comunidade. No meu entender nós somos arma da comunidade porque nós estamos conhecendo as letras escritas, para fazer projeto. Isso é o que a comunidade quer (*Estudante D*).

Esse relato mostra claramente que os povos indígenas têm adotado essa noção ocidental da escrita como sinônimo do processo de ensino e de aprendizagem, ou seja, de que para constatar a existência de algo, neste caso de alguma prática ou conhecimento, se deve passar pelo registro escrito como parte do processo educacional. Portanto, também pode estar associado ao fato de que, ao estarem perdendo força na oralidade, uma forma de se perpetuar essas línguas pode ser expressando-as através da gramática. Fazer essa correlação levou as comunidades a sentirem a necessidade de realizar estudos exaustivos de suas línguas, aprender mais sobre elas e encontrar outros mecanismos para posicioná-las socialmente, com uma linguagem ocidental.

Por outro lado, o *Estudante A* comentou que, ao contrário do que muitas pessoas imaginam sobre como é viver na aldeia, hoje as populações indígenas precisam trabalhar para ter acesso a bens e serviços cuja adoção a sociedade de consumo lhes demanda ou fez acreditar que precisam. Em grande parte, isso acontece porque suas terras não lhes fornecem os produtos básicos para viver, mas também porque eles têm criado outra série de expectativas que os leva a explorar outras atividades e projetos de vida. Com isso, ele acrescentou que antes, quando ainda não havia eletricidade, nem televisores e celulares, as pessoas da aldeia conviviam fora de suas casas. Esses espaços comunitários propiciavam os cenários para o ensino da língua e, com ela, todos os saberes e elementos culturais próprios.

Essa problemática será enunciada várias vezes ao longo desta seção, a partir de diferentes ângulos. No entanto, neste ponto podemos dizer que essa preocupação tem sido uma das principais razões para se querer fortalecer a autonomia escolar e territorial. Portanto, tem sido uma discussão transversal em programas de formação de professores indígenas, como o Projeto Açaí e as licenciaturas interculturais. Dos cinco estudantes entrevistados, três participaram de uma das três etapas do Projeto Açaí. Um deles, referindo-se a si mesmo e a um dos seus parentes presentes na nossa conversa, declarou o seguinte:

Nós concluímos o Açaí em 2014. Começou em 2009, só que, quando não tem verba, aí tem que parar um pouco e o outro ano começa de novo outra etapa do curso e aí demora. Era para terminar em quatro anos. Só que não deu, e aí atrasou mais um pouco, e ficou 5 e meio. (...) Aí foi que eu descobri o que é importante da minha cultura, como cultura Karitiana (*Estudante C*).

Em princípio, observamos como a gestão institucional, especialmente no que diz respeito à alocação de recursos para a execução desses programas, influencia diretamente na experiência educacional dos indígenas, já que pode obstaculizar o processo de formação até prolongar o tempo programado para isso. Esse fragmento nos remete ao que foi mencionado na segunda seção sobre a importância do Projeto Açaí como antecedente da Licenciatura Intercultural, porque inquieta muitos dos alunos sobre seu próprio contexto cultural e os motiva a continuar no caminho da docência ou da liderança comunitária.

No caso daqueles que estudaram nesse curso de magistério, foi a partir daí que eles conheceram sobre a Licenciatura Intercultural e contemplaram a possibilidade de continuar sua formação no nível superior. Em relação a essa escolha e ao processo de admissão no programa da UNIR, todos os estudantes entrevistados tiveram experiências muito variadas. Alguns chegaram a essa decisão após árduas circunstâncias pessoais e profissionais, e outros tinham muita clareza a partir do momento em que terminaram sua formação no ensino médio. A seguir, vamos referenciar os relatos que expõem algumas dessas variáveis.

Eu me inscrevi em várias universidades, federais, particulares; eu queria fazer Serviço Social porque eu trabalhava nisso e eu queria me formar nisso. Aí eu fiz só dois semestres, e eu não fui para a frente. Na Federal do Acre eu passei na faculdade de Biologia. Eu tive que decidir, eu já tinha meus filhos e eu já tinha que ficar com eles (...). Eu estava pensando na possibilidade de estudar Serviço Social, mas a gente ficaria mais tempo aqui. Eu venho, só que como a gente não tem casa na cidade, as vezes é ruim vir até aqui, é longe. É melhor fazer um mestrado (*Estudante E*).

Neste discurso, encontramos vários elementos que influenciam na escolha da Licenciatura Intercultural e, com ela, da profissão docente. É claro que essa não foi a primeira opção da aluna, pois seu desejo era se formar em Serviço Social. Após algumas tentativas, seu papel como mãe interferiu na decisão de interromper seus estudos. Ainda hoje, estando no curso da UNIR, fatores associados à dificuldade de permanecer na cidade afetam o fato de poder estudar Serviço Social, uma vez que, no Brasil, não existem programas nessa área destinados à população indígena e, portanto, estes não se ajustam às suas particularidades. Por esse motivo, ela considera que é melhor seguir o caminho da docência e, posteriormente, se apresentar no mestrado que o DEINTER oferece aos indígenas que decidem continuar sua carreira como professores. Como ela, vários estudantes declaram que esse curso, ao proporcionar condições adequadas a partir da realidade étnica, se torna a alternativa mais viável para se formar em uma universidade, mesmo que não seja o campo em que eles querem se profissionalizar.

Nas conversas que tivemos, vários deles, especialmente os homens, expressaram que, se tivessem escolhido outra formação, teriam gostado ou gostariam de estudar uma profissão relacionada ao trabalho da terra. Sobre isso, o *Estudante A* comentou que, como indígena e conhecedor dessa área, sentia que poderia contribuir muito mais para um grupo de colegas de classe e para sua própria comunidade em um curso de Agronomia. A razão pela qual ele decidiu se candidatar àquela licenciatura era que, por ser um programa de natureza especial, ele oferecia a possibilidade de adquirir um auxílio financeiro mais representativo do que seria obtido em um programa convencional, o que garantiria manter-se sem a preocupação de procurar outra renda na época do estudo.

Vale sublinhar que essa justificativa aparece no relato dos estudantes que ainda não são professores e, portanto, não possuem um salário mensal fixo. Embora esse estudante saiba que são necessárias ferramentas e estratégias organizacionais em sua aldeia para fortalecer a produção de alimentos, também afirmou estar ciente de que, como docente, mesmo que ainda não tenha desempenhado essa função, ele pode contribuir significativamente para o projeto de uma educação própria, assunto que também é de extrema importância para a comunidade.

Outro dos estudantes entrevistados comentou que um de seus desejos era se tornar, um dia, um profissional na área da saúde. Fez referência a um curso oferecido pelo Instituto Federal de Rondônia (IFRO) para ser técnico de enfermagem, para o qual não se inscreveu porque considera que, ao oferecer apenas 10 vagas para indígenas, por ser um programa convencional, as

possibilidades são muito limitadas. Porém, contempla a seguinte possibilidade: “Aí estou pensando depois do Intercultural para fazer a inscrição” (*Estudante B*). Portanto, vemos que a Licenciatura pode se tornar um, “entretanto” para muitos, enquanto seus projetos continuam sendo adiados.

Há outro aspecto a considerar aqui que tem a ver com o fato de que, em certas ocasiões, essa não é uma escolha individual, mas depende de um consenso entre alguns membros da comunidade. Isso significa que há casos em que alguns alunos foram escolhidos por seus líderes, para representar seu povo e trabalhar por um objetivo coletivo, conforme pode ser visto a seguir:

A comunidade, ela indica a pessoa para participar daquele curso que vai acontecer. Como Karitiana a gente faz assim: A gente faz uma assembleia lá, uma reunião, várias pessoas têm que concorrer e só a comunidade, cada aldeia tem que indicar as pessoas da confiança deles. Essa pessoa está representando o nome da sua comunidade. Por isso eu achei muito importante ser reconhecido pela comunidade e o cacique. Através dele eu estou aqui (*Estudante C*).

Até agora, vimos como, no caso dos estudantes que participaram desta pesquisa, essa escolha efetuou-se por questões associadas à falta de opções de estudo que se ajustassem às suas condições de vida. No entanto, aqui encontramos um relato que expõe o que esse fato representa na dimensão comunitária, além da dimensão pessoal. Estar ali significa esperança para muitos, porque incorpora a responsabilidade de representar uma comunidade e de retribuir sua confiança por conceder essa tarefa, tornando-se ferramenta para contribuir com o desenvolvimento de propósitos coletivos, mediante a educação. Portanto, poderíamos dizer que esse processo educacional conclui na formação não apenas de indivíduos, mas de comunidades que veem nele uma estratégia para seu empoderamento.

Em relação ao processo de admissão, é importante enfatizar que essa etapa não é vivenciada da mesma maneira por todos, no sentido de que, para alguns, as possibilidades de serem admitidos são mais reduzidas, como foi mencionado na segunda seção sobre os critérios de seleção e a distribuição dos perfis das vagas oferecidas em cada chamada. De acordo com o que foi referido nessa seção do texto e com o que foi comentado pelo *Estudante A*, aqueles que não têm experiência como professores e não se formaram em nenhum dos Projetos Açáí têm menos oportunidades. No caso dele, um aspecto que, segundo ele, jogou a seu favor no desempenho das provas, foi seu excelente domínio da língua portuguesa, vantagem que nem todos têm e que varia segundo sua trajetória escolar. Neste ponto, quero destacar que, de acordo com o *Professor 2* do

DEINTER, desde 2018, as chamadas estão se adaptando a essa realidade, fazendo algumas alterações para tornar mais flexíveis os vestibulares na língua portuguesa.

Rememorando essa etapa nas conversas com os estudantes, alguns deles associaram esse momento com os temores e incertezas que os levaram a pensar nas implicações de se mudar para a cidade e se adaptar à vida universitária. No caso do *Estudante A*, ele nunca tinha visitado Ji-Paraná até o início desse processo. Todavia, não era a primeira vez que ele enfrentava estar em uma cidade desconhecida, onde não tinha contato com ninguém, pois anos antes já tinha deixado seu território em busca de trabalho, em um município mais próximo de sua aldeia. Com isso, um dos maiores temores dos estudantes indígenas universitários tem a ver com a sobrevivência e a capacidade financeira de se sustentar enquanto eles estiverem fora de suas aldeias. É por isso que a Bolsa Permanência é essencial para o desenvolvimento do programa.

Como foi mencionado na segunda seção, a Bolsa Permanência é de R\$ 900,00 (novecentos reais) por mês para cada estudante. Esse é o dinheiro que eles têm para assumir as despesas de moradia e alimentação. O *Estudante A* comentou que, em algumas ocasiões, o auxílio econômico tem chegado fora do tempo, ou seja, não foi desembolsado nos meses em que eles estão estudando, devido aos procedimentos burocráticos e ao tempo que isso leva, uma vez que se faz a solicitação para adquiri-lo. Portanto, notou que uma das estratégias que alguns dos seus colegas e ele têm escolhido é guardar dinheiro antes do início de cada etapa, para não dependerem inteiramente dos recursos administrativos e terem a quantidade necessária para se deslocarem para a cidade e viverem durante esses meses. Além disso, alguns alunos comentaram o seguinte:

Cada vez que a gente chega o aluguel fica mais caro (...) Ainda mais complicado quando a nossa bolsa permanência não sai, principalmente aquelas pessoas que não recebem pelo seu salário como professor. Tem professores que só têm a bolsa da nossa faculdade (*Estudante C*).

Essa situação se intensifica no caso dos estudantes que viajam com suas famílias. Embora a maioria desse grupo sejam professores em suas aldeias e, portanto, possuam uma renda fixa, isso não cobre todas as despesas que surgem na cidade, razão pela qual o Programa de Bolsa Permanência também é necessário para eles durante esses meses:

A maioria dos que são casados vem com sua esposa, seus filhos, não deixam. Por mais que seja um gasto maior, porque a gente conta com uma boa bolsa, alguns chegam a passar necessidade. Eu não vou dizer que todos, mas a maioria (*Estudante E*).

A esse respeito, quero comentar que essa tendência de se mudar para a cidade com suas famílias tem uma correlação que não podemos discriminar como uma característica própria das populações indígenas, que tem a ver com sua herança nômade. Migrar em comunidade ou família é uma expressão do espírito coletivo que constitui suas vidas. Para muitos deles, é inconcebível se afastar durante esse período de seus filhos e cônjuges, por isso eles decidem empreender essa viagem juntos, a cada período acadêmico. Com isso, eles enfrentam uma série de situações associadas à dificuldade de encontrar moradia para todos por apenas dois meses. Alguns recorrem à seguinte opção:

Quando a gente vem, nem sempre a mesma casa está disponível. Muitos colegas têm que chegar e procurar outro lugar para morar cada vez que eles chegam (...). Quando você chega tem que comprar geladeira, panelas, então às vezes fica melhor para você guardar o tempo que não vai ficar na cidade, que levando para um lado e para outro as coisas (*Estudante E*).

Isso significa que alguns dos estudantes optam por alugar o lugar da primeira etapa do ano à segunda, mesmo sem ter certeza das datas em que elas irão acontecer, com o objetivo de assegurar o local e poder guardar vários de seus pertences por mais tempo. Obviamente, isso requer um aumento significativo no orçamento mensal para essas famílias. Assim, eles retornam às suas aldeias e, nos meses intermediários entre as duas etapas, devem continuar pagando o aluguel. Soma-se a isso o fato de que os custos da alimentação aumentam na cidade em relação à aldeia, já que lá eles têm plantações e recursos vitais para se auto-abastecer.

Atualmente, a maioria dos estudantes da Licenciatura Intercultural são jovens: “É esse pessoal que até há pouco tempo eram estudantes de Ensino Meio, adolescentes, que agora chegaram a um curso de formação” (*Professor 1*). Vários dos professores afirmaram que essa característica tem a ver com o fato de muitos deles não terem noção da importância da profissão docente para suas comunidades. Esse cenário é radicalmente diferente do das primeiras turmas do curso:

Os alunos eram mais velhos, todos eram professores e todos estavam querendo continuar sendo professores, já tinham experiência. Vários, não todos, eram lideranças. As discussões que a gente conseguia ter na aula, por conta disso, eram bem legais. Agora a gente tem turmas que têm alunos que são mais jovens (...). Então a formação também era diferente e, claro, foi mudando muita coisa (*Professora 6*).

Aqui podemos ver como os professores associam indiretamente o nível de consciência e responsabilidade dos estudantes ao se formar para serem professores e sua idade. Isso pode se

traduzir na ideia de que, ao longo dos anos e da experiência, eles estão mais confiantes e comprometidos com o que fazem. O fato de que anteriormente todos os alunos eram professores, e alguns lideranças, propiciava outros elementos de discussão na sala de aula. Esse relato revela que, com a transição da caracterização das turmas, tanto pela idade dos alunos quanto por sua relação com essa profissão, as dinâmicas de ensino e de aprendizagem também tiveram que mudar no curso.

Outra característica dos estudantes de hoje é que uma parte significativa deles não estudou em suas aldeias, mas em escolas rurais ou urbanas nos municípios vizinhos. Isso denota que o modelo de escolaridade ao qual eles assistiram é desarticulado do projeto social e político de suas comunidades, o que influencia seu relacionamento com os assuntos comunitários e a possibilidade de desempenhar uma função mais vinculativa. O *Professor 1* acha que essa é uma explicação de que esses alunos, diferentemente de seus pais e avós (alguns ex-alunos do DEINTER), não tenham uma atividade mais proativa no movimento indígena e em suas respectivas lutas. Em seu discurso, ele enfatizou que “as primeiras turmas tinham uma dimensão politizada muito forte, de resistência, de embate, de discussão (...). Hoje a gente tem uma outra demanda de estudantes indígenas com pouca participação política” (*Professor 1*).

De acordo com as referências bibliográficas das seções anteriores, isso pode ser explicado como um efeito da imersão de populações indígenas em contextos não indígenas, principalmente produto de sua formação em escolas convencionais e da vida na cidade. Levando em consideração que na juventude são questionados diferentes parâmetros do entorno social, quem somos e o que queremos ser, no caso dos indígenas, esse é um momento em que podem ser vivenciadas rupturas com práticas e costumes da vida comunitária. Desde cedo, recebem orientação sobre assuntos estruturais de sua cultura e sobre o papel que devem cumprir como adultos e responsáveis por uma família e sua comunidade, caso sejam habilitados para serem lideranças. Ao estudar sob outros parâmetros da vida ou se mudar para a cidade, essa etapa de apropriação e reafirmação cultural é interrompida, de modo que esse vínculo pode não ter sido afiançado.

Dado esse cenário de razões que influenciam as decisões dos estudantes sobre o programa e sua profissão docente, os professores do DEINTER discutiram repetidamente a possibilidade de incentivar a criação de cursos interculturais em outras áreas do conhecimento, aproveitando algumas experiências de outras propostas em andamento. Com isso, procura-se expandir o

espectro de potencialidades descobertas ao longo do caminho percorrido nestes dez anos da Licenciatura Intercultural. Sobre isso, alguns dos alunos destacaram que uma das maiores contribuições dessa experiência é que, além de adquirirem ferramentas próprias da educação ocidental, que são úteis para entenderem como funciona a ordem social em que eles estão imersos e nela se desenvolverem, tornaram-se ainda mais interessados em sua cultura, sendo levados a um exercício de introspecção em sua identidade coletiva.

Em uma de nossas conversas, o *Estudante A* comentou que as discussões com seus colegas e professores o levaram a pensar sobre aspectos de seu contexto cultural pelos quais ele nunca havia se interessado, o que o motivou a aprender sobre o passado de sua comunidade e se envolver com certas causas. No seu caso, esse impulso brotou quando ele percebeu que alguns docentes do DEINTER sabiam mais sobre certos âmbitos de sua cultura do que ele. Dar-se conta de que eles, que não são indígenas, fossem conhecedores de características como o significado dos símbolos das pinturas corporais e ele não (para dar um exemplo), levou-o a se aproximar dos sabedores de sua comunidade e outros referentes externos para compreender por que sua cultura é uma fonte de interesse para a academia. Aqui podemos ver como a interação entre indígenas e não indígenas pode promover, em vez de distanciamento, a busca e a afirmação de sua identidade. Ela é mediada em parte pelo fato de que os não indígenas sejam os professores, figura que na posição de estudante é vista com superioridade. Esse fato estimula o senso de apropriação de sua origem.

Por sua parte, o *Estudante C* afirmou que, se algo tem deixado sua passagem pelo curso, foi a coragem. Ele expressou que, antes daquela etapa, se considerava uma pessoa tímida e pouco conhecedora do seu entorno, e por isso considerava que, apesar dos sacrifícios, era um processo que valia a pena, proporcionando-lhe aprendizado para toda a vida. Como ele, alguns comentaram que nos primeiros semestres havia pouca interação entre estudantes de diferentes etnias, agrupando-se entre eles. Na medida em que os exercícios pedagógicos foram promovendo esses espaços para a troca de experiências, estabeleceu-se um diálogo interétnico dentro e fora da sala de aula. Isso está associado à timidez mencionada pelo *Estudante C*, que no caso da maioria pode se traduzir em falta de autoconfiança. Nas aulas que pude presenciar, ficou evidente que muitos não sentem a confiança (talvez em si mesmos ou naqueles que estão presentes) para perguntar ou dizer o que pensam sobre o que está sendo explicado pelo professor, como se isso fosse inquestionável.

Este é o produto do legado colonial intrínseco na relação entre indígenas e não indígenas, no qual os primeiros sempre tiveram uma posição de subordinação. Essa lógica é reproduzida ao longo de suas vidas, começando pelas escolas em que desde tenra idade eles interagem com docentes não indígenas. Isso se reflete no seguinte comentário: “Na minha época não existia professor de língua materna. No ano de 1995 a 2000, quando a gente falava na linguagem o professor batia na gente, só podia falar em português” (*Estudante C*). Esse exercício de imposição gera uma condição de subordinação que determina seu modo de dialogar com o mundo exterior e, por conseguinte, sua forma de estar dentro dele, adotando, principalmente na esfera educacional, um papel passivo, de ouvintes e de aceitação, porque acham que seus conhecimentos e contribuições podem não ter lugar nesses outros cenários.

Segundo o campo teórico adotado, isso corresponde a uma relação entre dominante e dominado, própria da colonialidade do poder, do saber e do ser (WALSH, 2008). Para os estudantes, uma maneira de quebrar esse legado é fortalecer suas raízes como entidades culturais e como outros mundos possíveis fora do imposto, mas também conhecer e adotar ferramentas do mundo ocidental, porque isso lhes permite entender outros códigos para sobreviver nele. Diante disso, um dos alunos afirmou que participar do curso era a oportunidade de mudar a relação de dominação a que sempre foram submetidos e colocar seus conhecimentos no mesmo nível dos colegas e docentes. Dessa forma, anotou que “Quando nos sentamos aqui, a gente está plantando nova semente e está nascendo a semente. O que já passou aqui já plantou a dele, nós temos que plantar a nossa. E a gente está na caminhada” (*Estudante C*).

Essa semente é a esperança de visibilizar, valorizar e enriquecer o conhecimento e as experiências humanas, colocando no mesmo nível os modos de vida, lógicas e práticas de nossas sociedades e analisando entre elas quais podem contribuir para a melhoria de nossa existência no mundo. O campo em que essas “plantas” emerge é o diálogo intercultural em que cada semente plantada por quem passou por esse curso contribuiu para expandir as possibilidades de vida dos povos envolvidos e achar novas linguagens para a construção de redes de interação e trabalho conjunto entre eles. Nesse ponto, a etapa do programa que visa intensificar o compromisso investigativo dos estudantes em suas aldeias desempenha um papel fundamental, apesar das inconsistências mencionadas na segunda seção e de algumas adicionadas pelos estudantes nas entrevistas.

Em cada período, os alunos devem apresentar experiências de caráter investigativo, que tenham realizado durante os meses em que permaneceram em seus territórios. Preliminarmente eles escolhem um tópico sobre o qual desejam aprender mais, sobre seu próprio ambiente natural e cultural, e estabelecem um plano de trabalho que lhes permite obter informações. Posteriormente, estas serão abertas à observação e reflexão em sala de aula. Isso significa que, para cumprir o cronograma de trabalho que os levará ao objetivo traçado, eles devem dedicar tempo e recursos para a coleta do referido material. Muitas vezes, isso envolve localizar e conversar com certas pessoas ou se deslocar para outro lugar, o que requer uma logística que muitas vezes ultrapassa suas possibilidades. No caso de quem é professor ou de quem deve trabalhar durante os meses que passa na aldeia, é quase impossível realizar essas tarefas, devido aos compromissos assumidos por estar lá. Segundo o testemunho do *Estudante A*, há docentes do DEINTER que compreendem essa situação e são flexíveis na avaliação dessas tarefas, mas há também aqueles que, sem conhecer essas realidades, não concordam em fazê-lo.

O *Estudante B* comentou: “Fica muito puxado porque a gente termina em julho e inicia em outubro de novo”, querendo dizer que, entre um período e outro, eles têm apenas três meses para fazer essas atividades, o que resulta insuficiente para quem precisa trabalhar, estar com a família, realizar trabalhos comunitários etc. O caso do *Estudante C*, professor da escola indígena, é apropriado para exemplificar melhor essa situação:

A gente nem pensa que quando chega na aldeia vai descansar. Pessoalmente não, porque eu trabalho em sala de aula. Eu penso, vou trabalhar em sala de aula e ao mesmo tempo eu vou fazer o meu trabalho da faculdade que eu tenho que fazer na aldeia, mas às vezes a gente, quando fica na aldeia, não faz o trabalho (*Estudante C*).

Como parte das dificuldades que surgem nessa etapa, o *Estudante A* referenciou que uma das primeiras situações que enfrentou ao iniciar seu período de trabalho de campo com as pessoas de sua comunidade foi que alguns dos sabedores têm optado por pedir um pagamento em troca das informações que eles podem fornecer. Isso requer ter o dinheiro para viajar para ver essas autoridades e pagá-las para entrevistá-las e obter os suprimentos necessários para sua investigação. Por outra parte, isso é visto como algo negativo, uma vez que o relaciona a uma maneira de proceder contaminada pelo mundo ocidental, que não dá lugar para atuar desinteressadamente. Pode-se acrescentar que essa dinâmica corresponde à lógica da troca e que, como conhecedores de certos saberes, esperam receber remuneração, especialmente econômica.

Em outros tempos, era considerado quase como uma missão de vida que os sabedores repassassem seus conhecimentos, para que esse legado não se perdesse com o tempo. Como podemos ver, em alguns casos esse conhecimento foi mercantilizado.

Cada uma das situações e cenários enunciados até agora faz parte da trajetória e caracterização do curso na atualidade e, portanto, define as experiências do processo de formação daqueles que o constituem. Nesta subseção, abordamos alguns dos temas gerais comuns que apareceram nos relatos dos participantes desta pesquisa e que incorporam alguns dos interesses e discussões mais intensas que vêm ocorrendo na Licenciatura Intercultural e que permitem nos aproximar dos maiores desafios e potencialidades dessa proposta, hoje. Na subseção seguinte, aprofundaremos vários deles, trazendo novos elementos para a análise do funcionamento desse curso como parte de um projeto educacional com grande comprometimento social, e algumas das problemáticas que têm surgido ao longo destes dez anos, a fim de identificar os avanços, obstáculos e assuntos nos quais se deve continuar trabalhando.

5.2 Experiências da prática docente e problemáticas identificadas no funcionamento do curso

Nesta subseção abordaremos as problemáticas estruturais identificadas no funcionamento da Licenciatura em Educação Básica Intercultural da UNIR, tomando como lugar de partida os pontos de vista e narrativas dos professores do Departamento de Educação Intercultural, correspondentes à sua prática docente. Portanto, será a sua voz que prevalecerá aqui, como expressão da sua participação conjunta na construção permanente dessa proposta educativa. A partir das experiências que definem suas trajetórias no curso, podemos compor uma parte do panorama em que são vislumbradas algumas causas, manifestações e efeitos daquelas problemáticas no exercício pedagógico e no acompanhamento que é brindado aos alunos e suas comunidades. Também aparecerão alguns comentários e perspectivas dos estudantes indígenas que nos permitem enriquecer a interpretação do material de análise.

Adicionalmente, serão retomadas algumas reflexões que resultaram das intervenções dos docentes do curso e funcionários públicos convidados para o XII Seminário de Educação (SED), realizado em outubro de 2019 nas instalações da UNIR em Ji-Paraná. Vale destacar que, embora não tenha participado desse encontro, posteriormente tive acesso ao material audiovisual de registro das atividades. Esse evento acadêmico teve origem dentro da graduação em Pedagogia e,

com exceção do ano anterior, tinha sido conduzido pelos docentes e estudantes desse programa. Devido ao seu caráter “multicampi”, a cada ano é realizado em diferentes *campi* da UNIR, com o propósito de integrar discussões e experiências acadêmicas dos demais municípios de Rondônia. Esta última versão esteve a cargo do DEINTER, razão pela qual a maior parte dos temas girou em torno das realidades da população indígena do estado, tornando-se um campo de resistência devido às pressões políticas do atual governo em termos de linguagem materna, território etc.

Posto isto, inicio por apresentar alguns elementos que nos permitem entender como funciona o curso em termos administrativos a partir da relação entre a instituição de ensino pública e o governo. Até o momento pudemos perceber que parte significativa das tensões e incertezas que ocorrem no curso está relacionada à questão do orçamento do Estado destinado ao seu andamento, incluindo os auxílios financeiros aos estudantes. A possibilidade de realizar qualquer tipo de ação por meio da qual se pretenda melhorar o programa depende fundamentalmente do dinheiro de que o DEINTER dispõe anualmente para a sua execução. Até as atividades pedagógicas, de que falaremos aqui, estão sujeitas a essas condições. Portanto, é necessário entender como funciona a gestão desse recurso no âmbito administrativo para compreender o nível de dependência e dominação que o Governo Federal pode exercer sobre o programa como espaço de luta e reivindicação indígena.

Assim, no que se refere ao orçamento destinado às licenciaturas interculturais existentes atualmente nas universidades públicas do país, devem ser cumpridas duas etapas que fazem parte do processo de candidatura a esse recurso. Em primeiro lugar, o departamento deve elaborar um plano anual de atividades no qual sejam expostas as demandas que precisam ser atendidas com maior prioridade, especificando-se o valor estimado para a realização de cada uma delas; e remeter o referido documento ao Ministério da Educação. A partir dessa solicitação, o Governo Federal repassa o dinheiro para a universidade, no caso a UNIR, que se encarrega de encaminhá-lo ao DEINTER. Levando em consideração os gastos previstos e aprovados pela entidade com relação ao plano de ações proposto, a instituição de ensino tem total liberdade para administrar o referido recurso.

Conforme comentado pelo *Professor 2*, antes do final do ano letivo deve ser realizada uma sessão de contas em que se justifique a utilização total do orçamento concedido e, assim, deverá ser iniciado o processamento para o ano seguinte. Isso significa que não é possível economizar dinheiro do ano anterior para o seguinte, com a intenção de ter alguma reserva.

Portanto, devido aos roteiros e tempos institucionais, é necessário começar esse processo de solicitação orçamentária com vários meses de antecedência.

Em termos técnicos, pode-se dizer que a referida estrutura visa garantir o uso adequado dessa reserva. No entanto, não está desenhada para facilitar a comunicação com os programas solicitantes ou agilizar as etapas que compõem esse tipo de procedimentos. Isso se manifesta em algumas das percepções que os docentes do curso têm a esse respeito. Uma delas é a do *Professor 2*, que em um de nossos encontros comentou que “é muito burocrático usar o recurso do Brasil. É extremamente burocrático, que dá uma certa segurança, mas é recurso público e tem que ter cuidado mesmo, porque é dinheiro da população, dinheiro do povo”. Com isso ele quis dizer que a forma como esse processo vem ocorrendo nos últimos anos dificulta que o dinheiro seja liberado a tempo e, portanto, que as tarefas esboçadas sejam executadas nas datas estimadas dentro do programa. Esse nível de rigor institucional é compreensível na medida em que ajude a reduzir qualquer possibilidade de apropriação indébita de recursos, entre outras práticas de corrupção, e favoreça seu uso e proveito adequados.

Após algumas entrevistas com os docentes do DEINTER, pude perceber que havia um certo consenso entre eles sobre o quão problemático é o fato de que o dinheiro que se espera estar disponível antes do início do primeiro período do ano letivo, para realizar diferentes projetos e atividades acadêmicas, chegue depois do meio do ano. É comum que o orçamento anual para o andamento do curso, que inclui dois períodos letivos, seja disponibilizado após a primeira etapa: ainda durante ou mesmo após a segunda. Portanto, é impossível empreender viagens de campo e trabalhos de pesquisa de alunos e docentes nas aldeias porque não há orçamento para a compra de passagens, combustível, alimentação, materiais para a execução de atividades com as comunidades etc. Ademais, isso limita a participação dos estudantes em eventos acadêmicos, entre outros espaços de aprendizagem e divulgação do conhecimento fora da universidade, pois sem esse recurso não é possível financiar suas viagens. Isso atrapalha até mesmo a realização de tais iniciativas dentro das instalações da UNIR. Por outro lado, reduz a viabilidade de levar membros de comunidades indígenas ao campus universitário para participarem de diversos encontros, reuniões e apresentações de trabalhos acadêmicos, o que acaba interferindo na relação entre universidade e comunidade.

Apesar do Departamento ter optado por estabelecer um conjunto de estratégias que lhe permitem gerir o orçamento e distribuí-lo de forma mais equilibrada entre as atividades

pendentes, a partir do momento em que esse orçamento é divulgado, a dita inconsistência entre atividades planejadas e prazos de repasse financeiro altera os planos de trabalho pré-determinados para cada período de aulas e obstrui o cumprimento de muitos objetivos do curso. Alguns dos aspectos afetados de forma mais contundente são a mobilização de pessoal e a troca de experiências e conhecimentos que constituem o capital imaterial da Licenciatura Intercultural.

A lógica a partir da qual se produz essa relação entre governo e programas educacionais de cunho diferencial ou inclusivo, neste caso, é fortemente influenciada pela relação histórica entre governos e comunidades subalternizadas, para as quais se desenham e implementam esse tipo de propostas. Portanto, entender sob quais marcos legais e institucionais se têm estabelecido o diálogo entre governo e comunidades em torno do curso, ao longo destes mais de dez anos de trajetória, é indispensável para conhecer os termos em que se constroem canais de comunicação entre esses dois âmbitos e como isso se reflete em sua experiência educacional. Conversando com professores do DEINTER sobre o assunto, alguns comentaram que a destituição de Dilma Rousseff marcou o início de um período de incertezas com as quais atualmente se trabalha dentro do programa. Como vimos mencionando, a partir daquele momento, começaram a ser feitos cortes no orçamento de programas de bolsas que abrangiam estudantes indígenas e não indígenas. No entanto, graças à união e resistência do movimento indígena a esses ataques, alguns estudantes indígenas ainda contam com os auxílios financeiros destinados a reduzir o índice de evasão dessas populações no ensino superior.

No caso da Licenciatura Intercultural da UNIR, além da Bolsa Permanência, de que falamos ao longo da dissertação, os alunos contam com outro auxílio do Programa Nacional de Assistência Estudantil (PNAES). De acordo com o Decreto Nº 7.234, de 19 de julho de 2010 (BRASIL, 2010), pelo qual é instituído o PNAES, o MEC propõe democratizar as condições de permanência dos jovens no ensino superior público, estabelecendo ações de assistência estudantil nas áreas de saúde, alimentação, transporte, moradia estudantil, inclusão digital, apoio pedagógico, entre outras, articuladas às atividades de ensino, pesquisa e extensão. Os recursos do PNAES são repassados às instituições federais, que devem implementar as ações de assistência ao aluno indicadas no Decreto. Portanto, cabe à universidade direcionar esse auxílio aos estudantes regularmente matriculados em cursos presenciais, no início de cada etapa, para que possam custear sua estada na cidade onde estão sendo levados a cabo.

Vale sublinhar que esse programa não é exclusivo para populações indígenas, mas é voltado para alunos de famílias de baixa renda. Assim, como foi comentado no XII SED, o DEINTER conta atualmente com recursos do PROLIND, do Programa Bolsa Permanência e do PNAES. Coletando o relato do *Professor 2* que delineou os pontos debatidos na reunião com os coordenadores do PROLIND em Goiânia, em junho de 2019, como parte dos ataques à educação pública que se intensificaram desde o posicionamento do governo Bolsonaro, há o risco de que o PNAES deixe de existir, como a Bolsa de Permanência. Na verdade, vários dos cursos de licenciatura intercultural no país já deixaram de receber esta última. Portanto, estamos falando de ações concretas que partem de ordens governamentais e repercutem diretamente na possibilidade de estudar desses professores em formação.

Tomando como referência os anos iniciais do curso, nas últimas sessões, menos alunos desistiram do processo. Sem dúvida, um dos fatores que tem interferido nisso é o apoio econômico que fornecem esses programas. De acordo com os dados apresentados no XII SED, de 2009 a 2019 tem ingressado 7 turmas, que foram nomeadas de A a G. Como foi dito na segunda seção, durante três anos consecutivos (2012, 2013 e 2014), não foram abertos vestibulares. Até agora, apenas se formaram os alunos que entraram nos primeiros três anos, das turmas A, B e C. O número total de pessoas matriculadas nesses primeiros anos é de 130 sendo: 50 em 2009, 50 em 2010 e 30 em 2011. Destes, 63 concluíram o curso e 58 desistiram. Atualmente 12 deles estão ativos. No primeiro ano, a taxa de evasão registrada foi de 30%; no segundo ano 48% e 58% no terceiro.

Nas quatro turmas a seguir que entraram a partir de 2015, 233 pessoas foram inscritas: 60 da turma D em 2015, 60 da turma E em 2017 (já que nenhum grupo de estudantes entrou em 2016), 67 da turma F em 2018 e 46 da turma G em 2019. Nestes quatro anos, as taxas de evasão diminuíram notavelmente. Segundo os dados disponíveis até o momento, foram de 18% para a turma de 2015, 23% para 2017, 12% para 2018 e 4% para 2019.

Em relação a esses números, há algumas diferenças na percepção dos docentes sobre à relação entre a demanda atual pelo programa e a demanda real por professores nas aldeias. Nos últimos vestibulares a participação de candidatos aumentou. Em concordância com os dados apresentados, nos últimos anos tem sido possível a permanência da maioria dos alunos matriculados ao longo da carreira, o que se traduz em uma maior quantidade de professores indígenas formados.

Segundo a SEDUC/RO (2019), são mais de 119 escolas indígenas distribuídas em todo o estado de Rondônia, que abrigam mais de 3.600 alunos. Com base nisso, alguns professores, como o *Professor 2*, afirmam o seguinte: “Um estado em que a gente tem 100 escolas e a universidade formou só 50 professores indígenas, tem uma defasagem gigantesca de professores para essas escolas”. Nessa ordem de ideias, mais ou menos metade das escolas não teria professores indígenas com formação superior, o que significa que ainda há uma grande demanda a ser atendida. Porém, alguns percebem que faz falta detalhar melhor a análise da articulação entre as duas variáveis (a demanda pelo curso e a demanda da comunidade) para atender ao propósito do curso de forma equilibrada. Por exemplo, o *Professor 2* comentou o seguinte: “Eu acho que a universidade, ela precisa também fazer esse cálculo, no sentido de que, de repente, pode ser que nós estamos formando mais professores do que a própria realidade necessita. A gente precisa fazer essa vinculação”. Nesta segunda leitura da situação, foi acrescentado que isso depende de se começar a considerar a opção de abrir outras formações na UNIR.

Com o cenário que o governo Bolsonaro tem produzido, não se sabe em que medida as populações indígenas, particularmente, conseguirão reverter os ataques anunciados em 2019 e ao longo de 2020. A isso se somam cada uma das problemáticas sociais agravadas pela pandemia de COVID-19, como a perda de saberes ancestrais e valores culturais essenciais para a preservação de seus modos de vida, dos quais são portadores, em grande maioria, os avós e sabedores das comunidades. Eles têm sido as principais vítimas da disseminação do vírus em reservas indígenas, pois os idosos constituem um dos grupos de risco da doença. A vulnerabilidade dos povos indígenas a essa emergência é uma manifestação clara do esquecimento e da precariedade impostos pelo Estado a esses grupos.

O contexto até aqui descrito revela certas condições a que se circunscrevem os esforços da equipe docente da Licenciatura Intercultural da UNIR, fazendo desta um espaço não só de resistência política e social, mas também de inovação pedagógica. Como já dissemos, a interculturalidade não se cria, não é uma finalidade, muito menos um ponto de referência, ou seja, não é algo absoluto a que se deva ir ou apontar. De acordo com o marco teórico trabalhado, a interculturalidade como projeto educativo é uma busca constante por nos relacionarmos interepistemologicamente e pelo estabelecimento de novas ordens de pensamento e ação coletiva (WALSH, 2009). Inovar no campo da educação implica lutar contra as estruturas institucionais a partir das quais se estabelece um modelo homogêneo que seja consequente com as prioridades e

interesses do projeto social. Isso basta para dimensionar os desafios que enfrenta uma proposta que pretende inovar não só em seus métodos, mas também em sua lógica e aplicabilidade. Reconhecendo isso, o DEINTER passa a ser concebido a partir da interdisciplinaridade e da experiência que se expressará na conformação do grupo docente.

Mesmo com todas essas variáveis que podem interferir na gestão e no desempenho do curso, os professores do DEINTER apostam nos processos que se tecem a partir das práticas e vivências pedagógicas. Atualmente, a equipe de servidores do curso é composta por 15 docentes, entre os quais há uma professora substituta e um técnico em ações educativas. A maioria são doutores no campo das Ciências, História, Linguística, Educação etc. Outra parte deles é de mestres em áreas como Literatura, Antropologia, Educação e Desenvolvimento Regional, entre outras. Alguns estão fazendo doutorado. Vemos que, apesar da variedade disciplinar, predomina a formação no campo das ciências sociais e humanas. De acordo com o perfil dos docentes entrevistados, vários deles já haviam desenvolvido projetos de pesquisa em grupos de estudos ou TCCs e dissertações associados à questão indígena, especialmente aqueles que foram formados nas áreas de Antropologia, História e Linguística. Embora alguns já houvessem tido algum tipo de abordagem ou experiência de trabalho com comunidades e estudantes indígenas, foi mediante o curso que eles passaram a repensar de maneira muito mais transcendental e visceral seu papel social e seu “ser formador”.

Um aspecto a destacar é que alguns dos docentes que compõem o Departamento foram alunos de graduação e até pós-graduação da UNIR. Naquela época esse curso de formação intercultural não existia ou era apenas uma ideia flutuante, talvez distante. Os programas de ensino superior para professores indígenas são conhecidos no âmbito universitário, em nível nacional, por serem parte de um projeto inovador e estruturado. Porém, entre os docentes havia quem já conhecesse esta licenciatura, particularmente por se tratar de um dos cursos interculturais de referência no contexto acadêmico pela sua constância, pelas características do meio sociocultural em que se inscreve e pelos avanços pedagógicos e comunitários obtidos ao longo de sua trajetória. O modo como cada um deles passou a fazer parte do DEINTER foi permeado por múltiplos interesses, tanto pessoais quanto profissionais, considerando variáveis como localização, instituição, carreira, cargo, perfil, condições de emprego etc.

O processo de seleção a que tiveram que se submeter é o de todos os concursos para docentes de universidades públicas. A maneira de levar a cabo essa etapa não teve nenhuma

particularidade, nem mesmo por se tratar de um curso intercultural. Os requisitos e provas que eles realizaram foram os mesmos de qualquer programa convencional. O que é fato é que, conforme revelado nas entrevistas, todos estavam motivados a participar de um curso de alto compromisso social e em constante reformulação. Porém o que variou radicalmente em relação a qualquer outro processo de admissão foram os perfis das vagas para docentes, já que, para ministrar grande parte das disciplinas que compõem o PPC, era necessário que tivessem alguma experiência com processos comunitários e vocação para trabalhar em campo. Tudo isso é avaliado, principalmente, a partir de três provas: escrita, didática e análise de currículo. Seu conteúdo muda segundo o perfil ao qual cada docente se candidata.

Durante as entrevistas com os professores, vários deles expressaram algumas das inquietações e expectativas que tinham quando se candidataram à Licenciatura Intercultural. A seguir, citaremos algumas das experiências que nos permitem aprofundar aspectos-chave para a caracterização do corpo docente.

No caso daqueles que já tinham trabalhado com populações indígenas no âmbito educacional, suas vivências passadas determinaram sua disposição diante do primeiro contato com os estudantes do curso. As noções e conceitos que trouxeram lhes deram a sensação de saberem o que iam encarar, em termos de dificuldades e desafios na prática docente por se tratar de um programa de caráter especial. A verdade é que, longe de ser algo que os preparasse para aquela nova experiência, tudo o que pensavam saber até então começava a ser questionado. O ingresso em sala de aula exigiu o desprendimento de ideias prévias para compreender a própria dinâmica que resultaria daquele universo e assim poder se adaptar aos tempos e demandas daquela proposta. Hoje isso continua sendo um desafio constante para todos.

A *Professora 4* relatou como foi a primeira vez que teve contato com estudantes indígenas, e o que significou para ela repensar sua forma de ensinar. Seu caso aconteceu com crianças de uma escola indígena localizada na aldeia daquela comunidade, que só podia ser acessada por barco. Aqui está um fragmento que nos permite analisar a complexidade do assunto:

Eu aprendi muito a questão das prioridades e entender que as prioridades deles não são as mesmas minhas. Eu não tive nenhuma orientação. O processo de aprendizado também era um pouco mais lento do que eu esperava, desmotivava na verdade (...) não porque eles não tiveram capacidade, mas sim era diferente da minha realidade. Depois de um tempo eu comecei a aceitar as prioridades (*Professora 4*).

A descontinuidade do ritmo de ensino e de aprendizagem e a “aparente falta de interesse dos alunos” foram alguns dos aspectos que mais a impactaram nessa primeira aproximação das realidades em território indígena. Quando ela fala de aceitar prioridades, refere-se a adaptar seus métodos de formação e de certa maneira resignar-se a desempenhar um trabalho que se ajuste às condições de vida e prioridades da comunidade. Isso influenciou na forma de perceber seu ofício de docente e na possibilidade de continuar crescendo profissionalmente, visto que limitava suas competências e motivações. Claro, esse antecedente marcou desde o início seus códigos de leitura e comunicação com os alunos indígenas da Licenciatura Intercultural. Ao contrário da experiência do relato, aqui ela iria lidar com adultos, o que gerou alguma intriga e expectativas.

A mesma situação de impacto e instabilidade ocorreu com a *Professora 3*, ao chegar ao curso. No caso dela, foi a primeira vez que enfrentou um cenário de ensino com estudantes indígenas. Portanto, suas referências a esse respeito estavam permeadas por experiências de outras pessoas, não por vivências pessoais:

O primeiro momento sempre é difícil, porque você nunca viu e nunca teve contato. Então chega, e percebe que tem muitas coisas que são diferentes do que você imaginava. Um imaginário muito equivocados, porque fora, a história que se conta e o imaginário que se faz dos povos indígenas é totalmente diferente (*Professora 3*).

Em seu relato, ela menciona a forma como a partir da escola se vai formando uma concepção sobre os povos indígenas, distante de suas realidades e condições de vida na atualidade, devido ao ponto de enunciação e ao método colonial das disciplinas que tratam temáticas associadas à história global e nacional. Sua intuição sobre como seria sua experiência com alunos indígenas partia dessa noção. Isso foi se desconstruindo na medida em que ela entendia o grau de dificuldade de trabalhar com adultos de meios culturais tão diversos e com trajetórias de vida tão distintas uma da outra. Assim, começou a perceber que seus métodos de ensino, avaliação e exposição de conteúdos não cabiam naquele espaço, processo que, conforme revelou, ainda lhe custa muito trabalho. Aqui, vale a pena nos perguntarmos: em que medida o fato de alguns docentes não terem experiência ou conhecimento suficiente para enfrentar esses desafios pedagógicos pode prejudicar o curso e a formação dos estudantes?

É claro que não ter nenhum tipo de formação ou preparo nesse sentido dilata o tempo de adaptação dos professores às dinâmicas do curso e dificulta o processo de interação estudante-docente. No entanto, ter experiência com alunos indígenas também não garante o alcance de um

ambiente de aprendizagem pertinente e muito menos o atendimento às demandas comunitárias próprias das populações da região. Existem outros elementos muito característicos de cada situação e contexto, que interferem radicalmente nesse diálogo e que condicionam a prática docente no cotidiano. Por exemplo, a *Professora 3* destacou que uma de suas maiores dificuldades tem sido encontrar métodos para que os alunos sejam mais participativos:

Eles são muito tímidos, muito quietos, muito calados. Você às vezes pergunta e eles respondem “não”, não porque não saibam, senão porque não querem responder. É uma coisa que requer constante delicadeza, que não pode ser feita de qualquer jeito (*Professora 3*).

Durante as sessões que pude presenciar, percebi como é difícil para alguns estudantes tomar a iniciativa de intervir sobre o tema da aula, mesmo quando o docente detém a explicação para ouvi-los. Contudo, uma vez que alguém é incentivado a participar, geralmente no final da aula, outras pessoas começam a fazer algumas perguntas e comentários. Essa é uma expressão clara de timidez, como ela chama, ou de falta de confiança em si mesmos ao falar diante de seus colegas ou professores. Em princípio, vários perceberam como desinteresse; mas a que se deve essa “timidez” e aquela “quietude”?

Isso pode ter várias explicações. Uma delas pode estar relacionada à falta de fluência no uso da língua portuguesa, como foi expresso pelos *Estudantes B, C e D*, no subitem anterior. Também pode ser por falta de vinculação com os temas abordados ou mesmo por adaptação ao modelo clássico e colonial de ensino, no caso de quem se formou em escolas convencionais e religiosas, nas quais o docente é o único detentor de conhecimentos e os alunos são meros receptores. Outro aspecto que quero acrescentar é que é evidente que há uma maior participação dos homens em relação às mulheres. Sabemos que, nas visões de mundo indígenas, as mulheres desempenham um papel fundamental no fortalecimento cultural dos povos e em sua relação com todas as formas de vida. No entanto, isso pode ser derivado de uma forma de relacionamento baseada em pensamentos e práticas machistas que interferem na força de sua voz nos espaços sociais.

Nesse cenário, a necessária sensibilidade ou “delicadeza” de que falou a *Professora 3* é posta à prova para se encontrarem formas de gerar espaços de formação mais dinâmicos. É comum ver docentes em sala de aula utilizando recursos como experiências pessoais, notícias, estudos de caso etc. com o objetivo de envolver os alunos em situações específicas com as quais possam se identificar e, assim, exemplificar os tópicos abordados. Embora a baixa participação

seja vista principalmente como um fator negativo para o processo de aprendizagem, se o que se pretende é promover discussões enriquecedoras, uma das docentes detalhou um aspecto que é positivo para ela:

Tem turmas que são caladas, porque conhecimento os alunos têm, mas pelo comportamento deles (...). Quando eu falava os alunos ficavam quietos prestando atenção, diferente dos outros, não indígenas, porque você tem outra posição, mesmo que hoje com a internet eles são bem dispersos na sala, mas, mesmo assim, respeitam muito. (...). E isso me deixou bem motivada, aprender coisas novas, a valorização do professor (**Professora 4**).

Em princípio, destaca a baixa participação dos estudantes como aspecto característico dos indígenas. Lembremos que, em sua experiência anterior como docente em uma escola indígena, ela já havia percebido um ritmo de aprendizagem diferente e pouco dinamismo nas aulas, o que se refletia no nível de interação aluno-professor. Aqui, vemos que a maneira como ela percebe essa relação parte da lógica convencional, em que o docente é o portador do conhecimento e o aluno, o receptor. Este, portanto, ao ver naquele uma figura superior, não se considera capaz de intervir. É isso que a **Professora 4** refere como “valorização do professor”. O fato de ela considerar que ter um comportamento passivo significa “respeito”, ou que eles estão aprendendo porque estão prestando atenção, reflete noções daquele modelo clássico de educação de que falamos anteriormente, proveniente da herança colonial.

Além disso, questiona outro assunto que é relevante para embrenhar-se na reflexão sobre o exercício docente: o uso recorrente que os estudantes fazem do celular durante as aulas. Como a própria professora aponta, esse é um elemento distrativo que, sem dúvida, interfere na participação dos alunos e em seu processo formativo em geral. Diante dessa realidade, vários professores optaram por incluir esses dispositivos tecnológicos pessoais nas ferramentas básicas para o desenvolvimento das atividades pedagógicas, em vez de vetá-los durante as sessões presenciais. Portanto, as redes sociais também se tornaram canais de comunicação cruciais entre os estudantes e os professores, e de divulgação de material de trabalho. Embora, para alguns, essa alternativa ainda represente um desafio na prática docente, eles reconhecem seu grande potencial. Sobre isso, a **Professora 4** comentou: “Eu evitava trabalhar com imagens, mas logo disso eu percebi que eles são muito caprichosos com a imagem. Achava que talvez eles nem gostavam muito. Então dá para aproveitar o celular como material didático”. Concordando, a **Professora 5** anotou: “Eu vejo por exemplo que o audiovisual é muito mais coerente na transmissão de conhecimento indígena”. Aqui

vemos como na própria experiência cotidiana com os alunos se revelam os caminhos pedagógicos para responder aos seus estímulos e otimizar as ferramentas de que dispõem.

A adaptação de sua prática docente ao meio digital tem implicado estender sua proposta de formação a várias linguagens, ou seja, utilizar uma ampla gama de elementos didáticos que podem ser acessados pela internet. A *Professora 5*, assim como a *Professora 4*, tem detectado que a imagem é um recurso que atrai os estudantes e que, portanto, facilita a explicação e a socialização dos temas. Por isso, a *Professora 5* optou por priorizar os documentos audiovisuais em seu plano de trabalho (videoaulas), aproveitando a facilidade de envio de arquivos de vídeo por plataformas digitais. Sobre isso, ela acrescentou: “Eu uso muito o WhatsApp com eles dentro da sala de aula”, por se referir ao fato de que, no horário das aulas, ela disponibiliza o material que será trabalhado durante a sessão por meio de um grupo de WhatsApp criado especificamente para que eles, em seus telefones, possam acessar o material, comentar e responder as atividades correspondentes. “Alguns me entregam digital, outros me entregam escrito, outros me mandam áudio, outros com quem eu sempre converso. Então a gente também tem que estar bem aberta a essas várias possibilidades” (*Professora 5*).

Com isso dito, há um aspecto que chama a atenção porque parece contraditório. Grande parte dos estudantes possui celular e usa as redes sociais. Por meio desse dispositivo, eles acessam a internet para realizar seus trabalhos, já que não possuem outros aparelhos tecnológicos para isso. Apesar dessa proximidade com o mundo digital, muitos têm dificuldades consideráveis ao manipular computadores. Isso pode ser porque, por não haverem tido fácil acesso a esses dispositivos, não possuem a prática necessária para conseguirem um melhor desenvolvimento.

As disciplinas pelas quais se pretende estimular os alunos a utilizarem ferramentas de consulta de informação e divulgação da sua produção intelectual têm o desafio de familiarizá-los a partir de projetos concretos, como a elaboração de livros, cartilhas, material audiovisual etc. O propósito é que eles possam utilizá-los como material didático nas escolas de suas aldeias, tendo em vista que esse aspecto é um dos pontos fortes do curso. Aqui vale dizer que alguns professores estão reformulando os critérios para a produção desse material, já que “aqui pelo menos, em Rondônia, nas escolas indígenas não usam muitos livros, as caixas de livros ficam nos cantos” (*Professora 5*). Isso põe em causa o interesse das comunidades em produzir materiais que, por não corresponderem aos modos de criação e circulação do conhecimento indígena, são

inúteis. Por isso “na disciplina a gente produz alguns jogos de tabuleiro, pode ser uma miniatura, um vídeo, um jogo em papel, outras coisas” (*Professora 5*).

As aulas que requerem uma explicação mais técnica, ou seja, de procedimentos esquemáticos, como as da disciplina de informática ou materiais didáticos, demandam um tratamento mais personalizado do docente para o estudante a fim de detectar suas dúvidas e dificuldades. De acordo com a *Professora 3*, esse é um processo muito lento e que requer muito mais dedicação: “Sabe? Quando você trabalha com criança, e vai ensinando: clique aqui, coloque o dedo certinho, segure aqui. Tem alguns que na próxima disciplina, na continuação, nem sabem o que foi ensinado”. Isto se deve ao fato de que, como a maioria não tem a possibilidade de praticar durante o tempo em que retornam às suas aldeias, o progresso no longo prazo é mínimo, já que nas disciplinas seguintes os docentes devem reforçar os procedimentos básicos que foram explicados anteriormente. Vemos também que, em seu relato, assim como no da *Professora 4*, essa docente se refere a um ritmo de ensino muito mais lento que o “convencional”, comparando-o ao de uma criança que deve ser instruída passo a passo.

Por outro lado, senti curiosidade sobre a opinião que a experiência de aproximação e trabalho de campo nas aldeias dos estudantes provoca nos docentes. Conforme mencionado na segunda seção, o campo de ação dos professores do DEINTER vai além das salas de aula.

Para alguns docentes, o ideal não seria apenas visitar as aldeias, mas permanecer por longas temporadas para realmente captar as tensões e necessidades que entorpecem o bem-estar coletivo e, portanto, impedem o desenvolvimento de projetos que busquem melhorar sua qualidade de vida. Como a UNIR não oferece apoios institucionais com base na perspectiva intercultural, poucos docentes são incentivados a levar a cabo essa dimensão do ensino de forma muito mais comprometida, na maioria dos casos colocando recursos pessoais e destinando tempo de descanso para alcançar um diálogo comunitário efetivo. De acordo com o relato da *Professora 6*, até recentemente o DEINTER possuía uma van destinada para os docentes viajarem para as aldeias, mas atualmente são eles que devem disponibilizar seus veículos pessoais para se deslocarem: “Se um professor da licenciatura precisa ir para uma comunidade, para uma atividade de disciplina, ele tem que pegar o seu carro, se tiver, com seus recursos, e fazer o seu trabalho, porque em termos institucionais isso não existe” (*Professor 1*).

No entanto, essa é uma alternativa viável apenas para os casos que podem ser acessados por via terrestre. Assim, considerando as características geográficas de Rondônia e a distância

entre uma aldeia e outra, além da falta de garantias institucionais para fazer essas viagens, é muito difícil abranger os contextos territoriais de todos os alunos. Partindo dessa realidade, surgiram algumas alternativas de trabalho, como:

Uma das coisas que já foram tentadas seria montar encontros de grupos de alunos em algumas localidades para ir a uma região. (...) Alguns professores têm desenvolvido projetos em algumas localidades, e têm envolvido os alunos. Ou seja, a gente não consegue atender a todo mundo, mas a gente está fazendo alguma coisa para atender os lugares estratégicos (*Professor 2*).

Vemos como, dada a falta de condições materiais, os docentes são obrigados a selecionar determinadas áreas de intervenção, muitas vezes sob critérios vãos como a facilidade de acesso, deixando de fora da cobertura do seu plano de trabalho experiências de campo altamente enriquecedoras para o processo de formação. No entanto, essas estratégias pelo menos possibilitam algum tipo de troca. Segundo o relato da *Professora 4*, sua participação ativa em certas comunidades favorece a pertinência dos temas discutidos nas aulas, pois permite abordar as verdadeiras problemáticas que surgem nas aldeias. Em relação à questão ambiental, os docentes responsáveis pelas disciplinas que abordam esse campo desenvolvem projetos em conjunto com a comunidade, que pretendem resolver e mitigar os conflitos associados ao desmatamento, queimadas, áreas de risco, mau manejo do lixo, para citar apenas alguns exemplos. Por isso, para executar trabalhos realmente efetivos e pertinentes ao contexto de cada aldeia, é necessário que os coordenadores dessas iniciativas conheçam, pessoalmente e através dos alunos, a realidade dessas comunidades.

Além disso, esse tipo de contato universidade-comunidade, que se materializa nos referidos planos de ação, enriquece a experiência acadêmica de docentes e estudantes. Como já foi dito, viajar de Ji-Paraná até as aldeias dos estudantes requer uma logística mais complexa do que o esperado. No entanto, os laços que se tecem entre o docente-pesquisador e as lideranças indígenas não poderiam ser concretizados de outra forma que não fosse através do diálogo e das vivências no território. É a partir daí que os professores conseguem articular o saber ocidental com elementos de algumas culturas, como, por exemplo, trabalhar a agroecologia com base nas práticas de preservação natural, bancos de sementes etc.

Eu entrei no curso sabendo que eles sabem muito mais do que eu, nessa área da natureza. O que que eu vou ensinar para eles? (...) Eu falo para eles que as atividades que a gente faz é para que eles tenham consciência do conhecimento que eles já têm (*Professora 4*).

Aqui se referem pontualmente os conhecimentos associados à natureza, transversais a outros campos da vida social, como a espiritualidade, a linguagem, as artes etc. Por ser esse o seu habitat, os indígenas são conhecedores empíricos desse campo. De tal contato também surgem iniciativas como a de levar convidados conhecedores de distintos temas para algumas aulas. Tive a oportunidade de presenciar uma sessão em que um agricultor, especialista no processo de comercialização da castanha na região amazônica, compartilhou com os estudantes conselhos para gerar alternativas sustentáveis de negócios com produtos fortes da região e alcançar uma produtividade responsável com o meio-ambiente. Esse tipo de aposta tem alto impacto no processo de formação, pois amplia o espectro de aprendizagem por meio de outras trajetórias que podem servir de inspiração para os alunos.

Essa troca de experiências também tem levado docentes e estudantes a valorizarem a importância da articulação entre os saberes locais e ocidentais. No entanto, atingir esse nível de “justiça epistemológica” é um grande desafio para o corpo docente. Segundo o relato da **Professora 4**, os mesmos alunos expressam a necessidade de adquirir ferramentas do mundo ocidental para poder se inserir nele ou entendê-lo e saber enfrentá-lo:

Eles falaram para mim: O madeireiro sabe que o índio é fraco, cede diante de qualquer quantia de dinheiro. O índio serve a entrada. E então eu falei: Tudo bem que o índio é mais vulnerável, mas se ele tivesse as condições prévias para comprar o que ele quer, será que ele seria tão vulnerável? (**Professora 4**).

Com esse fragmento, a professora nos mostra que existem condições, produto de uma relação colonial, que colocam os povos indígenas em situação de vulnerabilidade perante os que exercem práticas de caráter extrativista. Isso ainda faz parte de suas realidades, pois daí brotam os conflitos e os problemas que os afligem há mais de cinco séculos. Por isso, um dos debates permanentes entre os docentes é pensar o indígena situado em um contexto colonial e atual, não isolado das dinâmicas comerciais de um sistema social capitalista neoliberal. Nesse caminho, alguns professores, como a **Professora 6**, trabalham dentro de seu plano de aula autores indígenas para pensar na chave de um pensamento não ocidental. Por outro lado, o **Professor 2** prefere usar referentes acadêmicos ocidentais para colocá-los nas discussões próprias de cada contexto, sob a premissa de que “a minha cultura não indígena também tem ferramentas, tem instrumentos, tem conhecimentos que ajudam os alunos a pensar nos próprios conhecimentos deles”.

Em muitas ocasiões, essas distinções entre lógicas e perspectivas de trabalho entre os docentes dificultam a construção de projetos conjuntos, de caráter interdisciplinar. Embora a

parceria entre professores dependa de programas institucionais promovidos por meio de entidades financiadoras como MEC, PROPESP (Pró-reitora de Pesquisa e Pós-Graduação) etc., ela também é influenciada pela afinidade e pela capacidade de complementaridade profissional entre o grupo de trabalho, conforme mostra o fragmento a seguir: “Nessas parcerias eu vejo muito a questão da afinidade pessoal. Porque não dá para trabalhar com pessoas que você não consegue dialogar. Então eu vejo isso e muita correria que atrapalha um pouco” (*Professora 4*). Vemos que, embora o tempo disponível seja reduzido devido à intensidade horária de cada período letivo, o fator interpessoal também desempenha um papel essencial na realização dos projetos pedagógicos entre os colegas.

A *Professora 5* manifesta que é comum perceber que há certa divisão entre eles causada por tendências a diferentes perspectivas e modos de proceder. Isso interfere na qualidade e eficácia do diálogo entre os docentes do DEINTER e, portanto, tem efeitos na prática pedagógica e no exercício intercultural. “O pessoal não dialoga muito, não está aberto ao outro, nem ao outro colega (...). Então como é que pode ser um curso intercultural, se no departamento eles não promovem esse diálogo?” (*Professora 5*). Evidentemente, essa série de impedimentos epistemológicos e discrepâncias na convivência dificulta a exploração das diversas formações acadêmicas e experiências com populações ancestrais que caracterizam o grupo, para realizar um exercício acadêmico mais do que interdisciplinar, transdisciplinar, tendo em vista que este constitui um dos eixos da interculturalidade crítica (REPETTO, 2012).

Além dos contextos desafiadores de que já falamos em relação ao funcionamento do curso em termos administrativos e pedagógicos, considero relevante refletir sobre certas consequências da escassez de professores no que diz respeito ao número de estudantes, que interferem notoriamente na prática docente e que são pouco faladas.

É importante dizer que essa problemática é agravada pela intensidade horária que demanda cada etapa presencial, em que os docentes devem ministrar aulas nos horários matutino e noturno, mais de oito horas por dia, todos os dias da semana. Os professores têm de se encarregar das aulas presenciais, orientações e atividades na aldeia. Além disso, pelo fato de haver alguns professores afastados fazendo doutorado, ultimamente a carga horária aumentou para os demais: “Hoje temos, se não me engano, 240 ou 250 estudantes para 12 docentes. Quando eles chegarem para orientação, o docente vai ter 20 ou 30 alunos para atender (...). Para dar conta disso tudo, não dá” (*Professor 2*). Embora o curso esteja cada vez mais lotado, a infraestrutura,

incluindo o corpo docente, não tem se adaptado a esse ritmo. Uma maneira de ver o quanto isso atrapalha o projeto é saber que esse foi um dos motivos pelos quais não houve vestibular em quatro dos dez anos de curso.

É frequente ver em algumas salas de aula grupos com mais de 50 pessoas, principalmente aquelas turmas que estão no ciclo inicial, pois, no ciclo avançado, estas se subdividem nos quatro enfoques de estudo. Devido ao número de estudantes acolhidos durante esses dois meses, muitos dos professores têm que trabalhar nos finais de semana: “Muitas vezes os sábados e domingos a gente trabalha. Cada um faz de seu jeito. A gente vem aqui, ou vão para minha casa porque está mais tranquilo” (*Professora 6*). Portanto, vemos que o nível de exigência e entrega ultrapassa os limites que um programa convencional teria. É comum ouvirmos de alguns docentes que, além de acompanharem os alunos em seu processo acadêmico, sentem o desejo e o compromisso de orientá-los e auxiliá-los em aspectos pessoais em torno do que significa para eles se deslocarem de suas aldeias. Essa disposição exige mais tempo e muita dedicação, o que, na etapa de trabalho, intensifica o grau de atividade e responsabilidade. Sobre isso, serão destacados alguns relatos que nos permitem ver as implicações desses aspectos também concernentes ao seu exercício e que têm um efeito direto no seu desempenho:

Eu tenho uma terapia que eu acompanho há muitos anos, mas o ano passado a terapia foi mais focada na parte da minha capacidade de ter o tempo para aula e para os alunos (...). A gente fica tão exausta psicologicamente e fisicamente que, no início, nas duas primeiras etapas, eu saía para o hospital, porque quando o corpo relaxa aparece tanta coisa. E, agora, o que que eu faço? Tento descansar para dar uma boa aula até o final da etapa (*Professora 4*).

Aqui vemos que o esgotamento físico e mental, gerado por todas as atividades pelas quais são responsáveis, repercute na saúde dos docentes. Durante nossa conversa, a *Professora 4* comentou que há uma série de aspectos que, embora aparentemente minúsculos, têm efeitos muito contundentes na prática docente; um deles tem a ver com a luta constante para chamar a atenção dos alunos nas aulas, sobre o que já falamos. De sua experiência, ela acrescenta que, para compreender e se adaptar ao ritmo e às lógicas de interação dos estudantes, é fundamental que o docente tenha um bom descanso. Isso poderia evitar a desmotivação ou irritabilidade causada pela falta de estímulos diante da escassa participação e diálogo. “Porque, por exemplo, se você chegar aqui em dezembro, primeira ou segunda semana, vários professores vão para tratamento, porque eles não podem durante a etapa, nem descansam o fim de semana” (*Professora 4*).

Essa exigência física e mental gera, além de cansaço, em seu sentido mais elementar, uma insatisfação com o próprio exercício, ou seja, com a forma como a profissão está sendo praticada. É aí que começam a surgir questões sobre as possibilidades práticas, factuais e materiais de propiciar uma formação intercultural, vital, pertinente e inclusiva. Portanto, é comum que alguns dos docentes experimentem uma certa sensação de incapacidade de dar mais e de responder às expectativas essenciais do curso: “Eu fico pensando, o que eu posso fazer? Às vezes eu me frustrro. Acho que está tudo péssimo, que sou uma péssima professora, mas a gente tenta, não?” (*Professora 5*).

É precisamente aquela vontade de entregar o que é humanamente possível aos seus estudantes, a favor de uma experiência formativa de qualidade, o que move as forças que constituem o curso e que o tornam possível em termos práticos. Encontram-se assim alguns elementos de análise que nos remetem a uma das afirmações da *Professora 4* num dos nossos encontros: “A interculturalidade exige muito do professor”. Por isso, essa subseção tentou aproximar a reflexão sobre os desafios da interculturalidade daquilo que ela implica nos atos mais cotidianos no interior do curso, tanto para os alunos quanto para os professores.

5.3 Desafios e potencialidades do curso e reflexões sobre interculturalidade

Até agora temos feito um percurso pelas diversas percepções e experiências de carácter pessoal e profissional dos estudantes e docentes da Licenciatura Intercultural, que se têm gestado ao longo das suas trajetórias no curso e que consolidam determinadas leituras sobre os seus próprios processos, como seres em formação e como formadores. São essas vozes as quais nos permitem identificar as verdadeiras dificuldades, desafios e expectativas que os levam no dia a dia a seguir fortalecendo (a partir das práticas pedagógicas, mas também dos vínculos interpessoais) o compromisso por uma formação que valorize os conhecimentos locais e os relacione com questões do mundo ocidental. Por isso, esta última subseção pretende refletir sobre os critérios e noções que interferem na forma como esses atores consideram que determinado aspecto pode ser definido como um desafio ou como uma potencialidade dessa aposta educacional, e sobre o que entendem por exercício intercultural.

Em princípio, vale lembrar que, quando falamos de desafios e potencialidades, estamos nos referindo às características desafiadoras e ao potencial do curso em termos sociais, políticos e epistemológicos. Com base nessas três dimensões que nos têm acompanhado ao longo da revisão

e análise dos dados bibliográficos e empíricos que compõem este documento, iremos apontar cada um dos tópicos que os docentes e estudantes que participaram desta pesquisa enunciaram como assuntos desafiadores ou como razões que exaltam o valor social do programa e, portanto, justificam sua relevância. As opiniões aqui expressas correspondem a leituras pessoais que eles fazem do estado atual do curso em relação à sua trajetória, no marco do questionamento acerca da aplicabilidade da interculturalidade. Encontraremos pontos de convergência e divergência entre eles, o que nos deixa ver distintas posições e concepções do ambiente de formação, enriquecendo assim a análise levantada.

É claro em todas as narrativas dos professores entrevistados que a diversidade que caracteriza o grupo de alunos, e que se tenta acolher na proposta pedagógica, é vista como um fator altamente positivo, ou seja, como uma das maiores qualidades ou potencialidades do curso. Esse princípio orienta as lutas institucionais e acadêmicas que ocorrem dentro do Departamento, para aproximar essa proposta das realidades locais dos estudantes e assim empreender um verdadeiro caminho rumo à justiça, não só política, mas epistemológica, com as populações que caracterizam e integram a proposta. Seguindo essa premissa, o *Professor 1* enfatizou em seu relato a necessidade de se discutir com mais vigor dentro do programa o significado que deveria começar a ser dado à ideia de escola, questionando a forma como até as próprias comunidades estão concebendo esses ambientes de formação, e a responsabilidade que a universidade tem nessa reflexão – e, mais ainda, um curso que visa oferecer elementos para a consolidação de uma perspectiva decolonial da existência. Acrescentou que os docentes do DEINTER, juntamente com os alunos, têm o grande desafio de promover a apropriação, pelos povos indígenas, dos seus espaços de formação, entendendo-os como mecanismos de reivindicação por meio dos quais a autonomia possa contribuir para uma descolonização do ensino enraizado nesses lugares.

Como parte dessa reflexão, tornou-se evidente que essa consciência da diversidade desses sujeitos coletivos, entendida como um dos mais elevados estandartes da interculturalidade, levou o *Professor 1* a pensar que qualquer aliança entre cosmovisões e modos de vida, mesmo aqueles de legado colonial que ostenta nossa atual sociedade ocidental, resultam de certa forma necessários para a sobrevivência dessas populações, dadas as suas relações com sociedades não indígenas. Aqui surge uma primeira noção de interculturalidade que aprofundaremos mais tarde.

Como “fugir dessa interculturalidade passiva, não crítica? (...) se, em certo sentido, eu não consigo produzir uma relação dialógica, de aprendizagem, de mudança de atitude, de

percepção de que esse outro tem alguma coisa para oferecer” (*Professor 1*). Essa pergunta incorpora uma das principais incógnitas que inquieta o Departamento, hoje. Sem dúvida, são as dificuldades práticas, em grande parte mencionadas na subseção anterior, que interferem no grau de acoplamento e interação entre docentes e estudantes, e que esboçam muitos dos pilares que ainda precisam ser trabalhados para fazer deste, além de um processo de formação, um de transformação. Veremos, desse modo, que as tensões, riscos e obstáculos assinalados pelos participantes constituem a estrutura dos cenários desafiadores desta aposta intercultural.

Na busca para fazer das licenciaturas interculturais programas, mais do que inovadores, propositivos e inspiradores para todo o ensino superior, revelam-se todos os tipos de limitações (criativas, físicas, comunicativas etc.) por parte tanto dos docentes quanto da direção e estudantes, correspondentes ao ambiente cultural e à formação educacional e acadêmica em que se têm instaurado suas bases de sociabilidade. Nesse contexto, o *Professor 1* comenta que uma das limitações que mais lhe produz impotência “é não ter domínio das línguas indígenas”. Ao que ele acrescenta a seguinte pergunta: “Como dominar e compreender um significado de coisas que na minha língua não tem palavras para expressar, para explicar?”. Tendo em conta as particularidades do curso, é praticamente impossível ultrapassar esse desafio, no sentido de que os docentes aprendam cada um dos idiomas, devido à quantidade de línguas indígenas faladas pelos estudantes, que oscila em torno de 23: “Em sala de aula isso apavora, apavora em um sentido de que é um espaço de múltiplas linguagens, de múltiplas conexões de mundo” (*Professor 1*), o que implica fazer o máximo esforço para abrir espaço a essas línguas nas atividades do curso e, a partir disso, estabelecer cenários de conversação e troca de conhecimentos.

Ao escutar essas reflexões, pensei: até que ponto esse cenário seria possível se o corpo docente do DEINTER já estivesse constituído por professores indígenas das comunidades da região, ou pelo menos contasse com a participação de alguns? Embora isso pudesse representar um enorme avanço na inclusão de algumas dessas línguas no exercício pedagógico, da mesma maneira, tentar ter uma cobertura suficientemente significativa dessa multiplicidade linguística demandaria ainda um enorme esforço para esses docentes. O que pode ser reforçado é a intenção de aproximar a linguagem pedagógica daqueles pontos de intersecção que existem entre as lógicas indígenas, mesmo a partir da língua portuguesa. Diante disso, alguns dos professores, principalmente os que possuem formação nessa área, optam por realizar atividades em que os

estudantes possam socializar com seus colegas os sentidos e significados de determinadas palavras e expressões em suas próprias línguas e encontrar associações ou significações desconhecidas em relação aos outros.

“Eu acho que quando a gente olha para a língua, a língua te mostra muito do que nós somos” (*Professor 2*). Com isso, o professor refere-se ao fato de que, por meio da valorização da riqueza linguística, e da troca de conhecimentos que ela possibilita, podemos entender o que nos constitui como sociedade. É por isso que o dinamismo característico das línguas é uma das expressões máximas do caráter intercultural e da complexidade da vida em sociedade. Sob essa ideia, o Projeto Pedagógico do Curso (PPC) reconhece o componente linguístico como um pilar do desenvolvimento educacional dos alunos, motivo pelo qual, nos últimos anos, esse tem se tornado um dos principais focos de atenção nas discussões sobre os parâmetros que devem ser modificados ou implementados nos próximos vestibulares. Para a chamada do primeiro semestre de 2020, já estava previsto incluir no edital, pela primeira vez, provas de admissão que pudessem ser aplicadas nas línguas indígenas das comunidades que acolhem o programa. Essa versão integrou a possibilidade de que os estudantes realizassem a prova escrita na língua em que se sentissem mais à vontade, podendo escolher entre o português e a sua língua materna.

Embora esse seja um grande passo no caminho da justiça epistemológica, as falências estruturais em torno desse desafio seguem obstando uma inclusão real e efetiva. Levando em consideração que se trata de uma prova escrita, no caso dos povos indígenas que não possuem uma grafia definida de sua língua, em princípio devido à falta de políticas públicas e trabalhos institucionais que apoiem essa tarefa, é mais fácil fazer a prova em português, mesmo que eles não dominem bem o idioma. É aí que reside uma das mais complexas contradições do processo, pois, apesar de superados entraves burocráticos que impediam que isso fosse possível há poucos anos, muitos dos estudantes não se sentem seguros para escrever em sua língua.

No entanto, há um assunto ainda mais denso a resolver. Uma das maiores preocupações que isso tem gerado em alguns dos docentes, ao pensarem a longo prazo, é que existe o risco de que muitos dos alunos que a partir de agora entrarão no curso não compreendam e não consigam se comunicar em português, o que, pelas limitações já comentadas, poderia gerar conflitos permanentes em seu processo de aprendizagem, e até mesmo desistência. Vale dizer que o acima exposto é construído com base nas experiências obtidas até o momento com os estudantes que têm tido maior dificuldade com o idioma, embora esse componente tenha sido estimado e

avaliado na sua fase de admissão. Diante disso, a **Professora 4** comentou: “Eu entendo e acho interessante isso, mas ao mesmo tempo se eu encontro algum aluno que não consegue falar o português na minha aula, porque eles estão falando do vestibular, mas talvez vá ter dificuldade durante todo o curso”. Por isso, essa medida deve ser analisada em conjunto com as diferentes fases do processo acadêmico, e se deve identificar em quais ambientes ela demandará estratégias de apoio. Partindo da exigência da referida variedade linguística inerente ao projeto intercultural, a **Professora 4** confessou: “Eu não consigo ter esse nível de interculturalidade na minha aula, porque eu não consigo entender a língua deles”. Aqui vemos uma reafirmação dessa limitação mencionada pelo **Professor 1**.

Diante dessas condições, o **Professor 2** afirma que “não é para se visualizar no mundo ideal em que o processo seletivo seja um processo justo. Eu acho que em um processo seletivo ninguém tem um processo justo”. Pode ser assim, na medida em que as circunstâncias estruturais, como a lógica sob a qual os povos indígenas são concebidos no projeto nacional e a maneira como a educação pública é projetada e contemplada nos planos de investimento estatais, entre outras diretrizes de políticas públicas, seguem tendo aquele caráter colonial, pois é justamente essa forma de abordar apostas como essas que geram inconsistências nos planos operacionais e na eficácia das estratégias de inclusão e participação social. Se desde a raiz houvesse uma transformação desse tipo, assuntos como a integração linguística nas provas de admissão seriam mais condizentes com os interesses dessas populações e teriam um suporte institucional sólido capaz de assumir essa multiplicidade. Até que isso aconteça, trabalhar no vestibular, como nas demais questões factuais do programa, implicará seguir lidando com esse tipo de tensões.

Voltando ao ponto da importância da integração dos professores indígenas ao DEINTER, pode-se dizer que esse é mais um dos cenários em que se situa um dos grandes desafios do curso na atualidade. Convocar os professores indígenas que se formaram ao longo destes anos de trajetória da Licenciatura Intercultural, e do curso de pós-graduação em Educação Escolar Indígena da UNIR, para fazer parte do corpo docente, vai além de abrir cotas com esse perfil.

Desde 2015, o DEINTER tem formado estudantes das três primeiras turmas da Licenciatura Intercultural, que hoje contam com formação em nível de pós-graduação. Em 2017, foi aberto o último concurso para professor substituto, o qual estava pensado para um professor formado no Departamento. Porém, nesse momento, os professores e a direção perceberam que não bastava viabilizar e publicar o referido edital, mas que, para ter a participação de vários

candidatos, era necessário disponibilizar uma infraestrutura adequada para os atrair e apoiar no processo seletivo. Para essa oportunidade, “a chance de entrar alguém como egresso de nosso curso era do 99%. De fato, um aluno nosso passou, mas teve problemas burocráticos com a SEDUC, onde a gente também tem contrato, e ele não pode assumir” (*Professor 2*). Nesse caso, a aludida oferta de trabalho correspondeu à modalidade de professor substituto, mas os professores esperam que em futuros concursos essas vagas sejam de caráter permanente, pelas garantias e estabilidade proporcionadas por essa condição de emprego.

Apesar de essa ser uma luta relativamente recente no programa, em nível nacional já se discute a importância de que as universidades, além de formar professores indígenas, tenham uma cota representativa de indígenas entre suas equipes de docentes e pesquisadores. Considerando a trajetória das licenciaturas interculturais e as distintas iniciativas de programas de ensino médio (como o Projeto Açaí, no caso de Rondônia), de graduação e de pós-graduação voltados para a formação de populações indígenas, especialmente no campo do ensino, afirma-se que é hora da universidade se alimentar de suas experiências e conhecimentos:

As universidades estão precisando de estratégias para que esses espaços sejam ocupados por indígenas, e não necessariamente para indígenas que têm formação, também para sabedores indígenas que poderiam estar na universidade. Mas eu vejo isso como uma dificuldade para a universidade implementar. Não vejo como ruim a entrada, mas o contrário: é necessário, mas acho que a universidade ainda não consegue compreender isso para poder tornar essas coisas possíveis (*Professor 2*).

Nesse fragmento, o *Professor 2* confessa que acha pouco provável que a UNIR, como instituição universitária convencional, esteja preparada (em termos administrativos, epistemológicos e de infraestrutura acadêmica) para acolher e potencializar as contribuições que professores e sabedores indígenas poderiam dar ao processo de formação de estudantes da região. Essa leitura da situação está intimamente vinculada à limitada participação das comunidades indígenas nas atividades da universidade. O fato de pessoas das comunidades e até mesmo os alunos do programa não estarem ativamente e permanentemente envolvidos na consolidação de espaços de divulgação e discussão acadêmica interfere radicalmente na voz que eles têm dentro da instituição, e revela a forma como eles estão sendo concebidos a partir daí. Enquanto houver um diálogo passivo e intermitente entre os tipos de agentes, de experiências de vida e de potenciais pedagógicos que compõem o DEINTER, estes não terão influência nos processos de formação dos demais departamentos, ou qualquer efeito no modo de “fazer universidade”.

No entanto, no decorrer destes anos, algumas conquistas importantes foram alcançadas nessa matéria a nível institucional: “Eu acho que já houve um avanço. Nós temos professores de outros cursos que já têm uma sensibilidade muito maior. A ideia de um etnoconhecimento acho que tem mexido muito nessas graduações, mas há muito por fazer” (*Professor 1*). Com essa afirmação, o professor se refere ao fato de que a participação dos alunos e a presença de algumas lideranças indígenas em certos espaços universitários têm permitido expandir os aportes da aposta metodológica e epistemológica do DEINTER para outros departamentos e programas do campus de Ji-Paraná, semeando questionamentos e provocando certa sensibilidade em docentes e estudantes de outras áreas de estudo. Portanto, sair do próprio círculo pode ter efeitos extremamente contundentes na construção de cenários de formação mais flexíveis, abertos e propositivos, epistemologicamente falando. No entanto, trata-se de um potencial apenas percebido, visto que ainda não há nenhum trabalho voltado para o fortalecimento desse âmbito do exercício intercultural em plano institucional.

Ainda assim, durante a fase de aproximação do campo, pude perceber que, na forma como se organizam os grupos de professores da universidade e se distribuem entre os diferentes departamentos, existe um mecanismo que é em alto grau proveitoso, se o que se deseja é gerar uma maior articulação das experiências pedagógicas que se gestam dentro da Licenciatura Intercultural com os projetos dos demais cursos. É comum ver que há docentes encarregados de disciplinas correspondentes a departamentos diferentes, o que significa que transitam entre um curso e outro. Portanto, existem professores do DEINTER que lecionam em outros programas e vice-versa, o que lhes requer que se desenvolvam tanto em um contexto de ensino convencional quanto diferenciado, em paralelo. Mas, além disso, tendo em conta que o professor passa a ser uma ponte ou um conector entre lógicas e estratégias de aprendizagem, essa pode ser uma oportunidade eficaz de começar a dialogar entre processos acadêmicos, levando de um lugar para outro temáticas, reflexões e apostas pedagógicas que possam enriquecer a prática educacional e por meio dela fazer interculturalidade.

Mas não é tão simples. Alguns dos docentes do DEINTER que ministraram aulas em cursos de outros departamentos não tiveram boas experiências nesse sentido, em grande parte porque não contaram com as condições adequadas para enfrentar esse desafio. Por exemplo, no caso da *Professora 6*, que era responsável por uma disciplina de outro curso durante um semestre, no momento do início do período letivo da Licenciatura Intercultural, sentiu que seu

desempenho diminuiu por causa das jornadas exaustivas: “Depois dessa experiência não quis mais, porque é muito cansativo. Eu não quis dar mais aula por isso” (*Professora 6*). Mesmo assim, sua experiência durante aquele curto tempo lhe permitiu perceber duas problemáticas: (1) Que os alunos da mesma universidade desconhecem a presença e o processo educativo de estudantes indígenas em um curso intercultural, e (2) Que têm pouco interesse em se envolver em temáticas associadas à vida das populações indígenas da região, motivo pelo qual teve dificuldade em trabalhar o material que utilizava com seus alunos da Licenciatura. Assim, apesar do pouco tempo de atuação nessa modalidade, ela conseguiu identificar essas duas situações que devem ser trabalhadas de forma estrutural para combater essa brecha epistemológica e prática entre apostas pedagógicas.

Posto isto, a respeito do caráter interdisciplinar do grupo de docentes do DEINTER, vários dos entrevistados comentaram que, mesmo com o nível de formação e experiência de trabalho da maioria deles, existe grande dificuldade em estabelecer estratégias que aproximem os estudantes não indígenas dessas questões. Esse é um campo no qual ainda há muito a ser explorado, pois até agora as tentativas de transformar a linguagem de ensino e torná-la uma experiência interessante, inspiradora e reveladora têm sido frustrantes para os professores. Como parte dessa preparação, há outro aspecto em que devem seguir trabalhando, associado à capacidade de abordar temas cotidianos e vitais para todos os seres humanos, muitos deles considerados tabus para alguns povos indígenas e para a sociedade ocidental. Com isso me refiro a gerar nos alunos a confiança de poder falar sobre qualquer assunto, principalmente aqueles sobre os quais pouco se fala no meio acadêmico, mas que são de extrema importância para o desenvolvimento e o bem-estar humano. Isso implica uma desconstrução e um desdobramento por parte do docente não só em nível profissional, mas também em nível pessoal:

Aqui a gente tem que desconstruir a ideia de que o professor tem que ficar afastado e conservar sua intimidade. Não tem isso. A gente tem que aprender e pode ser diferente. A gente fala de sexo, de relacionamento, fala de algumas coisas que ao olhar de alguns professores de outras áreas, mesmo dentro do Intercultural, não são para falar (*Professora 5*).

Nesse fragmento vemos que reformular e reinventar a figura do docente, até aquele ponto, podia se tornar um verdadeiro desafio e até mesmo um conflito para os professores do programa. Porém, detectaram que é necessário acompanhar os alunos nesse tipo de inquietações, proporcionando informações válidas e cuidadosas que lhes permitam resolver dúvidas e

preocupações sobre isso, visto que são temas que não ousariam falar em outros contextos, e que há muita especulação e ignorância em torno deles. Mesmo assim, esse distanciamento dialógico entre professor e estudante é considerado uma das principais dificuldades que se apresentam na prática pedagógica do curso, pois expressa tensões de natureza epistemológica. No caso da **Professora 5**, por ser uma das que tem mais experiência trabalhando com populações indígenas, percebemos que há uma certa facilidade em se colocar em uma posição mais próxima à dos alunos. Mas é muito provável que, no caso dos professores que não tenham estado imersos em contextos semelhantes com indígenas, não tenham os recursos epistemológicos para atingir tal grau de compreensão e interação. Então, mais uma vez veríamos que a falta de preparação dos docentes para se desenvolver com outras culturas estaria interferindo no exercício intercultural.

Nessa mesma linha, a **Professora 4** questionou a possibilidade de que, em algum momento, além de haver uma convivência intercultural, possa ser oferecida uma formação intercultural, considerando todos os impedimentos, desconhecimentos e dificuldades que se vislumbram na prática docente. Em sua opinião, embora muitos dos obstáculos que surgem no exercício pedagógico sejam superados, sempre será insuficiente para “fazer justiça” a esses outros modos de existência humana. No entanto, cada um dos esforços e avanços para superá-los já representa uma grande vitória para o desenvolvimento da educação e para a vida em sociedade. Isso foi exemplificado por ela, com o seguinte relato:

Eu não sentia a motivação deles. Eu não conseguia isso, e não sabia como fazê-lo. Este ano, eu fiquei mais motivada porque a experiência com os desenhos deu certo. Então, quando tu vês uma coisa certa, te motiva, e quando eles reconhecem que eles sabem e estão entendendo o que eu estou falando, mesmo que eles já saibam, então você percebe que o aluno está se sentindo bem com a aula e o contexto que você está fazendo (**Professora 4**).

Aqui vemos que, para ela, o fato de ter acertado em uma metodologia que lhe permitisse explicar um tema, que, pelo que ela comenta, é muito provável que os estudantes já conhecessem por meio de sua experiência empírica, significa uma “grande-pequena conquista” no processo formativo, porque constitui uma nova forma para se comunicar epistemologicamente. Acho nesta interpretação um elemento-chave para a nossa análise sobre o exercício intercultural, que é a valorização daqueles progressos aparentemente simples, mesmo quando esses são mediados não por uma pretensão ambiciosa, mas pelo mero fato de explorar novos campos de ensino e obter outros conhecimentos. Para os docentes do programa, que foram formados segundo as doutrinas

clássicas do ensino, esses tipos de descoberta são revelações do amplo universo da educação. Vendo isso desse modo, concordo com um dos enunciados do *Professor 1*, no qual afirmou:

Eu acho que hoje nós temos a possibilidade de construir uma educação diferente, mas para isso a gente precisa também aprender com povos indígenas. Como docente de um curso dessa natureza, eu diria que meu maior desafio, minimamente, é produzir aprendizagens com instrumentais e com referenciais colonialistas e majoritariamente aprender com os povos indígenas (*Professor 1*).

Além de mostrar uma percepção otimista sobre o caminho que está sendo percorrido, esse professor também está dizendo que grande parte do avanço dessa exploração está na capacidade dos docentes de aprenderem a gerar espaços de aprendizagem frutíferos mesmo com referências ocidentais, levando em consideração as condições de trabalho, mas sempre priorizando as realidades e sentidos dos povos ancestrais. Sobre isso, professores como o *Professor 2* acham que não saber equilibrar a balança, entre as ferramentas fornecidas pela educação ocidental e as lógicas de ensino indígenas, pode levar a prejudicar aos alunos no sentido em que negligenciar a formação “técnica” lhes geraria vácuos para se defender em futuros cenários profissionais. Como vimos na seção anterior, as opiniões sobre o assunto são muito divergentes entre os docentes, mas consideram que é nessas leituras que emergem os principais eixos de orientação pedagógica.

Com base no que vem sendo feito, professores como o *Professor 1* e a *Professora 6* consideram que o próximo passo é tomar como fonte de inspiração o que foi vivenciado ao longo do curso para iniciar a implementação de programas que ofereçam formação em outros campos, atendendo às solicitações dos próprios alunos e das comunidades da região. Atualmente, está se trabalhando no desenho do projeto pedagógico para uma graduação em Gestão Territorial Indígena, cujas diretrizes estão sendo criadas e reformuladas a partir da experiência do DEINTER e dos cursos da universidade nos quais se têm implementado o regime de cotas para estudantes indígenas. Desse modo, espera-se que essas apostas futuras contemplem todo o aprendizado que tem a ver com a presença e participação de estudantes indígenas no ensino superior, principalmente em três aspectos: o modelo de formação, o acesso aos cursos e a permanência dos estudantes. Como tema transversal a estes, aparece a questão da língua, como uma discussão que deveria ter mais relevância do que teve até agora, tendo em vista que parte dos estudantes indígenas aprendem português na adolescência, durante o período do ensino médio, o que significa que eles estão familiarizados com o idioma há apenas poucos anos.

Ao conversar com os estudantes sobre esse tema, a maioria deles comentou que, apesar do forte interesse das comunidades indígenas em acessar programas interculturais em diferentes áreas de estudo, ainda há muito a fazer por sua educação própria; portanto, consideram ter a grande responsabilidade de orientar sua vida acadêmica e profissional para esse campo. Com exceção da *Estudante E*, que, como vimos na primeira subseção desta seção, está entre os alunos que chegaram à Licenciatura Intercultural por falta de maior oferta de programas acadêmicos, os *Estudantes A, B, C e D* manifestaram seu desejo de continuar sua formação e se inscrever em editais públicos no âmbito educacional. Isso está mediado pela necessidade (em parte incentivada pelas próprias lideranças) de compor grupos de professores nas escolas das aldeias que sejam capazes de dialogar com as entidades institucionais e que conheçam outros contextos socioculturais que possam enriquecer a formação da sua comunidade. Isso se reflete no seguinte testemunho:

Quando eu me formar em 2022, se Deus quiser, se tiver concurso da SEDUC eu vou concorrer e me encaixar naquelas vagas. A nossa vaga está aí. Enquanto nós estamos nos formando, o não indígena está atuando na nossa vaga. Por isso, nós estamos aqui. Nossa intenção é chegar lá para que um dia, nossa cultura mesma, nosso pensar indígena, nós lideranças atuemos na sala de aula (*Estudante C*).

Aqui vemos uma postura radical em relação ao empoderamento dos povos indígenas como condutores de suas próprias iniciativas de formação nas aldeias. Essa interpretação mostra o que significa para as comunidades, em termos políticos, que um papel que deveria ser desempenhado por eles esteja a cargo de docentes externos. Sabemos que o fato de não haver suficientes professores indígenas na capacidade de assumir essas posições tem grandes implicações na busca pela autonomia educacional e que, portanto, é um campo de múltiplas disputas e controvérsias. Assim como o *Estudante C*, o *Estudante D* também afirmou que está comprometido com sua formação para que seja cada vez menos necessário que a Secretaria de Educação contrate professores não indígenas: “O professor como eu não pode dar aula lá de 6º ano até o 9º ano, porque eles se formam, e eu não tenho a formação para assumir o cargo de 6º a 9º ano” (*Estudante D*). Aqui ele se refere ao fato de que, de acordo com os requisitos estipulados pelo MEC, professores que não tenham formação específica na área a ser ministrada não podem dar aulas para alunos do 6º ao 9º ano. Como a maioria dos professores indígenas possui formação em Pedagogia ou Normal Superior, eles atuam apenas do 1º ao 5º ano. Portanto, este estudante, que se formou no Projeto Açai e está cursando a Licenciatura Intercultural, não está habilitado para lecionar nesses níveis escolares:

Eu quero trabalhar com os alunos de 6º a 9º ano. Eu quero passar o conhecimento para eles. É muito bom porque aí é que vou usar o conhecimento que os professores me deram. Eu tenho que estudar bastante, esse é o meu sonho, por isso eu quero é trabalhar como professor. Nós aprendemos, eu aprendo e eles também aprendem junto comigo (*Estudante D*).

É justamente o fato de ensinar para alunos de séries superiores que o motiva a continuar se qualificando. Seu relato evidencia que, pelo nível de exigência que esses graus demandam, tornam-se um objetivo ainda mais desafiador, pois ali poderão colocar em prática os conhecimentos adquiridos e seguir se aprofundando neles, o que não acontece, pelo menos na mesma medida, com os anos inferiores. Porém, independentemente do nível acadêmico que exerçam, os professores indígenas têm a missão de ressignificar epistemologicamente o ensino. É nesse ponto que se concentra a maioria das potencialidades que os docentes do DEINTER identificaram na proposta da Licenciatura Intercultural: a capacidade de infundir nos professores ou futuros professores indígenas uma perspectiva crítica de ensino e de pesquisa, ou seja, de se aproximar e divulgar o conhecimento.

A esse respeito, um dos professores comentou uma situação que exemplifica muito bem esse potencial. Para situar sua narração, é preciso dizer que a pessoa a quem se refere em seu relato é um professor da Universidade de São Paulo – USP (uma das mais notáveis universidades do Brasil), que o declarante ouviu, em entrevista, dar uma opinião sobre os trabalhos de conclusão do curso de Licenciatura Intercultural da UNIR. Vale a pena informar que a identificação desse professor não foi fornecida pelo entrevistado:

Essa pessoa dizia que o que a gente produz aqui está muito longe de ser uma ciência, que não passaria pelo crivo das metodologias científicas, que os alunos não conseguem se apropriar dessas ferramentas e que produzem algo muito distante. Por um lado, eu fiquei muito feliz porque eu pensei: puxa, nós estamos bem decoloniais. Estamos conseguindo romper muito com isso, ao ponto de incomodar a ciência. Acho que esse incômodo é bem interessante (*Professor I*).

Essa leitura da situação é interessante principalmente porque deixa ver aquela outra forma (decolonial) de conceber a criação e a transmissão do conhecimento. No fragmento, a pessoa a quem o *Professor I* se refere representa uma postura na qual o caráter “não científico” da produção acadêmica dos estudantes indígenas é sinônimo de “pouca rigorosidade” e, portanto, tem pouca validade no campo da ciência. Ao contrário, o *Professor I* e possivelmente vários dos professores do DEINTER, que também pertencem ao grêmio intelectual e foram formados sob

essas diretrizes educacionais convencionais, encarnam uma posição em que esse mesmo fato é um sinal de subversão epistemológica que significa um avanço na forma de fazer ciência.

Boaventura de Sousa Santos (2005) fala-nos sobre a polarização dessas duas percepções, ao desenvolver a ideia de Ecologia dos Saberes, que define como “un conjunto de prácticas que promueven una convivencia activa de los saberes con el supuesto de que todos ellos, incluido el saber científico, se pueden enriquecer en ese diálogo” (p. 57-58). Por meio dela, é possível entender como, graças à comunicação que se estabelece entre o saber produzido na universidade e os saberes populares, surge uma revolução epistemológica que começa a ocorrer no âmbito acadêmico.

Sob essa premissa, Sousa Santos nos mostra como a diferença epistemológica que aparece no relato do *Professor 1* corresponde a duas atitudes políticas bem definidas: a primeira seria o que ele denomina como “fascismo epistemológico”, que consiste em acentuar a assimetria e a rigidez científica, desvalorizando outros saberes e até decretando sua inexistência; a segunda, personificada pelo *Professor 1*, diz respeito à Ecologia dos Saberes, que tenta minimizar essa assimetria, não nega o valor e a contribuição de outros saberes e propõe rotas de diálogo entre eles. Assim, dizer que os trabalhos acadêmicos dos estudantes indígenas não são científicos revela, por um lado, uma incapacidade epistemológica de conceber outros conhecimentos e processos de aprendizagem pelos quais a ciência possa ter uma aplicabilidade contra-hegemônica; e, por outro lado, a credibilidade no potencial das relações entre saberes, com o risco de inclusive desacreditar o conhecimento científico.

Essa disputa é o marco em que se instaura a maioria das tensões, mas, também, dos avanços no exercício docente, uma vez que dos dilemas que ela produz têm emergido novas práticas e métodos de ensino, alguns dos quais já mencionamos ao longo desta seção. A capacidade de reinvenção dos professores é motivada, em princípio, por conflitos que têm origem nesta dualidade: entre o pensamento científico ou “fascista” naturalizado e a intenção de promover uma Ecologia dos Saberes. A experiência de imersão da *Professora 3* na aposta do DEINTER é um exemplo claro dos obstáculos que vão se apresentando no processo de adaptação e reinvenção do exercício pedagógico, e os desconfortos, dúvidas e mesmo as crises que este produz são o impulso para reordenar e flexibilizar os parâmetros de ensino de forma visceral:

Então eu identificava uma constatare estrutura, mudança e flexibilização. Como se você ficasse o tempo inteiro em uma busca de alguma coisa que faça sentido, que seja significativo e que supra as necessidades deles (...). É uma experiência única trabalhar com povos indígenas e o conhecimento que se adquire. Eu creio

que cresci grandemente. São experiências que eu acho vão me servir muito na minha caminhada profissional (*Professora 3*).

Essas tentativas de estabelecer uma Ecologia dos Saberes, que têm requerido múltiplos esforços e têm propiciado enormes aprendizagens, têm resultado em grandes aportes para a reflexão de determinados temas que vêm ganhando importância no processo de formação dos estudantes. Isso porque, se houver uma transformação na forma de ensinar, há uma transformação na maneira de aprender. Qualquer avanço na prática docente é um avanço na experiência educacional intercultural. Para exemplificar isso, mencionarei alguns elementos apontados pelos professores e discentes que participaram da pesquisa, sobre os aportes que consideram ter sido feitos a partir da Licenciatura Intercultural em relação aos assuntos pensados e dialogados em sala de aula. O *Professor 1* enfatizou que nos últimos anos o trabalho acadêmico dos alunos tem proposto representar a voz dos povos indígenas e, portanto, refutar a voz externa que, durante séculos, falou sobre os indígenas:

Nós temos, hoje, acadêmicos indígenas que desconstruíram teses de doutorado, porque uma coisa é o que disseram dos povos indígenas e outra coisa o que dizem os povos indígenas. Eu acho que isso é algo que o curso tem permitido, não em um sentido de dar voz e dizer: “Olha, estou te permitindo, fale aí”. Não é isso, mas de aprender junto, construir junto, de tentar entender a importância dos determinados conhecimentos, em termos de ressignificar hoje a resistência e a identidade (*Professor 1*).

Essa apropriação do saber tem permitido que até mesmo para alguns alunos, como foi o caso do *Estudante A*, mencionado na primeira subseção desta seção, o nível de imersão no campo de estudo em que estão trabalhando com sua comunidade seja tal que cheguem a conhecer aspectos de seu próprio contexto que anteriormente desconheciam. Sobre isso, o *Professor 1* fez o seguinte apontamento: “Os próprios indígenas, às vezes, se apropriam de conhecimentos da linguística e ressignificam isso nas suas práticas, em um sentido também de os próprios acadêmicos indígenas elaborarem suas compreensões”. Essa informação é complementada pela leitura que a *Professora 6* faz sobre a referida contribuição da tentativa de estabelecer uma Ecologia dos Saberes: “Acho que o mais importante é que eles são valorizados. Parece uma coisa óbvia. Até hoje, muitos têm vergonha de falar a língua. Estão aqui porque não querem falar sua língua, ainda. Imagina de aqui para atrás, como era?”.

Vemos aqui que esse exercício de apropriação identitária faz parte de um empoderamento cultural que, além de impactar na maneira de conceber e operar as práticas sociais no interior das

comunidades, repercute na projeção que delas se faz em outros ambientes, neste caso a universidade, gerando efeitos associados à valorização e, portanto, à dignificação do indígena:

Então este curso tem feito coisas assim, extraordinárias, embora com toda a dificuldade que a gente tem. Ainda com as limitações teóricas, conceituais e analíticas dos docentes e com os nossos engessamentos, em termos de uma ciência que a gente tem que tensionar e redirecionar sempre, eu acho que o curso tem feito uma contribuição incrível, no sentido de mostrar o conhecimento, a vida, a resistência, o território (sobretudo dos povos indígenas de Rondônia), como mecanismo de sobrevivência física dessas populações (*Professor 1*).

Uma forma de exemplificar ou concretizar essa opinião sobre o curso é citando o caso das populações indígenas às quais pertencem alguns alunos, que se dilaceraram devido à colonização. Vale dizer que o uso dessa palavra é para se referir à destruição de identidade, além da extinção física e material dos povos indígenas. Essa destruição de identidade se expressa na perda de sua língua na oralidade e no pensamento e na desapropriação de seus territórios por conta da produção agroindustrial e do capital especulativo. A passagem dos estudantes procedentes desses contextos pelo programa tem reavivado de várias formas o interesse por contribuir, a partir da academia, para a reivindicação dessas identidades, posicionando-os como agentes de resistência na luta pelo reconhecimento e visibilidade desse passado, mas também para a recuperação e enaltecimento de tudo o que os constitui. Em termos pedagógicos, fazê-los sentir-se uma ferramenta de transformação nesse processo é possível a partir desse encontro com outras pessoas que encarnam diferentes lutas dentro de suas comunidades, e que através de sua interação adotam referentes, mecanismos e expectativas que orientarão seu posicionamento diante de sua própria batalha.

Para muitos dos estudantes é revelador encontrar na história e nos propósitos dos outros (os seus colegas) um reflexo ou uma inspiração daquilo que os move, do que os levou ali e do que os motiva a se formar e trabalhar tanto por um projeto pessoal quanto coletivo. Ter contato com outros projetos de vida, conhecer as situações que outros povos enfrentam e entender outras formas de organização e trabalho comunitário lhes permite ver que existem tantas diferenças quantas são as causas comuns entre a sua realidade e as dos outros. Como já foi dito, além de ampliar seu campo visual sobre o pano de fundo das problemáticas em que se inscreve sua trajetória de vida como indígenas, esse contato os ajuda a dimensionar os alcances e a importância de se formarem e se apoiarem nos demais para avançarem na mitigação destas, mesmo quando o cenário seja o mais ameaçador. Dito isto, o curso tem o compromisso de promover uma formação

que vai além do que convencionalmente se considera corresponder à formação docente, pois eles têm outros desafios que vão além dos desafios do docente não indígena.

Por isso, de acordo com a **Professora 7**, “o jogo intercultural também é do Estado”. Isso significa que requer recursos humanos e instrumentais não só para o desenvolvimento das atividades acadêmicas dentro das universidades, mas também fora delas, nos territórios. As entidades do Estado devem garantir protocolos de consulta mais eficazes que envolvam as opiniões e propostas das comunidades na formação dos docentes indígenas, que, como já dissemos, abrange variáveis adicionais e mais complexas do que as dos docentes não indígenas. Devido às próprias demandas de seus contextos sociais, a formação do professor indígena deve estar relacionada a temas de saúde, uso dos recursos naturais, comércio, políticas sociais etc. Apoiada nisso, a **Professora 7** encerrou nossa conversa destacando que a educação escolar indígena não é uma questão apenas dos professores e das comunidades, embora as maiores exigências recaiam sobre eles, mas também um assunto do Estado, que deve ser amparado por políticas públicas sólidas, não integracionistas, consequentes com a Constituição vigente.

Partindo desse ponto, o **Professor 1** acrescentou às suas reflexões que a dependência dessas outras instâncias e a precariedade jurídica e institucional na administração e execução de programas como as licenciaturas interculturais seguem dilatando a possibilidade de uma interculturalidade dinâmica no âmbito escolar, mas também social: de uma interculturalidade como código de comunicação e como chave para nos relacionar. Por esse motivo, ele considera que até agora essa aposta tem sido um “estágio” e não um “ideal”. Então, ser um processo acarreta disputas permanentes entre acertos e erros, em que a ação ou omissão de um dos entes que nele interferem afeta os outros. Por isso, dizer se o curso consegue ser intercultural ou não pode variar em função da intenção e das capacidades das forças intrincadas, mas também do momento ou da etapa desse processo. Localizado no agora, o conceito que isso merece do **Professor 1** é o seguinte:

Eu penso que esse curso não é um curso intercultural. Ele está num processo de feitura. Nós não temos um diálogo em termos de interculturalidade, nós temos experiências que, em certo sentido, estão direcionando ou mostrando o caminho. Para mim essa é a única coisa importante. Na medida que ele vai tensionando e vai desnaturalizando o conhecimento que foi sempre posto como verdadeiro, ele vai se aproximando da interculturalidade (**Professor 1**).

Seu relato contém uma noção de interculturalidade como método e não como alvo ou objetivo. Esse método é transitório, ou seja, é um devir contínuo, um horizonte constante, sem fim. Tendo em vista as condições do curso hoje e o contexto político atual, o *Professor 1*, como alguns dos docentes do DEINTER, considera que o curso é ou poderia ser intercultural agora, não no sentido de conseguir um diálogo epistemológico e pedagógico, mas sim em um sentido experiencial. É o percurso que o torna intercultural, pois, mesmo com todas as dificuldades burocráticas e instabilidades das mudanças de governo, e os efeitos que isso tem nos contextos locais das populações indígenas e no ensino superior público, tem se consolidado em uma rede de persistência e interesses coletivos para que esses espaços sobrevivam. É por isso que, de acordo com o que foi manifestado por vários dos alunos em algumas aulas, é injusto que, por forças externas promovidas pelos governos vigentes, iniciativas como esta, que foram construídas à mão, sejam não só atacadas, mas também extintas, como parte de um projeto político que ameaça a vida em todas as suas formas, sendo este o caso do governo Bolsonaro.

Figura 6 - Mural pintado pelos professores e estudantes da Licenciatura Intercultural da UNIR.



Na fotografia do mural, localizado no edifício do DEINTER, podemos ver a imagem de uma árvore (com raízes, caule, ramos, frutos e folhas), junto com mensagens que promovem a unidade e a resistência coletiva. Foto da autora, 2019.

6. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Nesta última seção, serão apresentadas as considerações finais que abrangem os resultados, questionamentos e comentários mencionados ao longo do documento. Vale dizer que é aqui que se colocam todos os esforços, tanto quanto possível, para sintetizar cada uma das aprendizagens e inquietações que deixa este caminho sem fim.

Com base nas informações de natureza bibliográfica e empírica, foi possível perceber que o ingresso de estudantes indígenas nas universidades gerou profundas tensões e convidou a reconsiderar os fundamentos tradicionais do ensino superior. Sua presença em tais cenários de ensino, produção de conhecimento e extensão tem levado ao questionamento constante das estruturas burocráticas e centralizadoras a partir das quais são estabelecidas e condicionadas as diretrizes operacionais dessas instituições. Além disso, tem aumentado os espaços e encontros entre a comunidade acadêmica para repensar e consolidar novas disciplinas, conteúdos curriculares, grupos de pesquisa e métodos de avaliação de aprendizagem, correspondentes a epistemologias e projetos sociais não ocidentais. De acordo com os dados apresentados nesta dissertação, esse processo está tornando visíveis, no âmbito universitário, alguns referentes das lógicas de pensamento indígenas que embasam os métodos de aprendizagem próprios das aldeias, e tem possibilitado que as lideranças e as comunidades participem ativamente do planejamento, gestão e execução de programas e atividades educacionais voltados à melhoria da qualidade de vida dessas populações.

Colocando esta afirmação no caso específico da trajetória das licenciaturas interculturais no Brasil, podemos dizer que a formação superior de professores indígenas ressignifica uma luta política histórica dos povos originários do país. Através dela ressurgem processos de reivindicação cultural e educacional, com verdadeiras implicações sociais, já que, além de garantir espaços de ensino e de aprendizagem para formar, em nível superior, os professores que atuam ou atuarão nas escolas das aldeias, ela contribui para avançar na autonomia das educações ancestrais e, conseqüentemente, para fortalecer o empoderamento social e institucional dessas populações. Isso se deve ao fato de que, por meio da apropriação de linguagens e ferramentas jurídicas e acadêmicas, os professores e as lideranças indígenas vêm trabalhando para estabelecer mecanismos democráticos que legitimem o aumento e eficácia de sua participação na construção do projeto de nação e, portanto, na criação de políticas públicas e programas de ação desenhados para responder às falências existentes nas diferentes esferas da vida social.

Ao longo da existência das licenciaturas interculturais no país, desde a criação dos primeiros cursos até hoje, têm sido realizados exercícios de retrospectiva, em momentos distintos, entre equipes de trabalho, com a finalidade de avaliar e identificar os avanços, retrocessos e passos a seguir no andamento dessa proposta. Graças a isso, foram detectadas as potencialidades socioeducativas de espaços de formação como esses. Isso tem incentivado e fortalecido a projeção dos objetivos do movimento indígena e indigenista, que têm agenciado a busca de uma justiça epistemológica e cultural para essas populações, nas universidades. No entanto, apesar de sua importância na melhoria da convivência social, o projeto da interculturalidade no ensino superior ainda tem muitas dimensões estruturais não apenas por atender, mas por fortalecer, a partir da institucionalidade. Porém esse tipo de proposta requer uma articulação com todos os níveis de ensino e com setores de diferentes entidades governamentais, para conseguir uma continuidade maior e se enriquecer ainda mais de outras experiências que compõem a existência e a vida em sociedade.

Além do aumento na quantidade de cotas e da abertura de programas acadêmicos ofertados, incluindo aqueles de abordagem intercultural, para grande parte da população indígena a pretensão de entrar na universidade segue sendo difícil de alcançar. Na pesquisa, foi possível perceber que as decisões que determinam a estabilidade desses projetos estão fortemente sujeitas a uma ordem de pensamento colonial dominante que se reflete na lógica e disposição do sistema institucional público e dos projetos de desenvolvimento dos governos vigentes. Por isso, a aprovação de leis e a execução de políticas públicas não têm garantido o acesso dos povos indígenas ao ensino superior em geral e à formação intercultural em particular, tanto em termos de cotas quanto de mecanismos de participação ativa na criação e desenvolvimento dos cursos, nem têm assegurado as condições certas para a sua permanência. Isso se evidencia em um contexto político como o produzido pelo governo do atual presidente Jair Bolsonaro, o qual, apesar de estar sujeito a um marco normativo constitucional e internacional, tem exercido um ataque sistemático à educação pública e às populações historicamente marginalizadas, impedindo o exercício pleno de direitos humanos fundamentais.

Como parte do projeto político neoliberal, racista e excludente comandado pelo referido presidente durante os anos de 2019 e 2020, vimos que ações contundentes foram tomadas para enfraquecer os princípios e as estruturas legais estabelecidas para tratar das questões relativas aos povos indígenas e sua relação com assuntos de caráter nacional. A obstinação e a rapidez com

que inúmeras reformas administrativas e legislativas foram realizadas nestes dois primeiros anos de governo são expressões de uma clara intenção de deslegitimar o arcabouço legal que os resguarda. Isso afetou todas as áreas conquistadas em suas lutas, inclusive a educação. É um fato que as tensões e dificuldades que os estudantes indígenas já enfrentavam no processo de ingresso, andamento e conclusão dos programas universitários se intensificaram neste período por causa dos cortes no orçamento da educação pública, do dismantelamento institucional de políticas e órgãos educacionais e da promoção de ações com carga ideológica ultraconservadora. Quanto às licenciaturas interculturais, por não possuírem uma política específica de apoio, dependem de uma dinâmica praticamente assistencialista. Conclui-se que é necessário que o aparato judiciário e o Congresso Nacional ofereçam proteção legal e prática para impedir a continuidade e exacerbação dessa forma de proceder do governo em curso.

A forma como a Licenciatura em Educação Básica Intercultural da UNIR foi criada e concretizada mostra a importância de se contar com um suporte legal e institucional no momento de executar propostas educacionais que pretendem atender a demandas específicas da população, principalmente se envolvem assuntos que não são considerados prioritários no projeto de nação que se tem. Por sua natureza, esses cursos têm o compromisso de se projetar a longo prazo, pois visam contribuir para a solução de conflitos estruturais que afetam as comunidades indígenas. Portanto, embora seja o que comumente se faz, não basta a mera criação de programas ou políticas públicas complementares se o que se espera é sua continuidade efetiva, visto que são temporários e aleatórios. Mesmo assim, alguns deles foram fundamentais nas diferentes etapas do desenvolvimento da licenciatura estudada, como o Programa de Apoio à Formação Superior e Licenciaturas Interculturais Indígenas (PROLIND), decretado em 2005. Vimos que, para que essa licenciatura existisse, era necessário inseri-la no Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais (REUNI), produto do investimento em educação pública do governo do ex-presidente Lula da Silva. Para sua implementação, foi criado o Decreto Nº 6.096, de 2007, uma vez que uma mudança na lei era requerida para garantir os recursos destinados à implantação de mais cursos dessa modalidade.

De tal lógica operacional surgem vários problemas de ordem sistemática, que tendem a se agravar segundo as condições e particularidades de cada contexto. Por exemplo, observamos que, devido ao curto prazo em que devia ser desenhada a proposta da Licenciatura Intercultural, apesar dos esforços e dedicação dos docentes da UNIR, que se apropriaram dessa causa junto

com as lideranças indígenas, ainda hoje as lacunas e falhas cometidas naquele momento se tornam visíveis nas limitações e desafios atuais do curso. Durante os dez anos de execução dessa licenciatura, os docentes do DEINTER têm percebido que no Projeto Pedagógico do Curso vigente não foram contempladas variáveis e campos de atuação pertinentes ao propósito intercultural e, portanto, interepistemológico da proposta. A maioria deles concorda que grande parte dos assuntos que devem ser considerados ou reforçados está localizada na relação entre universidade e comunidades, o que levou à necessidade de reformular estratégias de diálogo entre professores, estudantes e populações e criar mecanismos de participação destas últimas, em cenários de ensino e investigação. Conforme mencionado, embora a equipe de docentes venha trabalhando em um novo projeto pedagógico para atender a essas demandas e deveres, as decisões tomadas pelo governo do presidente Bolsonaro, não só em relação à educação pública mas também aos povos indígenas, especialmente o corte orçamentário para a eficácia desses programas, têm atrapalhado colocar em prática novas ações.

Vimos que um das problemáticas que apareceram de forma mais recorrente nas entrevistas dos docentes está associada à gestão e utilização do recurso financeiro de que o DEINTER dispõe para a realização de todas as tarefas demandadas pela Licenciatura Intercultural em cada período letivo. Do processo burocrático pelo qual se tem que passar para solicitar tal recurso, e do tempo que leva para ser direcionado, emergem vários dos desafios identificados. O principal deles é a sobrecarga de trabalho dos professores, visto que, tendo um orçamento reduzido para a quantidade de áreas que o curso deve abranger, a equipe de docentes/pesquisadores é composta pelo número mínimo de pessoal requerido pela carga horária estabelecida. Portanto, apesar do período de aulas ser mais curto, porém mais intenso que o do calendário convencional, no restante do ano eles devem desenvolver outro tipo de atividades vitais para o andamento do curso, como orientações, produção de material pedagógico, publicações acadêmicas, trabalho de campo nas aldeias etc., sem levar em consideração aqueles que, adicionalmente, ministram disciplinas ao longo do semestre em programas de outros departamentos. Conforme expresso nos relatos, isso leva muitos deles ao adoecimento. Assim, se houvesse mais recursos disponíveis para essas apostas universitárias, haveria mais professores contratados e exclusivos da Licenciatura Intercultural, para reduzir a quantidade de trabalho e consequentemente as crises de saúde mental e física que muitos enfrentam em cada etapa.

Outra das maiores dificuldades que abrangem grande parte dos outros desafios apontados, que dizem respeito à prática docente em contextos interculturais, é a dificuldade que a maioria dos professores tem para se adaptar a novas formas de ensino, entendendo isso como a busca constante de estratégias, linguagens e temáticas correspondentes à aposta interepistemológica. Descobrir que a forma como lecionavam nas outras graduações não funciona com os estudantes indígenas exigiu empreender, empiricamente, tentativas permanentes de construir metodologias que se ajustassem à particularidade do curso, mas também às de cada turma. Dizemos empiricamente por que nenhum deles foi especificamente formado para trabalhar com populações indígenas, muito menos com indígenas de contextos culturais e territoriais tão diversos, o que tem implicado, para muitos, aprender a lidar e potencializar, na medida em que determinadas situações ocorrem, suas diferenças, dificuldades e particularidades.

Vimos que enfrentar essas realidades desconhecidas representa um temor e uma exigência mental e física excessiva para os docentes. Então, é prudente se perguntar: quais são as possibilidades de que, a partir do medo, da frustração e do esgotamento, se criem estratégias comunicativas e pedagógicas que integrem sentidos de vida baseados na experiência e na esperança de melhorar a qualidade de vida da humanidade? Poderíamos dizer que é justamente esse temor do que está fora dos campos já explorados que favorece que muitos professores caiam na reprodução de metodologias com as quais já estão acostumados a trabalhar. Aqui, encontra-se um ponto de partida crucial para continuar a indagar sobre o que entorpece o exercício (no sentido mais prático da palavra) da interculturalidade crítica. Apesar das enormes dificuldades nos níveis institucional e governamental, é na sala de aula que se pode começar a combater, diretamente, o legado de uma educação colonial, homogeneizante e exclusiva, sendo essa uma maneira de que a educação intercultural possa efetivamente contribuir para o projeto decolonial, defendido pela corrente de pensamento que deu base à nossa análise.

Os relatos de experiência dos participantes, por meio dos quais foram captadas certas características e situações cotidianas do funcionamento do curso, contêm parte dos desafios que nos propusemos a identificar nesta pesquisa, em relação à presença indígena nas universidades e na educação de professores indígenas em particular. Vimos que os estudantes enfrentam diferentes dificuldades em cada uma das etapas de sua formação (desde o momento em que ingressam até o término da licenciatura). Na origem desse processo, que está na escolha do curso, isto é, a forma como chegam a ele e o que os motiva a tomar essa decisão, já temos o

primeiro desafio, que é disponibilizar uma ampla variedade de programas concebidos para populações indígenas de distintas áreas de conhecimento, que sejam de fácil acesso e que estejam comprometidos com a permanência dos alunos. Dessa forma, aqueles que ingressarem na docência o fariam por vontade, por suas escolhas, e não por falta de opções para essas escolhas como acontece em vários casos. É fato que outros escolhem a docência pela vontade de servir a sua comunidade através do ensino, seja motivado por seus desejos, seja pela responsabilidade dada pelas pessoas de sua comunidade de contribuir para a luta pela autonomia educacional nas aldeias. Esse caso já nos mostra que o fato de a interculturalidade seguir sendo uma aposta restrita no cenário universitário condiciona os projetos de vida de quem quer acessá-la. Isso continuará a ocorrer enquanto for concebida como uma abordagem “inclusiva”, que sob essa lógica acaba segregando ainda mais, e não como um projeto educacional e social.

Apesar do reconhecimento, tanto dos professores entrevistados quanto dos entes públicos e do meio acadêmico em geral, das falências e limitações de programas de ensino superior como as licenciaturas interculturais, a falta de articulação entre os atores que compõem a tríade que orientou a proposta metodológica desta pesquisa (descrita na página 66) faz com que cada um explique sua incapacidade de proceder “como deveria ser” pela incompetência dos demais atores. Isso significa que, enquanto não houver coesão entre as partes, o cumprimento ou não cumprimento das responsabilidades de cada uma estará justificado nas decisões das diferentes dimensões que consolidam a estrutura institucional envolvida. É por isso que, nos relatos dos docentes, aparecem como as principais causas dos desafios na prática pedagógica os assuntos administrativos; já nos assuntos administrativos, aparecem as problemáticas associadas ao contexto político e governamental; e assim por diante. Essa visão inviabiliza a possibilidade de que, pelo menos no campo do ensino e da aprendizagem, a cargo dos docentes-pesquisadores e estudantes indígenas do DEINTER, haja certo grau de autonomia e liberdade de pensamento, que quebre com a dependência nociva entre os atores envolvidos na gestão e execução do curso.

Percebemos que a interculturalidade pensada dentro do projeto decolonial ainda tem muito a oferecer na superação desses desafios. Os resultados desta pesquisa permitem dizer que, de acordo com os princípios e variáveis que integram o conceito de interculturalidade crítica, de modo diferente das perspectivas relacional e funcional, é urgente fortalecer as ações que dependem, em primeiro lugar, dos atores que fazem parte do cotidiano do programa, que se enquadram nas noções de contextualização, problematização e transdisciplinaridade, às quais nos

referimos em nosso marco teórico. Esses três conceitos encerram campos os quais docentes/pesquisadores do DEINTER atuam e percorrem, mediante as funções que devem desempenhar, pois é aí que mudanças aparentemente pequenas podem ser executadas, mas que potencializam a capacidade do curso de ser um espaço de formação localizado no seu contexto, disruptivo e propositivo, e disposto para a interseção de conhecimento. Assim, dada a inquietação que formulamos sobre se a Licenciatura Intercultural da UNIR, no seu desenho e processo formativo que incorpora, corresponde aos delineamentos da interculturalidade crítica ou se está mais próxima das características de modelos de interculturalidade mais tradicionais (coloniais), podemos dizer que ainda deve enfrentar vestígios de lógicas assistencialistas, difundidos pelo ambiente institucional e epistemológico em que se insere, para se tornar uma aposta verdadeiramente crítica e decolonial.

Sem dúvida, temos muito a explorar. As conclusões apresentadas são apenas reflexões que decorrem da revisão bibliográfica sobre desenvolvimentos teóricos e estudos de caso motivados por preocupações semelhantes às que aqui nos convocam e das conversas estabelecidas com os participantes deste trabalho. Apesar do reduzido tempo para a elaboração de uma dissertação de mestrado e das limitações causadas pela pandemia de COVID-19 na efetivação do plano de trabalho de campo proposto para este último ano de pesquisa, foi possível aprofundar alguns núcleos de análise nos quais se localiza uma parte significativa das discussões mais acaloradas sobre a urgência por interculturalizar a educação superior mediante um projeto decolonial para a resolução de conflitos que afligem a humanidade, atualmente. Sem pretender padronizar ou generalizar os resultados obtidos, a abordagem desse programa de graduação intercultural permitiu identificar seu potencial social, as dificuldades que enfrenta e os avanços que teve ao longo de sua trajetória. As conquistas obtidas até hoje só podem nos inspirar para seguir fazendo justiça a essa luta obstinada e perseverante do movimento indígena de Rondônia e do país inteiro.

REFERÊNCIAS

ABRANTES, C.; ISIDORO, E. Uma análise sociolinguística do Projeto Açaí: a formação dos professores Tupí-Mondé de Rondônia, percepções e temperamento linguístico. In: CABRAL, A.S.A.C.; RODRIGUES, A.D.; LOPES, J.D.; JULIÃO, M.R.S. (orgs.). **Línguas e culturas Tupí; Línguas e culturas Macro-Jê**. Campinas: Curt Nimuendajú; Brasília: LALI/UNB, 2011. v.2, v.3.

AÇÃO EDUCATIVA; CARTA EDUCAÇÃO; DE OLHO NOS PLANOS. **Educação em disputa: 100 dias de Bolsonaro**. [S. l.]: Ação Educativa; Carta Educação; De Olho nos Planos. 2019. Disponível em: <http://sinprominas.org.br/wp-content/uploads/2019/05/Educac%CC%A7a%CC%83o-em-Disputa-100-dias-de-Bolsonaro.pdf>. Acesso em: 7 abr. 2020.

AGUILERA URQUIZA, A.; NASCIMENTO, A. O desafio da interculturalidade na formação de professores indígenas. **Espaço Ameríndio**, Porto Alegre, v.4, n.1, p. 44-60, jan./jun. 2010.

ALVES, I. **Identidades indígenas: um olhar para o curso de licenciatura em educação básica intercultural de Rondônia**. 2014. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Rondônia, Porto Velho, 2014. 124 p. Disponível em: http://www.ppge.unir.br/uploads/62248421/arquivos/DISSERTA_O_MARIA_ISABEL_ALONSO_ALVES_587825377.pdf. Acesso em: 10 jul. 2019.

APIB, Articulação dos Povos Indígenas do Brasil. Nota da APIB sobre a aprovação do texto da MP 870 de 2019. **Apib Oficial**, Brasília, 23 maio 2019. Disponível em: <http://apib.info/2019/05/23/nota-da-apib-sobre-a-aprovacao-do-texto-da-mp-8702019/>. Acesso em: 11 mar. 2020.

APINAJÉ, J. Processo de educação intercultural: possíveis reflexões. In: LANDA, M.; HERBETTA, A. (orgs.). **Educação indígena e interculturalidade: um debate epistemológico e político**. Goiânia: Imprensa Universitária, 2017. p. 74-81. Disponível em: https://www.cegraf.ufg.br/up/688/o/ebook_educacao_indigena.pdf. Acesso em: 5 jul. 2019.

AQUINO, R.; MUTTI, R. Pesquisa qualitativa: análise de discurso versus análise de conteúdo. **Texto Contexto Enferm**, Florianópolis, v.15, n.4, p. 679-684, out.-dez. 2006. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/tce/v15n4/v15n4a17>. Acesso em: 20 ago. 2019.

BALLESTRIN, L. América Latina e o giro decolonial. **Revista Brasileira de Ciência Política**, Brasília, n.11, p. 89-117, maio/ago. 2013. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-33522013000200004. Acesso em: 18 ago. 2019.

BARNES, E. Da Diversidade ao PROLIND: reflexões sobre as políticas públicas do MEC para a formação superior e povos indígenas. In: SOUZA, C.; ALMEIDA, F.; LIMA, A.; MATOS, M. (orgs.). **Povos indígenas: projetos e desenvolvimento II**. 2010. 220 p.

BARROSO-HOFFMANN, M. Direitos culturais diferenciados, ações afirmativas e etnodesenvolvimento: algumas questões em torno do debate sobre ensino superior para os povos indígenas no Brasil. In: REUNIÃO DA ASSOCIAÇÃO LATINO-AMERICANA DE ANTROPOLOGIA, 2005, Rio de Janeiro. **Anais...** Rio de Janeiro, 2005.

BENDAZOLLI, S. Políticas de acesso ao ensino superior: o programa Diversidade na Universidade. **Cadernos de Educação Escolar Indígena**, PROESI / UNEMAT, Mato Grosso, v.6, n.1, p. 11-34, 2008. Disponível em: <http://flacso.redelivre.org.br/files/2013/03/1042.pdf>. Acesso em: 5 jun. 2019.

BHABHA, H. O terceiro espaço (entrevista a Jonathan Rutherford). **Revista do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional**, n.24, p. 35-41, 1996.

BOLSONARO, J.M. **O caminho da prosperidade: proposta de plano de governo**. Eleição Geral Federal 2018. Coligação “Brasil acima de tudo, Deus acima de todos” (PSL). Proposta de Governo registrada no Tribunal Superior Eleitoral. 2018. Disponível em: http://divulgacandcontas.tse.jus.br/candidaturas/oficial/2018/BR/BR/2022802018/280000614517/proposta_1534284632231.pdf. Acesso em: 7 abr. 2020.

BRAGATO, F.; BARRETTO, V.; SILVEIRA FILHO, A. A interculturalidade como possibilidade para a construção de uma visão de direitos humanos a partir das realidades plurais da América Latina. **Revista da Faculdade de Direito UFPR**, Curitiba, v.62, n.1, p. 33-59, jan.-abr. 2017. Disponível em: <http://revistas.ufpr.br/direito/article/view/47133>. Acesso em: 12 ago. 2019.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, 5 de outubro de 1988. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm. Acesso em: 3 set. 2019.

BRASIL. **Decreto Nº 26, de 4 de fevereiro de 1991. Dispõe sobre a educação indígena no Brasil**. Brasília, 1991a. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/1990-1994/D0026.htm. Acesso em: 15 jul. 2019.

BRASIL. **Portaria Interministerial Nº 559, de 16 de abril de 1991. Cria a Coordenação Nacional de Educação Indígena**. Brasília, 1991b. Disponível em: <https://acervo.socioambiental.org/acervo/documentos/portaria-interministerial-n-559-de-160491-cria-coordenacao-nacional-de-educacao>. Acesso em: 17 jul. 2019.

BRASIL. **Lei Nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Brasília, 1996. Disponível em: <https://www2.senado.leg.br/bdsf/bitstream/handle/id/70320/65.pdf>. Acesso em: 19 ago. 2019.

BRASIL. Ministério de Educação. Referencial curricular nacional para as escolas indígenas. Brasília, 1998. Disponível em: https://www.ufmg.br/copeve/Arquivos/2018/fiei_programa_ufmg2019.pdf. Acesso em: 22 set. 2019.

BRASIL. **Lei Nº 10.172, de 9 de janeiro de 2001. Aprova o Plano Nacional de Educação, e dá outras providências.** Brasília, 2001. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/leis_2001/110172.htm. Acesso em: 2 set. 2019.

BRASIL. **Lei Nº 10.558, de 13 de novembro de 2002. Cria o Programa Diversidade na Universidade, e dá outras providências.** Brasília, 2002. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/2002/L10558.htm. Acesso: 20 fev. 2020.

BRASIL. **Decreto Nº 6.861, de 27 de maio de 2009. Brasília, 2009. Dispõe sobre a educação escolar indígena, define sua organização em territórios etnoeducacionais, e dá outras providências.** Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2009/Decreto/D6861.htm. Acesso em: 28 fev. 2020.

BRASIL. **Decreto Nº 7.234, de 19 de julho de 2010. Dispõe sobre o Programa Nacional de Assistência Estudantil – PNAES.** Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2010/decreto/d7234.htm. Acesso em: 31 out. 2020.

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.** Brasília, 2012. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2012/lei/112711.htm. Acesso: 20 fev. 2020.

BRASIL. Ministério de Educação. Conselho Superior do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Amazonas. **Resolução Nº 94 CONSUP/IFAM, de 23 de dezembro de 2015.** Manaus, 23 dez. 2015.

BRASIL. **Lei Nº 13.844, de 18 de junho de 2019. Estabelece a organização básica dos órgãos da Presidência da República e dos Ministérios [...].** Brasília, 2019. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2019-2022/2019/Lei/L13844.htm. Acesso em: 26 mar. 2020.

CAJUEIRO, R. **Os povos indígenas em instituições de ensino superior públicas federais e estaduais do Brasil: levantamento provisório de ações afirmativas e de licenciaturas interculturais.** Projeto Trilhas de Conhecimentos. O Ensino Superior Indígena no Brasil. Laboratorio de Investigaciones en Etnicidad, Cultura y Desarrollo, Museo Nacional, Rio de Janeiro, 2008.

CAMARGOS, Q.; ABRANTES, C.; DIAS, P. A educação escolar indígena multilíngue e intercultural no estado de Rondônia: contribuições do PIBID diversidade da Universidade Federal de Rondônia. In: **LICENCIATURAS interculturais indígenas: a área de Linguagens e suas interfaces.** DEINTER/UNIR, 2018. vol. 1.

CANDAU, V.; RUSSO, K. Interculturalidade e educação na América Latina: uma construção plural, original e complexa. **Revista Diálogo Educ.**, Curitiba, v.10, n.29, p. 151-169, jan./abr. 2010.

CASTRO-GÓMEZ, S.; GROSFUGUEL, R. (eds.). **El giro decolonial: reflexiones para una diversidad epistémica más allá del capitalismo global**. Bogotá: Iesco-Pensar-Siglo del Hombre Editores, 2007. Disponível em: <http://www.unsa.edu.ar/histocat/hamoderna/grosfuguelcastrogomez.pdf>. Acesso em: 28 fev. 2020.

CIMI, Conselho Indigenista Missionário. Senado aprova MP 870 e devolve demarcações à Funai e o órgão ao Ministério da Justiça. **cimi.org.br**, 29 maio 2019. Disponível em: <https://cimi.org.br/2019/05/senado-aprova-mp-870-devolve-atribuicoes-funai-orgao-ministerio-da-justica/>. Acesso em: 11 mar. 2020.

COLETIVO DE REPRESENTANTES INDÍGENAS; PROLIND; ASIE. **Carta de Goiânia I**. Brasília, 10 –a 12 jun. 2019.

CORTES, N. **Interculturalidad, diferencia y etnoeducación: la educación como lugar antropológico**. Medellín: Ediciones UNAULA, 2015. 258 p.

COUTO, F. Reflexões acerca da área de Linguagens do curso de Educação Básica intercultural da UNIR. In: **LICENCIATURAS interculturais indígenas: a área de Linguagens e suas interfaces**. DEINTER/UNIR, 2018. vol. 1. Disponível em: http://www.dacagm.unir.br/uploads/87443803/publicacoes/Martins_2018_Seallin.pdf. Acesso em: 24 mar. 2020.

CRES, **Conferencia Regional de Educación Superior de América Latina y el Caribe: resúmenes ejecutivos**. Córdoba, Argentina. 2018. Disponível em: <https://drive.google.com/file/d/1uRirsFVQAds9JavoU4K9MVLiOsftthnS/view>. Acesso em: 10 mar. 2020.

DUSSEL, E. Transmodernidade e interculturalidade: interpretação a partir da filosofia da liberação. **Revista Sociedade e Estado**, v.31, n.1, jan.-abr. 2016. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/se/v31n1/0102-6992-se-31-01-00051.pdf>. Acesso: 11 jan. 2020.

ESCOBAR, A. **Cátedra de Interculturalidad**. Universidad de Caldas. 2017. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=ZHiATumBhTA>. Acesso em: 22 jun. 2019.

FERNANDES, J. Colaboração intercultural na educação superior: conflitos e negociações em experiências na Argentina, no Brasil, na Colômbia e no Peru. **Espaço Ameríndio**, UFPA, v.8, n.1, 2014. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/EspaçoAmeríndio/article/view/45371>. Acesso em: 19 jul. 2019.

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

FREITAS, E. B. **Índios isolados: a GRIN e a tradição militar da política indigenista brasileira**. 1999. Tese (Doutorado em História Social) – Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo, São Paulo, 1999.

FRISCH, M. Informáticas y fuentes orales. In: **Historia, antropología y fuentes orales**. Espionaje. 2005.

G1. ‘Cada vez mais, o índio é um ser humano igual a nós’, diz Bolsonaro em transmissão nas redes sociais. **Portal G1: Política**, 24 jan. 2020. Disponível em: <https://g1.globo.com/politica/noticia/2020/01/24/cada-vez-mais-o-indio-e-um-ser-humano-igual-a-nos-diz-bolsonaro-em-transmissao-nas-redes-sociais.ghtml>. Acesso em: 7 abr. 2020.

GASCHÉ, J. Niños, maestros, comuneros y escritos antropológicos como fuentes de contenidos indígenas escolares y la actividad como punto de partida de los procesos pedagógicos interculturales: un modelo sintáctico de cultura. In: GASCHÉ, J.; BERTELY, M.; MODESTA, R. (coords.). **Educando en la diversidad: investigaciones y experiencias educativas interculturales y bilingües**. Quito: Abya-Yala; CIESAS; IIAP, 2008.

GORDON, L. Shifting the geography of reason in an age of disciplinary decadence. **TRANSMODERNITY – Journal of peripheral cultural production of the luso-hispanic world**, v.1, n.2, 2011. Disponível em: <https://escholarship.org/uc/item/218618vj>. Acesso em: 26 ago. 2019.

GROSFOGUEL, R. La descolonización de la economía política y los estudios postcoloniales: transmodernidad, pensamiento fronteirizo y colonialidad global. **Tabula Rasa**, Bogotá, n.4, p. 17-48, jan./jun. 2006.

GROSFOGUEL, R. Para descolonizar os estudos de economia política e os estudos pós-coloniais: transmodernidade, pensamento de fronteira e colonialidade global. **Revista Crítica de Ciências Sociais**, 80, p. 115-147, mar. 2008.

HALL, S. A centralidade da cultura: notas sobre as revoluções culturais do nosso tempo. **Revista Educação & Realidade**, p. 15-46, jul.-dez. 1997.

HERNÁNDEZ, R.; FERNÁNDEZ, C.; BAPTISTA, P. **Metodología de la investigación**. México, DF: McGraw-Hill / Interamericana Editores, 2014. 6. ed. Disponível em: <http://observatorio.epacartagena.gov.co/wp-content/uploads/2017/08/metodologia-de-la-investigacion-sexta-edicion.compressed.pdf>. Acesso em: 14 ago. 2019.

HERRERA, M.; INFANTE, R. Políticas educativas en Colombia: el ocaso de la educación pública en el contexto de la globalización capitalista. **Educación y Cultura**, n. 64, Bogotá, FECODE, 2003.

IBGE, Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. **Censo 2010: população indígena é de 896,9 mil, tem 305 etnias e fala 274 idiomas**. 2010. Disponível em: <https://censo2010.ibge.gov.br/noticias-censo?busca=1&id=3&idnoticia=2194&t=censo-2010-poblacao-indigena-896-9-mil-tem-305-etnias-fala-274&view=noticia>. Acesso em: 4 abr. 2020.

IBGE, Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. **Rondônia: área territorial**. Cidades e Estados. 2018. Disponível em: <https://www.ibge.gov.br/cidades-e-estados/ro.html?>. Acesso em: 4 abr. 2020.

IBGE, Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. **Rondônia: população estimada.** Cidades e Estados. 2019. Disponível em: <https://www.ibge.gov.br/cidades-e-estados/ro.html?>. Acesso: 4 abr. 2020.

ISA, Instituto Socioambiental. O que muda (ou sobra) para os índios com a reforma de Bolsonaro? **Notícias Socioambientais**, 31 jan. 2019. Disponível em: <https://www.socioambiental.org/pt-br/noticias-socioambientais/o-que-muda-ou-sobra-para-os-indios-com-a-reforma-de-bolsonaro>. Acesso em: 10 mar. 2020.

ISA, Instituto Socioambiental. **O ISA.** 2020. Disponível em: <https://www.socioambiental.org/pt-br/o-isa>. Acesso em: 25 mar. 2020.

ISIDORO, E. **Situação sociolinguística do povo arara: uma história de luta e resistência.** Dissertação (Mestrado) – Faculdade de Letras, Universidade Federal de Goiás, 2006.

JANUÁRIO, E. Formação de professores índios na universidade: a experiência do 3º grau indígena. Profissionais da Educação. **Revista da Faculdade de Educação**, Cáceres, ano 2, n. 2, p. 94-106, jan.-jun. 2004. Disponível em: <https://periodicos.unemat.br/index.php/ppgedu/article/view/3458/2754>. Acesso em: 11 out. 2019.

JANUÁRIO, E.; SILVA, F. Desafios e perspectivas na educação superior indígena. In: JANUÁRIO, E.; SILVA, F.; KARIM, T. **Cadernos de Educação Escolar Indígena**, Barra do Bugres, PROESI/UNEMAT, v.5, n.1, 2007.

KNAPP, C. Reflexões sobre os estudantes indígenas e a pós-graduação. In: **LICENCIATURAS interculturais indígenas: a área de Linguagens e suas interfaces.** DEINTER/UNIR, 2018. vol. 1. Disponível em: http://www.dacagm.unir.br/uploads/87443803/publicacoes/Martins_2018_Seallin.pdf. Acesso em: 24 mar. 2020.

LANDA, B. Os desafios da permanência para os estudantes indígenas da Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul – UEMS. In: NASCIMENTO, A.C. et al. (orgs.). **Povos indígenas e sustentabilidade: saberes e práticas interculturais nas universidades.** Campo Grande: UCDB, 2009. p. 80-85.

LANDER, E. (org.). **A colonialidade do saber: eurocentrismo e ciências sociais, perspectivas latino-americanas.** Buenos Aires: CLACSO, 2005. Col. Sur Sur. Disponível em: https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/2591382/mod_resource/content/1/colonialidade_do_saber_eurocentrismo_ciencias_sociais.pdf. Acesso em: 24 ago. 2019.

LIMA, A. Trilhas de Conhecimentos: o ensino superior de indígenas no Brasil, uma experiência de fomento a ações afirmativas no ensino superior. In: MATO, D. (org.). **Diversidad cultural e interculturalidad en educación superior: experiencias en América Latina y el Caribe (IESALC).** Unesco, 2008. 167 p. Disponível em: https://www.researchgate.net/publication/305114938_Daniel_Mato_coord_2008_Diversida

d cultural e interculturalidad en Educacion Superior Experiencias en America Latina. Acesso em: 9 abr. 2020.

LIMA, A. Educación superior para indígenas en el Brasil: más allá de los cupos. In: GARCIA, S.; PALADINO, M. (comps.). **Educación escolar indígena: investigaciones antropológicas en Brasil y Argentina**. Buenos Aires: Antropofagia, 2012, p. 257–277. Disponível em: <http://flacso.redelivre.org.br/files/2012/07/602.pdf>. Acesso em: 12 jul. 2019.

LIMA, A.; BARROSO-HOFFMANN, M. **Seminário “Desafios para uma educação superior para os povos indígenas no Brasil”**. Políticas públicas de ação afirmativa e direitos culturais diferenciados. Museu Nacional, Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2004.

LINHARES, C.; GARCIA, R.; CORRÊA, C. (orgs.). **Cotidiano e formação de professores**. Brasília: Liber Livro, 2011.

LÓPEZ, L. La eficacia y validez de lo obvio: lecciones aprendidas desde la evaluación de procesos educativos bilingües. **Revista Iberoamericana de Educación**, v.17, maio-ago. 1998. p. 51-89.

MALDONADO-TORRES, N. La descolonización y el giro des-colonial. **Tabula Rasa**, Bogotá, n.9, p. 61-72, jun.-dez., 2008.

MANDEPORA, M. Mirar a la diversidad cultural para interculturalizar la educación superior. **Revista Universitaria del Caribe**, v.23, n.2, p. 65-72, jul.-dic. 2019. Disponível em: <https://doi.org/10.5377/ruc.v23i2.8932>. Acesso em: 17 jan. 2020.

MARKUS, C. Experiências em educação escolar indígena e intercultural: casos concretos. In: LANDA, M.; HERBETTA, A. (orgs.). **Educação indígena e interculturalidade: um debate epistemológico e político**. Goiânia: Imprensa Universitária, 2017, p. 316-348. Disponível em: https://www.cegraf.ufg.br/up/688/o/ebook_educacao_indigena.pdf. Acesso em: 5 jul. 2019.

MATO, D. Las iniciativas de los movimientos indígenas en educación superior: un aporte para la profundización de la democracia. **Revista Nueva Sociedad**, n. 227, p. 102-119, mayo/jun. 2010.

MATO, D. **Educación superior y pueblos indígenas en América Latina: contextos y desafíos**. Buenos Aires: EDUNTREF, 2015. Disponível em: http://biblioteca.clacso.edu.ar/Argentina/sa-untref/20171121042125/pdf_1285.pdf. Acesso em: 21 fev. 2020.

MATO, D. Educación superior y pueblos indígenas y afrodescendientes en América Latina: tendencias en curso, tensiones, posibilidades y desafíos. In: GUAJARDO, P.H. (coord.). **Tendencias de la educación superior en América Latina y el Caribe 2018**. 2018.

MEC. **Diretrizes para a Política Nacional de Educação Escolar Indígena**. Cadernos Educação Básica. Série Institucional. vol. 2. 2. ed. 1993. Disponível em:

<http://www.dominiopublico.gov.br/download/texto/me001778.pdf>. Acesso em: 31 out. 2020.

MEC. Conselho Nacional de Educação. **Resolução N° 3, de 10 de novembro de 1999. Fixa diretrizes nacionais para o funcionamento das escolas indígenas e dá outras providências.** Brasília, 1999. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rceb03_99.pdf. Acesso em: 11 set. 2019.

MEC. **Resolução N° 5, de 22 de junho de 2012. Define Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Indígena na Educação Básica.** Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=11074-rceb005-12-pdf&category_slug=junho-2012-pdf&Itemid=30192. Acesso em: 31 out. 2020.

MEC. **Resolução N° 1, de 7 de janeiro de 2015. Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores Indígenas em cursos de Educação Superior e de Ensino Médio e dá outras providências.** 2015. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=16870-res-cne-cp-001-07012015&Itemid=30192. Acesso em: 5 abr. 2020.

MEC. **Portaria Normativa N° 13, de 11 de maio de 2016. Dispõe sobre a indução de Ações Afirmativas na Pós-Graduação, e dá outras providências.** Brasília, 2016. Disponível em: http://www.in.gov.br/materia/-/asset_publisher/Kujrw0TZC2Mb/content/id/21520493/do1-2016-05-12-portaria-normativa-n-13-de-11-de-maio-de-2016-21520473. Acesso: 8 abr. 2020.

MEC. **Bolsa Permanência: apresentação.** 2018. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/programa-bolsa-permanencia>. Acesso em: 28 jul. 2020.

MEC. **O governo brasileiro e a educação escolar indígena.** s.d. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/gbee.pdf>. Acesso em: 10 set. 2019.

MIGNOLO, W. Desobediência epistêmica: a opção descolonial e o significado de identidade em política. **Cadernos de Letras da UFF.** Dossiê: Literatura, língua e identidade, n.34, p. 287-324, 2008. Disponível em: http://professor.ufop.br/sites/default/files/tatiana/files/desobediencia_epistemica_mignolo.pdf. Acesso em: 15 ago. 2019.

MINAYO, M. (org.). **Pesquisa social: teoria, método e criatividade.** 21. ed. Petrópolis: Vozes, 2002. Disponível em: <https://wp.ufpel.edu.br/franciscovargas/files/2012/11/pesquisa-social.pdf>. Acesso em: 28 ago. 2019.

MUNSBURG, J.; FERREIRA DA SILVA, G. Interculturalidade na perspectiva da descolonialidade: possibilidades via educação. **Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação**, Araraquara, v.13, n.1, p. 140-154, jan.-mar., 2018. Disponível em: <https://periodicos.fclar.unesp.br/iberoamericana/article/viewFile/9175/7151>. Acesso em: 12 ago. 2019.

NEVES, J. Universidade e povos indígenas: a possibilidade do diálogo intercultural na floresta. In: AMARAL, N.G. **Multiculturalismo na Amazônia: o singular e o plural em reflexão e ações**. Curitiba: Editora CRV, 2009.

NICOLESCU, B. **La transdisciplinariedad**. Manifiesto, Mónaco: Editions du Rocher. 2006. Disponível em: <http://redcicue.org/attachments/article/138/2.2%20TRANSDISCIPLINARIEDAD%20MANIFIESTO%20BASARAB%20NICOLESCU.pdf>. Acesso em: 28 fev. 2020.

NOBRE, D. A área de Linguagens nas licenciaturas interculturais indígenas: questões em debate. In: **LICENCIATURAS interculturais indígenas: a área de Linguagens e suas interfaces**. DEINTER/UNIR. 2018. vol. 1. Disponível em: http://www.dacagm.unir.br/uploads/87443803/publicacoes/Martins_2018_Seallin.pdf. Acesso em: 24 mar. 2020.

NOGUEIRA, E.; MENDONÇA, M. **Formação de professores indígena no Amazonas: caso Piraywara**, 2015.

OIT. **Convenio N° 169 de la OIT sobre pueblos indígenas y tribales en países independientes; Declaración de las Naciones Unidas sobre los Derechos de los Pueblos Indígenas**. OIT/Oficina Regional para América Latina y el Caribe: Lima, 2014. 130 p. Disponível em: https://www.ilo.org/wcmsp5/groups/public/---americas/---ro-lima/documents/publication/wcms_345065.pdf. Acesso em: 8 abr. 2020.

OMS, Organização Mundial da Saúde. **Preguntas y respuestas sobre la enfermedad por coronavirus (COVID-19)**. 2020. Disponível em: <https://www.who.int/es/emergencies/diseases/novel-coronavirus-2019/advice-for-public/q-a-coronaviruses>. Acesso em: 7 out. 2020.

ORLANDI, E. **Terra à vista**. Discurso do confronto: velho e novo mundo. 2. ed. Campinas: Editora UNICAMP, 2008.

ORTIZ, R. Estudos culturais. **Revista Tempo Social**, São Paulo, v.16, n.1, p. 119-127. 2004. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S0103-20702004000100007>. Acesso em: 10 ago. 2019.

OSORIO, N. El pensamiento complejo y la transdisciplinariedad fenómenos emergentes de una nueva racionalidad. In: **Revista de la Facultad de Ciencias Económicas de la Universidad Militar Nueva Granada**. v.20, n.1. p. 269-291, jun. 2012. Disponível em: <http://www.scielo.org.co/pdf/rfce/v20n1/v20n1a16.pdf>. Acesso em: 28 fev. 2020.

PALADINO, M. Educación superior indígena en Brasil: políticas gubernamentales y demandas indígenas: diálogos y tensiones. **Desacatos**, Rio de Janeiro, n.33, p. 67-84, maio/ago. 2010. Disponível em: <http://www.scielo.org.mx/pdf/desacatos/n33/n33a5.pdf>. Acesso em: 6 jun. 2019.

PALADINO, M. Algumas notas para a discussão sobre a situação de acesso e permanência dos povos indígenas na educação superior. **Práxis Educativa**, Ponta Grossa, v.7, Número

Especial, p. 175-195, dez. 2012. Disponível em:
<https://www.revistas2.uepg.br/index.php/praxiseducativa/article/view/5062/3330>. Acesso em: 1 abr. 2020.

PALADINO, M.; ALMEIDA, N. **Entre a diversidade e a desigualdade: uma análise das políticas públicas para a educação escolar indígena no Brasil dos governos Lula**. Rio de Janeiro: Contra Capa Livraria; LACED/Museu Nacional/UFRJ, 2012. 152 p. Disponível em:
http://www.laboep.uff.br/images/files/LivroMarianaPaladino_Entre_a_diversidade_e_a_desigualdade-131111.pdf. Acesso em: 10 set. 2019.

PARAÍSO, M. Metodologias de pesquisas pós-críticas em educação e currículo: trajetórias, pressupostos, procedimentos e estratégias analíticas. In: MEYER, D.; PARAÍSO, M. **Metodologias de pesquisas pós-críticas em educação**. Belo Horizonte: Mazza Edições, 2012. Disponível em: <https://www.passeidireto.com/arquivo/52787245/meyer-dagmar-metodologia-pesquisa-pos-critica-cap-01>. Acesso em: 29 ago. 2019.

PNUD, Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento. **Cooperação técnica ao PLANAFLORO: projeto de educação diferenciada e bilíngue, formação de professores indígenas e assessoria às escolas indígenas**. Governo de Rondônia / CT/PNUD/PLANAFLORO/PROJETO BRA/94007-1995, 1995.

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

QUIJANO, A. Colonialidad del poder y clasificación social. In: CASTRO-GÓMEZ, S.; GROSGOUEL, R. (orgs.). **El giro decolonial: reflexiones para una diversidad epistémica más allá del capitalismo global**. Bogotá: Siglo del Hombre Editores; Universidad Central, Instituto de Estudios Sociales Contemporáneos y Pontificia Universidad Javeriana, Instituto Pensar, 2007. 93 p. Disponível em:
<http://www.unsa.edu.ar/histocat/hamoderna/grosfoguelcastrogomez.pdf>. Acesso em: 10 jul. 2019.

RBA, Rede Brasil Atual. Terra Indígena Arara continua sendo alvo de invasões, diz CIMI. 10 de janeiro de 2019. 2019. Disponível em:
<https://www.redebrasilatual.com.br/cidadania/2019/01/terra-indigena-arara-continua-sendo-alvo-de-invasoes-diz-cimi/>. Acesso em: 6 abr. 2020.

REPETTO, M. Indigenous scholastic education in Roraima, Brazilian Amazon: intercultural conflicts in constructing educational proposals. **Revista Interamericana de Educación para la Democracia – RIED**. v.4, n.1, p. 87-106, jun. 2011.

REPETTO, M. Os sentidos das fronteiras na transdisciplinaridade e na interculturalidade. **Textos & Debates**, n.22, 2012. Disponível em:
<https://revista.ufr.br/textosedebates/article/view/1602>. Acesso em: 14 set. 2019.

REVISTA GESTÃO UNIVERSITÁRIA. Projeto Açaí forma professores indígenas em Rondônia. 8 jul. 2004. Disponível em: <http://gestaouniversitaria.com.br/artigos/projeto-acai-forma-professores-indigenas-em-rondonia>. Acesso em: 23 mar. 2020.

RIBEIRO, D. “SOBRE O ÓBVIO”. Congresso da Sociedade Brasileira para o Progresso da Ciência. São Paulo, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. 6-13 jul. 1977.

ROJAS, A. Governar(se) en nombre de la cultura: interculturalidad y educación para grupos étnicos en Colombia. **Revista Colombiana de Antropología**, Cauca, v.47, jul.-dic. 2011. Disponível em: <http://www.scielo.org.co/pdf/rcan/v47n2/v47n2a08.pdf>. Acesso em: 11 maio 2019.

RONDÔNIA. **Decreto N° 8.516, de 15 de outubro de 1998. Institui o Projeto Açaí**. Porto Velho, 1998.

RONDÔNIA. Secretaria de Estado da Educação. Gerência de Educação. Programa de Desenvolvimento do Ensino Fundamental. Projeto de Educação Escolar Indígena. **Projeto Açaí**. Porto Velho, 2004.

SANTOS, B.S. **La universidad en el siglo XXI: para una reforma democrática y emancipadora de la universidad**. Buenos Aires: Miño y Dávila, 2005.

SANTOS, B.S. **Una epistemología del Sur: la reinención del conocimiento y la emancipación social**. Buenos Aires: Siglo XXI Editores / CLACSO, 2009. p. 160-209.

SANTOS, B.S.; MENESES, M. Epistemologias do sul. **Revista Lusófona de Educação**, Coimbra: Almedina, 2009. 532 p. Disponível em: http://www.boaventuradesousasantos.pt/media/Revista%20Lusofona%20Educacao_2009.pdf. Acesso em: 9 jan. 2020.

SANTOS, D.; MARQUES, M.; LOPES, M. Formação do professor indígena em Humaitá, sul do Amazonas. **Retratos de Assentamentos**. v.20, n.2, p. 206-22, 2017. Disponível em: https://www.researchgate.net/publication/323739511_Formacao_do_professor_indigena_em_Humaita_sul_do_Amazonas. Acesso em: 4 set. 2019.

SEDUC. Secretaria de Estado da Educação. Projeto Açaí II forma 70 professores indígenas; eles estão aptos a lecionar para as séries iniciais. **Governo do Estado de Rondônia**, 27 maio 2014. Disponível em: <http://www.rondonia.ro.gov.br/projeto-acai-ii-forma-70-professores-indigenas-eles-estao-aptos-a-lecionar-para-as-series-iniciais/>. Acesso em: 2 abr. 2020.

SEDUC. Secretaria de Estado da Educação. Projeto Açaí forma 98 professores indígenas em Rondônia. **Governo do Estado de Rondônia**. 16 set. 2019. Disponível em: <http://www.rondonia.ro.gov.br/projeto-acai-forma-98-professores-indigenas-em-rondonia/>. Acesso em: 2 abr. 2020.

SEMESP, Secretaria de Modalidades Especializadas de Educação / MEC. **Ofício-Circular N° 49, de 3 de junho de 2019. Assunto: Recurso de custeio para manutenção das**

turmas do Programa de Apoio à Formação Superior e Licenciaturas Interculturais Indígenas– Prolind. Brasília, 2019. Disponível em: https://files.cercomp.ufg.br/weby/up/1080/o/OF_CIRC_%281%29.pdf. Acesso em: 6 abr. 2020.

SILVA, M.; HERBETTA, A. Antecedentes históricos na América Latina e perspectivas epistemológicas da interculturalidade. In: LANDA, M.; HERBETTA, A. (orgs.). **Educação indígena e interculturalidade: um debate epistemológico e político.** Goiânia: Imprensa Universitária, 2017, p. 116-146. Disponível em: https://www.cegraf.ufg.br/up/688/o/ebook_educacao_indigena.pdf. Acesso em: 5 jul. 2019.

SOUZA, H. **Educação superior para indígenas no Brasil: mapeamento provisório.** Tangará da Serra: Fundação Universidade do Estado de Mato Grosso; Instituto para la Educación Superior en América Latina y el Caribe; UNESCO, 2003. Disponível em: https://www.academia.edu/1764828/Educacao_Superior_para_ind%C3%ADgenas_no_Brasil. Acesso em: 10 ago. 2019.

TEIXEIRA, E.; BERNARTT, M.; TRINDADE, G. Estudos sobre Pedagogia da Alternância no Brasil: revisão de literatura e perspectivas para a pesquisa. **Educ. Pesqui.**, São Paulo, v.34, n.2, maio-ago. 2008. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S1517-97022008000200002>. Acesso em: 5 abr. 2020.

TEODORO, P. Política indigenista de Bolsonaro remonta ao “período do horror e da barbárie” de 40 anos atrás. 10 abr. 2019. **Revista Fórum.** Disponível em: <https://revistaforum.com.br/politica/politica-indigenista-de-bolsonaro-remonta-ao-periodo-do-horror-e-da-barbarie-de-40-anos-atras/>. Acesso em: 12 mar. 2020.

UNIR, Universidade Federal de Rondônia. **Projeto Pedagógico do Curso: Licenciatura em Educação Básica Intercultural.** Ji-Paraná: Universidade Federal de Rondônia, 2008. Disponível em: <https://ensinosuperiorindigena.files.wordpress.com/2012/01/ppp-li-unir.pdf>. Acesso em: 4 abr. 2020.

UNIR, Universidade Federal de Rondônia. **Editais N° 001/2019. Processo seletivo discente DEINTER 2019.** Ji-Paraná: Universidade Federal de Rondônia, 2019. Disponível em: http://www.processoseletivo.unir.br/uploads/certame/Editais_001_2019_Processo_Seletivo_DEINTER_584096988.pdf. Acesso em: 5 abr. 2020.

VEIGA, I. P. A. **Projeto político-pedagógico: uma construção possível.** São Paulo: Cortez, 2001.

VENERE, M. **Projeto Açai: uma contribuição à formação dos professores indígenas no estado de Rondônia.** 2011. 204 f. Tese (Doutorado) – Faculdade de Ciências e Letras de Araraquara, Universidade Estadual Paulista, 2011. Disponível em: <https://repositorio.unesp.br/handle/11449/101513>. Acesso em: 18 mar. 2020.

WALSH, C. Interculturalidad, colonialidad y educación. **Revista Educación y Pedagogía,** Medellín, Universidad de Antioquia, Facultad de Educación, v.19, n.48, p. 25-35, mayo/ago. 2007. Disponível em:

https://flacsoandes.edu.ec/sites/default/files/agora/files/1265909654.interculturalidad_colonialidad_y_educacion_0.pdf. Acesso em: 19 jul. 2019.

WALSH, C. Interculturalidad, plurinacionalidad y decolonialidad: las insurgencias político-epistémicas de refundar el Estado. **Tabula Rasa**, Bogotá, n.9, p. 131-152, jul.-dez. 2008.

WALSH, C. Interculturalidade crítica e pedagogia decolonial: in-surgir, reexistir e re-viver. In: CANDAU, V.M. (org.) **Educação intercultural na América Latina: entre concepções, tensões e propostas**. Rio de Janeiro: 7 Letras, 2009.

WALSH, C. Interculturalidad y (de) colonialidad: perspectivas críticas y políticas. **Visão Global**, Joaçaba, v.15, n.1-2, p. 61-74, jan./dez. 2012.

WATSON, F. Bolsonaro: 100 dias de guerra contra os povos indígenas. 16 abr. 2019. **El País**. Disponível em: https://brasil.elpais.com/brasil/2019/04/11/politica/1554971346_439815.html. Acesso em: 13 mar. 2020.

YIN, R.; GRASSI, D. **Estudo de caso: planejamento e métodos**. 2. ed. Porto Alegre: Bookman, 2001. Disponível em: https://saudeglobaldotorg1.files.wordpress.com/2014/02/yin-metodologia_da_pesquisa_estudo_de_caso_yin.pdf. Acesso em: 23 ago. 2019.

ZÚÑIGA, M. **Interculturalizar la educación superior: reflexiones, aprendizajes y desafíos**. Costa Rica: Universidad Estatal a Distancia de Costa Rica (UNED), 2017. Disponível em: <https://www.uned.ac.cr/ecsh/images/Interculturalizar%20la%20educaci%C3%B3n%20superior.pdf>. Acesso em: 28 fev. 2020.

APÊNDICES

Apêndice 1. Roteiro de entrevista para os estudantes-professores indígenas

UNIVERSIDADE FEDERAL DO AMAZONAS MESTRADO EM ENSINO DE CIÊNCIAS E HUMANIDADES

Projeto de pesquisa: “Licenciatura Intercultural: potencialidades e desafios políticos e epistemológicos na formação de professores indígenas”.

Roteiro de entrevista semiestruturada, dirigida aos estudantes-professores indígenas do programa de Licenciatura em Educação Básica Intercultural da Universidade Federal de Rondônia (UNIR):

Objetivo da técnica:

Identificar os avanços, problemas e desafios que os estudantes-professores indígenas percebem no programa de ensino superior Licenciatura em Educação Básica Intercultural da Universidade Federal de Rondônia (UNIR), com base em sua experiência como professores e, em alguns casos, como líderes de suas comunidades tradicionais.

Identificação: _____ **Sexo:** _____ **Idade:** _____

Guia de perguntas:

- 1 De qual povo indígena você é? Onde sua comunidade está localizada? E qual é a sua língua nativa?
- 2 Quanto tempo você tem trabalhado como professor? Como ocorre esse processo inicial como professor em sua comunidade? Você tem algum outro papel dentro dela?
- 3 Vamos falar um pouco sobre seu processo de admissão e entrada no Programa: Como você ficou sabendo da existência deste curso? Quais foram os requisitos de seleção mais difíceis para você nessa fase?
- 4 Que razões o motivaram a continuar sua formação como professor? O que representa para sua comunidade que os professores possam se formar profissionalmente e participar desses espaços acadêmicos?
- 5 Existe algum tipo de exigências impostas pelo Estado, por meio da Lei, para que uma pessoa possa trabalhar como professor nas escolas indígenas? Quais são os critérios que sua comunidade leva

em consideração ao escolher professores em suas escolas? E que influência o Estado tem sobre o funcionamento desses espaços próprios de formação?

- 6 Que aspectos você considera que fazem deste Programa uma proposta educativa intercultural? Até que ponto ele oferece uma formação diferenciada e pertinente para cada um dos contextos locais de onde vêm os estudantes-professores? É viável e útil falar sobre territorialidades estando dentro em uma sala de aula?
- 7 Quais são as tensões causadas por essa tentativa permanente de mediar entre os fundamentos da educação ocidental e o conhecimento ancestral local, dentro do Programa? Nos espaços educativos de sua comunidade, como acontece essa relação entre a necessidade de compreender e inserir-se na sociedade majoritária e a urgência por preservar sua própria identidade?
- 8 Na sua perspectiva de estudante, como se expressam os eixos temáticos que fundamentam e dirigem o Programa na prática cotidiana: diálogo intercultural, bilinguismo, território/territorialidade e sustentabilidade etc.? Até que ponto os professores conseguem responder às exigências da diversidade cultural que caracteriza o Programa e às expectativas dos estudantes?
- 9 De acordo com o que você conseguiu perceber até agora, quais competências você acha que estudantes-professores indígenas adquirem para se desenvolver em contextos interculturais?
- 10 Quão frequentes são os espaços de diálogo dentro do Departamento de Educação Intercultural (DEINTER) e do Programa de graduação sobre aspectos relacionados às preocupações coletivas dos povos indígenas aos quais pertencem os estudantes-professores? Como se considera a figura do professor indígena diante desses dilemas? E levando em conta os desafios exigidos pela realidade política, social e ambiental de hoje, que relevância tem esse trabalho em sua comunidade atualmente?
- 11 Como você poderia caracterizar o quadro legal e institucional no qual se inscrevem as escolas indígenas e os programas educativos voltados para a formação profissional dos professores indígenas? Até que ponto eles contam com um apoio jurídico sólido que garante sua permanência, qualidade e prioridade nas gestões políticas? E contra isso, que tipo de relacionamento é estabelecido entre a universidade e suas comunidades?
- 12 Que aprendizagens, desafios e dificuldades se destacam da sua experiência como estudante do Programa? Quais são as suas expectativas ao concluir esta etapa de sua formação profissional? Como você acha que, desde a sua profissão, você pode contribuir para o fortalecimento sociocultural da sua comunidade?

Apêndice 2. Roteiro de entrevista para os docentes-investigadores

UNIVERSIDADE FEDERAL DO AMAZONAS MESTRADO EM ENSINO DE CIENCIAS E HUMANIDADES

Projeto de pesquisa: “Licenciatura Intercultural: potencialidades e desafios políticos e epistemológicos na formação de professores indígenas”.

Roteiro de entrevista semiestruturada, dirigida aos docentes/investigadores do programa de Licenciatura em Educação Básica Intercultural da Universidade Federal de Rondônia (UNIR):

Objetivo da técnica:

Identificar os avanços, problemas e desafios que os docentes do Departamento de Educação Intercultural (DEINTER), percebem no programa de ensino superior Licenciatura em Educação Básica Intercultural da Universidade Federal de Rondônia (UNIR), com base em sua experiência como professores, pesquisadores e como orientadores de estudantes indígenas.

Identificação: _____ **Sexo:** _____ **Idade:** _____

Guia de perguntas:

- 1 Qual é a sua formação acadêmica e como você se tornou parte do grupo de professores do DEINTER da UNIR?
- 2 Há quanto tempo você é docente universitário? Há quanto tempo você está atuando neste programa intercultural?
- 3 Quais são os critérios para a seleção dos docentes no programa Licenciatura em Educação Intercultural e que tipo de condições, requisitos e compromissos adquirem perante a UNIR uma vez fazem parte da equipe de trabalho?
- 4 De acordo com sua percepção, quais são as principais dificuldades que os professores indígenas que desejam se inscrever para fazer parte do grupo de docentes do DEINTER podem enfrentar, de acordo com a estrutura institucional e as exigências administrativas? Que contribuições você acha que isso poderia trazer para a equipe de trabalho?
- 5 Até que ponto você considera que o DEINTER, como uma proposta inclusiva dentro de uma instituição educativa universitária, consegue transcender os parâmetros e as limitações epistemológicas da academia convencional e integrar todos os tipos de trajetórias socioculturais, lógicas de pensamento e de saberes coletivos?

6 Desde que você pertence ao DEINTER da UNIR como professor, que mudanças internas você tem identificado e como descreveria a trajetória desta proposta levando em consideração as diferentes variáveis de caráter governamental e acadêmico que incidem em seu funcionamento?

7 Que conhecimentos e proximidade você tinha dos contextos locais e das realidades socioculturais dos estudantes-professores indígenas com quem tem trabalhado, antes de ingressar no grupo de professores do programa? E Como você acha que essa experiência de abordar as situações enfrentadas por essas populações, geralmente desconhecidas ou estereotipadas, pode transformar a maneira como você exerce sua profissão?

8 Desde sua impressão como professor, orientador de pesquisa e pesquisador do programa Licenciatura em Educação Básica Intercultural, como você descreveria a percepção expressa pelos estudantes-professores indígenas matriculados no curso, em relação ao desenho do currículo, às disciplinas oferecidas, as temáticas abordadas, as metodologias de ensino e a relevância que isso tem para o contexto local em que eles desejam trabalhar?

9 Quais são as dificuldades que você identifica em seu exercício como docente de um programa de formação, que questiona e se distancia dos preceitos científicos ocidentais, considerando que sua trajetória acadêmica se baseou em correntes epistemológicas convencionais enraizadas no pensamento clássico? Que desafios implica para você trabalhar em um contexto culturalmente diverso?

10 Como é experimentado dentro do programa, o fato de que, mesmo como os outros cursos do Programa de Apoio à Formação Superior e Licenciaturas Interculturais Indígenas (PROLIND), ele não tem o respaldo de um quadro jurídico e institucional que lhe permita se posicionar como uma política e que, mesmo depois de tantos anos, é vulnerável a alterações causadas por mudanças no governo?

11 Tanto no âmbito administrativo quanto nas dinâmicas do ensino nas salas de aula, como se manifesta a influência dos órgãos governamentais que apoiam e garantem por esses programas, a universidade como instituição educativa e as comunidades as quais os professores-estudantes indígenas representam? Como seus interesses são articulados e quão problemáticos são os conflitos ou tensões que surgem entre eles?

12 Que aspectos você acha que tornam este curso um programa superior intercultural? E, de acordo com isso, quais são as contribuições mais contundentes que oferece a formação acadêmica dirigida às populações indígenas e as contribuições que a presença delas teve até agora nesses espaços onde grande parte do conhecimento da humanidade é gerado e legitimado?

- 13 Você considera que os eixos temáticos e as questões levantadas pelo programa, como proposta epistemológica intercultural, podem ser implementados nas salas de aula através das dinâmicas do ensino e da aprendizagem e da relação entre estudantes, docentes, administrativos, entre outros participantes?
- 14 Contrastando o discurso oficial com sua experiência como docente e orientador, quais competências e habilidades adquire um professor indígena formado nesta Licenciatura em Educação Básica Intercultural? Eles conseguem um domínio adequado da língua portuguesa?
- 15 Finalmente, as questões que abordamos até agora são discutidas com frequência pelo grupo de docentes e coordenadores do programa e pelo DEINTER? Além disso, quais são os temas mais abordados e que concentram mais esforços para fortalecer o programa e aproximar-se das expectativas e dos propósitos dos estudantes? Os fundamentos teóricos, os tópicos e as metodologias implementados nessa Licenciatura favorecem a formação de professores indígenas para um exercício docente de qualidade, com uma perspectiva crítica e intercultural?

ANEXO - Parecer do Comitê de Ética em Pesquisa

COMISSÃO NACIONAL DE
ÉTICA EM PESQUISA



PARECER CONSUBSTANCIADO DA CONEP

DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

Título da Pesquisa: LICENCIATURA EM EDUCAÇÃO BÁSICA INTERCULTURAL - UNIR:
POTENCIALIDADES E DESAFIOS POLÍTICOS E EPISTEMOLÓGICOS NA
FORMAÇÃO DE PROFESSORES INDÍGENAS

Pesquisador: Laura Marcela Cubides Sanchez

Área Temática: Estudos com populações indígenas;

Versão: 3

CAAE: 29426719.6.0000.5020

Instituição Proponente: Instituto de Educação, Agricultura e Ambiente-IEAA

Patrocinador Principal: Universidade Federal do Amazonas - UFAM

DADOS DO PARECER

Número do Parecer: 4.184.969

Apresentação do Projeto:

As informações elencadas nos campos "Apresentação do Projeto", "Objetivo da Pesquisa" e "Avaliação dos Riscos e Benefícios" foram retiradas do arquivo Informações Básicas da Pesquisa (PB_INFORMAÇÕES_BÁSICAS_DO_PROJETO_1487964.pdf, de 14/07/2020).

INTRODUÇÃO

O conceito de cultura constituído e replicado pelo senso comum, está associado diretamente com a transmissão de um discurso hegemônico sobre o cultural replicado na escola, no comércio, no turismo e na mídia. Nos últimos anos, houve uma crescente conscientização e visibilidade da complexidade e diversidade cultural que caracteriza a existência humana, o que resultou na identificação de problemas e novos objetos de intervenção política e acadêmica. Isso se materializa no desenho de normativas jurídicas e programas de atenção pública desde os quais se espera responder a cada um dos âmbitos da vida social, como a educação, a saúde, o direito, a economia, entre outros. A interculturalidade, longe do construto conceitual acadêmico e do que os discursos governamentais têm adotado e legitimado como estratégia de difusão de programas e políticas públicas com esse enfoque, é um processo de construção de outro conhecimento e outra prática política, que vai além de ser uma alternativa simples de comunicação e relacionamento entre culturas. Esse projeto deve trazer consigo a intenção de estabelecer espaços e mecanismos

Endereço: SRTVN 701, Via W 5 Norte, lote D - Edifício PO 700, 3º andar

Bairro: Asa Norte

CEP: 70.719-040

UF: DF

Município: BRASÍLIA

Telefone: (61)3315-5877

E-mail: conep@saude.gov.br

COMISSÃO NACIONAL DE
ÉTICA EM PESQUISA



Continuação do Parecer: 4.184.969

questão.

RESPOSTA: FOI RETIRADO ESSE CAMPO DO TCLE;

ANÁLISE: PENDÊNCIA ATENDIDA.

1.2. O Processo e o Registro do Consentimento Livre e Esclarecido devem informar os meios de contato com o CEP (endereço, E-MAIL e TELEFONE nacional), assim como os horários de atendimento ao público. Como a pesquisa foi analisada também pela CONEP, as recomendações também devem ser estendidas a esta Comissão (Resolução CNS nº 510 de 2016, Artigo 17, Incisos IX e X). Solicita-se adequação.

RESPOSTA: OS DADOS DO CEP JÁ ESTAVAM DISPONIBILIZADOS NO ÚLTIMO PARÁGRAFO DO TCLE SUBMETIDO, PORTANTO, FORAM INCLUIDAS AS INFORMAÇÕES SOLICITADAS SOBRE MEIOS DE CONTATO COM O CONEP;

ANÁLISE: PENDÊNCIA ATENDIDA.

1.3. Considerando que o Brasil não é mais signatário da última versão da Declaração de Helsinque (2013) por divergências em relação ao uso de placebo em pesquisa, solicita-se retirada do trecho que se refere à Declaração de Helsinque.

RESPOSTA: FOI RETIRADO O TRECHO SOLICITADO;

ANÁLISE: PENDÊNCIA ATENDIDA.

2. Solicita-se a atualização do cronograma, com o compromisso expresso da pesquisadora de que não iniciará a coleta de dados antes da aprovação final do Sistema CEP/Conep (Norma Operacional CNS nº 001/2013, item 3.4.1.9).

RESPOSTA: O CRONOGRAMA FOI ATUALIZADO.

ANÁLISE: PENDÊNCIA ATENDIDA.

Considerações Finais a critério da CONEP:

Diante do exposto, a Comissão Nacional de Ética em Pesquisa - Conep, de acordo com as atribuições definidas na Resolução CNS nº 510 de 2016, na Resolução CNS nº 466 de 2012 e na Norma Operacional nº 001 de 2013 do CNS, manifesta-se pela aprovação do projeto de pesquisa proposto.

Situação: Protocolo aprovado.

Endereço: SRTVN 701, Via W 5 Norte, lote D - Edifício PO 700, 3º andar
Bairro: Asa Norte **CEP:** 70.719-040
UF: DF **Município:** BRASILIA
Telefone: (61)3315-5877 **E-mail:** conep@saude.gov.br

COMISSÃO NACIONAL DE
ÉTICA EM PESQUISA



Continuação do Parecer: 4.184.969

Este parecer foi elaborado baseado nos documentos abaixo relacionados:

Tipo Documento	Arquivo	Postagem	Autor	Situação
Informações Básicas do Projeto	PB_INFORMAÇÕES_BÁSICAS_DO_PROJETO_1487964.pdf	14/07/2020 17:36:58		Aceito
Outros	Carta_resposta.docx	14/07/2020 17:35:31	Laura Marcela Cubides Sanchez	Aceito
Parecer Anterior	PB_PARECER_CONSUBSTANCIADO_CONEP_4148873.pdf	14/07/2020 17:33:52	Laura Marcela Cubides Sanchez	Aceito
Cronograma	Cronograma.docx	14/07/2020 17:31:58	Laura Marcela Cubides Sanchez	Aceito
Projeto Detalhado / Brochura Investigador	Brochura_Projeto.docx	14/07/2020 17:24:59	Laura Marcela Cubides Sanchez	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TCLEnovo.docx	14/07/2020 17:22:48	Laura Marcela Cubides Sanchez	Aceito
Outros	INFUNAI.pdf	06/05/2020 19:52:18	Laura Marcela Cubides Sanchez	Aceito
Outros	ParecerCNPq.pdf	06/05/2020 19:49:36	Laura Marcela Cubides Sanchez	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	Anuencia.PDF	11/12/2019 12:18:12	Laura Marcela Cubides Sanchez	Aceito
Orçamento	Orçamento.docx	11/12/2019 12:17:56	Laura Marcela Cubides Sanchez	Aceito
Folha de Rosto	Folha_de_rosto.pdf	11/12/2019 12:08:11	Laura Marcela Cubides Sanchez	Aceito

Situação do Parecer:

Aprovado

BRASILIA, 31 de Julho de 2020

Assinado por:
Jorge Alves de Almeida Venancio
(Coordenador(a))

Endereço: SRTVN 701, Via W 5 Norte, lote D - Edifício PO 700, 3º andar

Bairro: Asa Norte

CEP: 70.719-040

UF: DF

Município: BRASILIA

Telefone: (61)3315-5877

E-mail: conep@saude.gov.br