

UNIVERSIDADE FEDERAL DE PERNAMBUCO
CENTRO DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
CURSO DE DOUTORADO

ELIENE AMORIM DE ALMEIDA

A INTERCULTURALIDADE NO CURRÍCULO DA FORMAÇÃO DE
PROFESSORAS E PROFESSORES INDÍGENAS NO PROGRAMA DE EDUCAÇÃO
INTERCULTURAL DA UFPE/CAA - CURSO DE LICENCIATURA
INTERCULTURAL

RECIFE

2017

ELIENE AMORIM DE ALMEIDA

**A INTERCULTURALIDADE NO CURRÍCULO DA FORMAÇÃO DE
PROFESSORAS E PROFESSORES INDÍGENAS NO PROGRAMA DE EDUCAÇÃO
INTERCULTURAL DA UFPE/CAA - CURSO DE LICENCIATURA
INTERCULTURAL**

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Pernambuco, como requisito para a obtenção do grau de Doutor em Educação.

Orientador: Prof. Dr. Janssen Felipe da Silva

Recife
2017

Catálogo na fonte
Bibliotecária Andréia Alcântara, CRB-4/1460

A447i Almeida, Eliene Amorim de.
A interculturalidade no currículo da formação de professoras e professores indígenas no Programa de educação intercultural da UFPE/CAA – Curso de Licenciatura Intercultural / Eliene Amorim de Almeida. – 2017.
225 f. : il. ; 30 cm.

Orientador: Janssen Felipe da Silva.
Tese (Doutorado) - Universidade Federal de Pernambuco, CE. Programa de Pós-graduação em Educação, 2017.
Inclui Referências e Anexo.

1. Professores indígenas - Formação. 2. Educação multicultural. 3. Interculturalidade. 4. UFPE - Pós-graduação. I. Silva, Janssen Felipe. II. Título.

370.71 CDD (23. ed.) UFPE (CE2017-51)

ELIENE AMORIM DE ALMEIDA

**A INTERCULTURALIDADE NO CURRÍCULO DA FORMAÇÃO DE
PROFESSORAS E PROFESSORES INDÍGENAS NO PROGRAMA DE EDUCAÇÃO
INTERCULTURAL DA UFPE/CAA – CURSO DE LICENCIATURA
INTERCULTURAL**

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Pernambuco, como requisito parcial para a obtenção do título de Doutor em Educação.

Aprovada em: 30/01/2017.

BANCA EXAMINADORA

Prof. Dr. Janssen Felipe da Silva (Orientador)
Universidade Federal de Pernambuco

Prof. Dr. Everaldo Fernandes da Silva (Examinador Externo)
Universidade Federal de Pernambuco

Prof.^a Dr.^a Vânia Rocha Fialho de Paiva e Souza (Examin. Externa)
Universidade de Pernambuco

Prof. Dr. Saulo Ferreira Feitosa (Examinador Externo)
Universidade Federal de Pernambuco.

Prof.^a Dr.^a Maria Eliete Santiago (Examinadora Interna)
Universidade Federal de Pernambuco

Prof.^a Dr.^a Rosângela Tenório de Carvalho (Examinadora Interna)
Universidade Federal de Pernambuco

Para minhas filhas: Domitila, Lara e Mayara

AGRADECIMENTOS

À Natureza Sagrada e aos Encantos de Luz, pela força poderosa que mantém a minha vida movida pela esperança e a fé em outro mundo possível;

Aos povos indígenas de Pernambuco, que ao persistirem na sua existência nos dão esperança em um Projeto outro de sociedade;

À Comissão de Professores Indígenas de Pernambuco (Copipe), por todas as aprendizagens e alegrias;

Às minhas filhas (Domitila, Lara Erendira e Mayara) por toda força que me deram no processo de escritura dessa tese e por serem o sentido da minha vida, me fazendo acreditar e lutar por um mundo outro;

Ao meu orientador, pela paciência, generosidade, coerência e respeito com os quais me tratou no processo de elaboração da tese. Obrigada por tudo

À Eliete Santiago, a pessoa que me acolheu na vida acadêmica, desde o mestrado, por me fazer acreditar que o meu fazer militante não é incompatível com o fazer acadêmico. E, pelo meu jardim.

À minha família, minha mãe, meu pai (em memória) e irmãs, especialmente a minha Betinha, irmãos, por me acolher e me apoiar durante toda a vida.

Ao amigo Saulo, pelas discussões sobre a tese, por compartilhar a esperança, as incertezas e os desabores que o indigenismo nos proporciona e o apoio que me deu nesse processo, por compartilhar as (in)certezas de um Projeto Decolonial.

Às Amigas/Irmãs Jaqueline Barbosa e Emília Lins, por me empurrarem, literalmente, para fazer esse curso de doutorado e me apoiarem nos diversos momentos desse processo, muito obrigada.

Às irmãs de coração Erika Nascimento, Synara Sklin, e ao irmão André Araripe, pelo ombro, pelo colo, apoio e solidariedade, confidências, choros, sorrisos, raivas, alegrias, aperreios inerentes à vida de quem acredita que é possível viver sem se entregar totalmente nas garras do sistema mundo/moderno colonial/patriarcal.

A Ana Gusmão, Mateus e Chico, obrigada pelos momentos de solidariedade e alegria.

Agradeço aos colegas do Grupo de Estudo Teoria da Complexidade e Estudos Pós Coloniais Latino Americanos: Filipe, Denise, Aline, Michele, Girleide, Camila, Isaias, Delma Silva, com vocês compartilhei momento de solidariedade, generosidade e aprendi como pode ser prazeroso estudar em grupo.

Às colegas Maria do Carmo e Claudilene, meu respeito e admiração.

À Fafica, por aceitar minhas ausências por conta do estudo e me acolher na volta.

À banca de qualificação Eliete Santiago, Everaldo Fernandes, Vania Fialho, Rosângela Tenório; obrigada pela generosidade nas críticas;

Ao grupo de professoras(es) do Tempo Comunidade: Flávio Lyra, Agnaldo Xukuru Alexandre, Elisa Pnkararu, Francisca Kambiwá, Luciete Pankará, Lara Erendira, Delma Evaneide, Joselma Franco, Ana Barros pelas muitas horas de discussão e debate procurando encontrar o melhor caminho para o exercício da interepistemologia no curso de Licenciatura Intercultural.

Aos colegas do Centro Acadêmico do Agreste: Jaqueline Barbosa; Fernando Nascimento; Everaldo, Sandro Guimarães, Conceição, Marcelo, Ana Duarte, Paulo David (em memória) pelo trabalho sério e competente que desenvolvem junto às(aos) estudantes do curso de Licenciatura Intercultural.

Ao professor Sérgio Abranches, agradeço pelo zelo e pela generosidade com os quais cuidou para tornar esse texto mais próximo das exigências das normas científicas e da língua culta.

À Capes, pelo apoio na pesquisa.

Todo cabôco tem ciência,

É um dom que Deus dá.

Tem a ciência divina,

Do tronco do juremá.

(toante dos povos indígenas em Pernambuco)

RESUMO

Essa pesquisa teve como objetivo compreender a interculturalidade no primeiro curso de formação para professoras e professores indígenas oferecido pelo Centro Acadêmico do Agreste na Universidade Federal de Pernambuco. A interculturalidade no currículo da formação das(os) docentes indígenas foi analisada no contexto do Pensamento Decolonial, através das noções de Colonialidade (QUIJANO, 2005, 2010), Diferença Colonial (MIGNOLO, 2003, 2008, 2010); Desobediência Epistêmica (MIGNOLO, 2008), Interculturalidade (TUBINO, 2005; WALSH, 2006, 2008, 2009a, 2009b, 2010) além da categoria currículo, baseados em Santiago (1990, 2006); Silva, T. T. (2000, 2011); Arroyo (2008, 2012); Macedo (2008, 2011). Os dados foram coletados através da análise de documentos do MEC e da UFPE e a pesquisa de campo foi realizada através de grupo focal (GATTI, 2005) com as(os) estudantes Xukuru egressos do primeiro curso de licenciatura Intercultural da UFPE/CAA. Na análise dos dados, utilizamos as técnicas da Análise de Conteúdo, através da Análise temática (BARDIN, 2004; LEITE, 2002; VALA, 1999). Os dados mostram a interculturalidade nos documentos analisados como um termo polissêmico e polivocal, ora sendo apresentado como interculturalidade funcional, ora na perspectiva crítica, confirmando o que o nosso referencial teórico já anunciava. No que diz respeito às falas das(os) estudantes, identificamos uma distância no que anuncia o PPC/UFPE/CAA e a sua realização na prática, além disso, as falas das(os) estudantes indicam uma outra perspectiva de interculturalidade, ou seja, os indígenas entendem que um curso de formação para/com elas(es) deve tomar a interculturalidade como interepistemologias de forma a superar o racismo epistêmico próprio do sistema mundo moderno colonial patriarcal.

Palavras-chave: Interculturalidade. Currículo intercultural. Licenciatura Intercultural Indígena. Interepistemologia.

ABSTRACT

This research aimed to understand interculturalism in the first training course for indigenous teachers offered by Agreste Academic Center at the Federal University of Pernambuco. Interculturality in the curriculum of the training of indigenous teachers was analyzed in the context of Decolonial Through by notions of Coloniality (QUIJANO, 2005, 2010), Colonial Difference (MIGNOLO, 2003, 2008, 2010); Epistemic Disobedience (MIGNOLO, 2008), Interculturalism (TUBINO, 2005; WALSH, 2006, 2008, 2009a, 2009b, 2010), in addition to the curriculum category, based in Santiago (1990, 2006); Silva, T. (2000, 2011); Arroyo (2008, 2012); Macedo (2008, 2011). Data were collected through the MEC and UFPE document analysis and the field research was conducted through focus group (GATTI, 2005) with the students Xukuru graduates of the first Intercultural degree course of UFPE / CAA. In the data analysis, we used the techniques of Content Analysis, through the Thematic Analysis (BARDIN, 2004; LEITE, 2002; VALA, 1999). The data shows the interculturalism in the documents analyzed as a polysemic and polivocal term, being presented as functional interculturalism, and in critical perspective, confirming what our theoretical framework already announced. Regarding the speech of students we identified a distance in advertising PPC / UFPE / CAA and its implementation in practice, in addition, the lines of the speech of the students shows another perspective of interculturalism, ie, the Indians understand that a training course for / with them should take interculturalism as interepistemologias in order to overcome the epistemic racism own the modern world patriarchal colonial system.

Keywords: Interculturalism. Intercultural curriculum. Indigena Intercultural Licentiate degree. Interepistemologia.

RÉSUMÉ

Cette recherche a eut pour objectif comprendre l'interculturalité présente dans le premier cursus de formation offert par le centre académique do Agreste - université fédérale de Pernambuco - destiné aux professeurs/es autochtones. L'approche d'interculturalité a été examinée à partir des apports du courant décolonial, plus précisément, des notions de Colonialité (QUIJANO, 2005, 2010), de Différence Coloniale (MIGNOLO, 2003, 2008, 2010); de Désobéissance Épistémique (MIGNOLO, 2008), d'Interculturalisme (TUBINO, 2005; WALSH, 2006, 2008, 2009a, 2009b, 2010) et celle de curriculum (SANTIAGO 1990, 2006; SILVA T.T., 2000, 2011; ARROYO, 2008, 2012 ; MACEDO, 2008, 2011). Les données analysées pour cette recherche proviennent des documents produits par le Ministère d'Éducation et Culture (MEC) et par l'Université fédérale de Pernambuco, mais aussi de la recherche de terrain menée auprès des étudiants Xukuru (UFPE/CE) à travers de discussions en groupe focal (GATTI, 2005). Pour analyser l'ensemble des données recueillies nous utilisons les techniques d'Analyse de Contenu, et celle de Thématique (BARDIN, 2004; LEITE, 2002; VALA, 1999). Les résultats montrent que, dans les documents examinés, le terme d'interculturalité apparaît de façon polysémique et polivocal, soit il fait référence à l'interculturalisme fonctionnel, soit il s'inscrit dans une perspective plus critique ; ce qui confirme notre apport théorique du départ. A partir des discussions établies avec les étudiants, nous avons pu identifier une distance entre ce que le PPC / UFPE / CAA affirme/propose et les pratiques mises en oeuvre par leurs responsable / dirigeants. En outre, nous avons observés aussi que la perspective d'interculturalité avancée par le peuple autochtone, qui ont participés à la formation au CAA, renvoie à l'idée de interépistémologies. D'après eux, cette perspective peut aider à surmonter le racisme épistémique propre du système-monde moderne colonial et patriarcal.

Mot-clés: Interculturalisme. Curriculum interculturel. Graduation Interculturel Autochtone. Interepistemologia.

LISTA DE QUADROS

Quadro 01 - Comunicações Orais apresentadas na Anped entre os anos de 2001 e 2012	31
Quadro 02 - População indígena e Universidades Públicas no Brasil por Região Geográfica	34
Quadro 03 - Comunicações Orais apresentadas no Epenn entre os anos de 2001 A 2012	39
Quadro 04 - População indígena e Universidades Públicas nas Regiões Norte e Nordeste.....	40
Quadro 05 - Dissertações e Teses desenvolvidas no PPGE entre os anos de 2001 a 2012.....	41
Quadro 06 - População Indígena, por localização do domicílio e percentual nas Terras Indígenas, segundo as Grandes Regiões e as Unidades da Federação – 2010	78
Quadro 07 - Quantitativo de estudantes do povo	133
Quadro 08 - Povos indígenas de Pernambuco e sua localização geográfica cultural.....	135
Quadro 09 - A interculturalidade no referencial para formação de professoras(es) indígenas	142
Quadro 10 - Comparativo das competências.....	160

LISTA DE SIGLAS

ANAI	Associação Nacional de Apoio ao Índio
ANPEd	Associação Nacional de Pós-graduação e Pesquisa em Educação
CAA	Centro Acadêmico do Agreste
CCLF	Centro de Cultura Luiz Freire
CEB	Câmara de Educação Básica
CEDI	Centro Ecumênico de Documentação e Informação
CIMI	Conselho Indigenista Missionário
CNE	Conselho Nacional de Educação
CPI/Acre	Comissão Pró-índio do Acre
CPI/SP	Comissão Pró-índio de São Paulo
CTI	Centro de Trabalho Indigenista
EPEEN	Encontro de Pesquisa de Pós-graduação em Educação Norte e Nordeste
FUNAI	Fundação Nacional do Índio
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
IES	Instituições de Ensino Superior
INEP	Instituto Nacional de Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
LDBEN	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
MEC	Ministério da Educação
OPAN	Operação Anchieta
PPGEdu	Programa de Pós-Graduação em Educação
PROLIND	Programa de Licenciaturas Indígenas
SECADI	Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Inclusão
SEDUC	Secretaria de Educação do Estado
UCDB	Universidade Católica Dom Bosco
UFAC	Universidade Federal do Acre
UFAM	Universidade Federal do Amazonas
UFMG	Universidade Federal de Minas Gerais
UFMS	Universidade Federal do Mato Grosso do Sul
UFPE	Universidade Federal de Pernambuco
UFRPE Garanhuns	Universidade Federal Rural de Pernambuco
UFRR	Universidade Federal de Roraima
UNESCO	Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura

UNICEF

Fundo das Nações Unidas para a Infância

UPE

Universidade Estadual de Pernambuco

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO CONSTRUINDO O OBJETO DA PESQUISA: O ARTESANATO MILITANTE, INTELECTUAL, PROFISSIONAL E O LÓCUS DA ENUNCIÇÃO DA MINHA PRÁTICA SOCIAL	17
2 A INTERCULTURALIDADE NO CURRÍCULO DA FORMAÇÃO DE PROFESSORAS E PROFESSORES NAS PESQUISAS ACADÊMICAS NO CENÁRIO NACIONAL E LOCAL	29
2.1 Anped - Grupos de Trabalhos, temas e IES das pesquisas sobre educação escolar indígena	30
2.2 Epenn - Grupos de trabalhos, temas e IES das pesquisas apresentadas	39
2.3 Pesquisas sobre educação escolar indígena no Programa de Pós-Graduação em Educação na UFPE (PPGE/ UFPE)	41
3 PENSAMENTO DECOLONIAL E POVOS INDÍGENAS	45
3.1 O Pensamento Decolonial – uma inteligibilidade outra da história e da ciência	47
4 POVOS INDÍGENAS: COLONIALIDADE, DESOBEDEIÊNCIAS E PROJETOS OUTROS DE SOCIEDADES.....	67
4.1 Colonialismo, Colonialidade e Desobediências em Abya Yala	67
4.2 O último fardo do homem branco - Educação escolar indígena, insurgência política e desobediência epistêmica	84
4.3 Interculturalidade funcional e crítica na educação escolar indígena	100
4.4 Currículo da formação de professoras e professores indígenas – entre a Interculturalidade funcional, crítica e Interepistemologias.....	110
4.5 A Interculturalidade no ensino superior para os povos de Abya Yala – do projeto moderno a “Amawtay Wasi”	122
5 METODOLOGIA: CAMPO, SUJEITOS DA PESQUISA E PROCEDIMENTOS DE COLETA E ANÁLISE DOS DADOS.....	129
6 A INTERCULTURALIDADE NOS “REFERENCIAIS PARA FORMAÇÃO DE PROFESSORES INDÍGENAS – RFPI”	145
6.1 Contexto sócio-político-cultural da produção dos Referenciais para Formação de Professores Indígenas (RFPI)	145
6.2 A Interculturalidade como contexto da prática e das relações da(o) docente indígena - a polissemia do termo.....	149
6.3 Interculturalidade na profissionalização e na formação da(o) docente indígena.....	154

6.4 Interculturalidade na organização dos cursos da formação dos docentes indígenas no RFPI	162
7 O PROJETO MODERNO DE UNIVERSIDADE E O CURSO DE LICENCIATURA EM EDUCAÇÃO INTERCULTURAL – PARA ALÉM DA PERSPECTIVA DA INTERCULTURALIDADE FUNCIONAL E CRÍTICA, A REIVINDICAÇÃO DA INTEREPISTEMOLOGIA	167
7.1 A elaboração da Proposta Pedagógica do Curso – PPC/ UFPE/CAA.....	167
7.2 O anúncio e a vivência do ingresso das(os) estudantes indígenas ao curso de licenciatura intercultural na UFPE	173
7.3 O anúncio e a vivência do trato com os conhecimentos/saberes no curso – a colonialidade do saber na licenciatura intercultural da UFPE/CAA.....	180
7.4 O anúncio e a vivência da interculturalidade nos tempos/espacos do curso	191
7.5 O anúncio e a vivência da docência no curso licenciatura intercultural indígena.....	197
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	202
REFERÊNCIAS	208
APÊNDICE 1 Roteiro de diálogo/escuta conversa nos grupos focais	223
ANEXO 1 Carta de Anuência dos indígenas que participaram dos grupos focais e aparecem na foto.	

O conhecimento é uma escolha tanto de um modo de vida quanto de uma carreira; quer saiba ou não, o trabalhador intelectual forma-se a si próprio à medida que trabalha para o aperfeiçoamento de seu ofício. Isto significa que deve aprender a usar sua experiência de vida em seu trabalho intelectual: examiná-la e interpretá-la continuamente. (...) Dizer que você pode “ter experiência” significa, por exemplo, que seu passado influencia e afeta seu presente, e que ele define sua capacidade de experiência futura (MILLS, 2009, p. 22).

1 INTRODUÇÃO CONSTRUINDO O OBJETO DA PESQUISA: O ARTESANATO MILITANTE, INTELLECTUAL, PROFISSIONAL E O LÓCUS DA ENUNCIÇÃO DA MINHA PRÁTICA SOCIAL

O interesse em realizar a pesquisa sobre as Concepções de Interculturalidade que permeiam o Currículo da Formação de Professoras e Professores Indígenas em nível superior, no Programa de Formação de Professores Indígenas desenvolvido na Universidade Federal de Pernambuco no Centro Acadêmico do Agreste (UFPE/CAA), surgiu no contexto de minha trajetória de militância política, profissional e intelectual.

Essa trajetória pode ser identificada em três momentos que consideramos significativos: 1) o trabalho desenvolvido em duas entidades da sociedade civil: o Conselho Indigenista Missionário – Regional Nordeste (CIMI/NE)¹ e o Centro de Cultura Luiz Freire (CCLF)² no período de 1991 até 1994, e 1994 a 2008, respectivamente; 2) a pesquisa de mestrado em educação, realizada entre 1999-2001 no Programa de Pós-Graduação em Educação da UFPE (PPGE/UFPE); e, 3) como professora substituta na UFPE/CAA, entre os anos 2008 a 2012.

O meu contato com a temática da educação escolar indígena no Nordeste se deu no ano de 1991 quando o CIMI/NE me convidou para organizar o trabalho na área de educação escolar dessa entidade junto aos povos indígenas na região.

O trabalho no CIMI/NE era desenvolvido diretamente nas aldeias indígenas e consistia em realizar processos formativos com lideranças, educadoras e educadores indígenas sobre seus direitos, de forma a fortalecer o grupo, suas organizações e sua identidade étnica. É dessa forma que me aproximei da realidade dos povos indígenas, especialmente no aspecto da situação educacional. Minha relação profissional com o CIMI/NE vai até 1994, porque a entidade decidiu priorizar a questão da luta pela terra, não tendo mais espaço para o trabalho com educação escolar indígena.

Ainda em 1994, o CCLF abre uma seleção pública para contratação de pessoal para trabalhar no Programa de Educação da entidade. Nesse período, a temática da educação escolar indígena ainda não era objeto da intervenção do CCLF; entretanto, me interessou o fato de que a entidade tinha um programa específico para tratar da política educacional e com formação de professoras e professores.

¹ Organismo da Conferência Nacional dos Bispos do Brasil (CNBB).

² Organização Não-Governamental, com sede na cidade de Olinda, estado de Pernambuco, e filiada à Associação Brasileira de Organizações Não-Governamentais (Abong).

Além disso, o CCLF compreendia que sua intervenção na política pública devia ser realizada em um ciclo, ou seja, sua atuação deveria acontecer diretamente nas escolas, com as professoras e os professores, ou melhor, nos espaços onde se dá a política local, e, a partir dessa prática local, intervir nos espaços de co-gestão de políticas educacionais. Dessa forma, a metodologia de ação do CCLF possibilitou que eu continuasse o acompanhamento das professoras e dos professores indígenas em suas aldeias, especialmente o povo Xukuru do Ororubá³.

O contexto sócio-político-cultural em que iniciei o trabalho com os indígenas é marcado por mudanças significativas nas relações entre Estado Nacional e os povos indígenas, trazidas pela Constituição Brasileira de 1988. A principal mudança é o reconhecimento pelo Estado Brasileiro de que os indígenas são povos culturalmente diferenciados da sociedade nacional, por isso, constituem-se como sujeitos de direitos específicos⁴.

Esse reconhecimento exigirá, naquele momento, que a legislação educacional que trata dos povos indígenas no Brasil seja reformulada. É dessa forma que, durante toda a década de 1990, será publicada uma série de documentos oficiais que tratam do direito à educação escolar indígena específica, diferenciada, plurilíngue, autônoma e intercultural⁵.

A meu ver, esse cenário vai possibilitar que o trabalho do CCLF com educação escolar indígena se fortaleça por três motivos: 1) O CCLF entra no campo das entidades indigenistas e passa a acessar recursos públicos federais para realizar seu trabalho junto aos indígenas; 2) as mudanças legais servirão de motivo para que eu possa reunir as professoras e os professores das áreas indígenas de Pernambuco para estudar as propostas e intervir no

³ O povo Xukuru tem seu território localizado nos municípios de Pesqueira e Poção, região Agreste do Estado de Pernambuco.

⁴ O Artigo 231 da Constituição Brasileira de 1988 afirma: “São reconhecidos aos índios sua organização social, costumes, línguas, crenças e tradições, e os direitos originários sobre as terras que tradicionalmente ocupam, competindo à União demarcá-las, proteger e fazer respeitar todos os seus bens”.

⁵ Estou me referindo ao Decreto Presidencial nº 26 de 1991, que transfere a responsabilidade da educação escolar indígena da Funai para o MEC; a Portaria Interministerial nº 559 de 1991, que incentiva a criação de núcleos de educação indígena nas secretarias estaduais de educação; as Diretrizes Nacionais para a Política de Educação Indígena de 1993; a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 9.394 de 1996, a primeira que trata da temática; o Referencial Curricular Nacional para Escolas Indígenas de 1998; e o Parecer nº 14 e a Resolução nº 03 do Conselho Nacional de Educação, que conceitua escola indígena e define que a educação básica para os indígenas deve ser desenvolvida pelas secretarias estaduais de educação, afirmando que os municípios podem assumir essa tarefa com anuência das comunidades interessadas e se demonstrar as condições efetivas para o desenvolvimento dessa política. Além desses documentos, na década de 2000, foram publicados também: o PNE, lei 10.172/2001 que transforma a educação escolar indígena em uma modalidade de ensino; os Referenciais para Formação de Professores Indígenas, 2002; e, em 2012 o CNE atualiza e amplia suas Diretrizes e publica a Resolução nº 05 e o Parecer nº 13.

conteúdo dos documentos que estavam sendo elaborados; e, 3) o CCLF é convidado para participar do processo de elaboração desses documentos, tanto em âmbito federal como estadual, e eu sou escolhida para representar a entidade nesses espaços.

Entre 1995 e 1997, assessoriei o processo de formação político-pedagógica das professoras e dos professores Xukuru do Ororubá, com a consequente criação do Conselho de Professores Xukuru do Ororubá (COPIXO); ainda no processo de formação dessas educadoras e educadores coordenei uma pesquisa sobre a história do povo, onde as pesquisadoras e os pesquisadores eram os próprios indígenas. Essa pesquisa resultou no Livro “Xukuru, Filhos da Mãe Natureza - uma História de Resistência e Luta”, publicado em 1998 e utilizado nas escolas de educação básica desse povo.

Em 1997, o CCLF organiza uma equipe de trabalho especificamente para tratar com a temática da educação escolar indígena na instituição, e assim, ampliamos a ação para os demais povos. Com uma equipe formada, sob a minha coordenação, a presença do CCLF ficou mais efetiva nas aldeias o que possibilita a mobilização, a informação e a organização das educadoras e dos educadores dos outros povos indígenas de Pernambuco, além do Xukuru, em torno do direito à educação escolar específica, diferenciada e intercultural⁶.

Nesse mesmo período, o CCLF, assim como outras entidades indigenistas do Brasil, é convidado para contribuir na elaboração de documentos oficiais⁷ publicados pelo Ministério da Educação. Em âmbito local, no contexto das novas exigências legais⁸, a Secretaria Estadual de Educação de Pernambuco cria, em 1994, o Núcleo de Educação Escolar (NEEI) onde o CCLF conquista um assento, e eu serei a representante da instituição.

Com a participação, como membro do NEEI, inaugura-se a presença do CCLF nos espaços de formulação e proposição da Política de Educação Escolar Indígena no estado de Pernambuco⁹.

⁶ Sob a minha coordenação o trabalho dessa equipe de indigenistas possibilitou que nesse período as professoras e os professores indígenas realizassem pesquisas sobre suas histórias e saberes que resultou em publicações de livros e dois Cds que são utilizados nas escolas indígenas, são eles: Educação Indígena se aprende mesmo é na comunidade; Meu Povo Conta; Caderno do Tempo; No Reino da Assunção Reina Truká, Meu povo Conta e Meu Povo Canta Kapinawá (CDs).

⁷ Estou me referindo ao Referencial Curricular Nacional para Escolas Indígenas (RCNEI/1998), o Parecer nº 14 e a Resolução nº 03 (1999); e os Referenciais Curriculares Nacionais para Formação de Professores Indígenas.

⁸ Especialmente à Portaria Interministerial nº 559 (MEC/MJ, 1991).

⁹ O NEEI foi criado através da Portaria SECE nº 940, de 09 de Março de 1994. Várias entidades vão ganhar assento nesse núcleo: a Universidade Federal de Pernambuco; o Conselho Indigenista Missionário; a Fundação Nacional do Índio - FUNAI. Entretanto, os indígenas só garantirão sua participação a partir de 1999 quando a Copipe é criada. Em 2004, o NEEI, sob a reivindicação da Copipe, será substituído pelo Conselho Estadual de Escolar Indígena - CEEI que funciona até os dias atuais.

Em 1999, o Conselho Nacional de Educação através da Câmara de Educação Básica (CNE/CEB) publica a Resolução nº 03 e as Diretrizes Curriculares Nacionais para as Escolas Indígenas¹⁰ (BRASIL, 1999). As professoras, os professores e as lideranças indígenas se reúnem para estudar esses documentos com a assessoria da equipe de indigenista do CCLF, inclusive eu, e resolvem durante o encontro criar a Comissão de Professores Indígenas de Pernambuco (Copipe). Com o surgimento da Copipe, o movimento de professoras e professores indígenas em Pernambuco começa a participar do NEEI, realizar reuniões, encontros¹¹, conferências, seminários para discutir e propor a política educacional para seus povos e intervir de forma mais organizada nas ações educacionais desenvolvidas pelas secretarias de educação nas suas aldeias.

Nesse contexto, atuando junto às professoras e aos professores indígenas e participando dos espaços da elaboração da política pública, surgem as minhas inquietações que giravam em torno da seguinte questão: se as(os) indígenas reivindicavam o direito que já estava posto na Lei, e se essas mesmas Leis foram escritas em diálogo com esses sujeitos de direito, o que impedia a sua efetivação?

Ainda em 1999, ingressei no Mestrado em Educação no PPGE/UFPE. Meu principal objetivo foi compreender as consequências das mudanças ocorridas na década de 1990 na legislação educacional para as escolas, educadoras e educadores do povo Xukuru do Ororubá. Neste trabalho, na pesquisa documental, identifiquei o que me pareciam contradições entre os princípios anunciados na documentação analisada e as medidas administrativas postas para a execução da política. Chamou-se a atenção na documentação que os princípios e as diretrizes pedagógicas da política de educação escolar indígena do país, expressos em vários documentos, foram elaborados em diálogo com as organizações da sociedade civil, movimento indígena e estudiosos ligados às Universidades, e estavam baseados na concepção de escola indígena autônoma formulada por esses sujeitos sociais.

Entretanto, quando fui identificar as medidas, as normas, os procedimentos administrativos e financeiros para efetivação da política educacional diferenciada, encontrei nos documentos oficiais os modelos já desenvolvidos pelos sistemas de ensino do nosso país,

¹⁰ A Resolução do CNE coloca para as secretarias estaduais a responsabilidade da oferta e execução da educação básica para os povos indígenas, o que vai servir aos propósitos da Copipe, por dois motivos: a) as disputas políticas não serão mais com diversos municípios e sim com um único gestor, o estadual e b) fortalece a ideia de uma articulação estadual de professores e professoras indígenas.

¹¹ Assim chamados pelos indígenas os espaços onde os educadores, educadoras e lideranças indígenas em Pernambuco vão trocar suas experiências, discutir seus projetos, planejar e avaliar suas práticas pedagógicas e elaborar suas pautas de lutas para garantir seus direitos.

tais como: referencial curricular elaborado no formato disciplinar e a gestão da política sendo desenvolvida dentro dos sistemas de ensino existente seguindo suas lógicas, inclusive territorial. Isso me fez concluir a dissertação perguntando por que o Estado Nacional não criava formas de gerenciar a política educacional para as e os indígenas, referenciada no território e nas organizações sociais desses povos, o que demonstrava a incapacidade do Estado Nacional de desenvolver as políticas considerando outras lógicas, a não ser aquelas herdadas pelo Colonialismo e pela Colonialidade.

Essas contradições identificadas no meu estudo de mestrado apareciam cada vez com mais clareza na minha prática, à medida que o movimento pela educação escolar indígena se fortalecia, a Secretaria de Educação do Estado de Pernambuco não conseguia atender a suas reivindicações. Se formos observar os documentos finais dos Encontros da Copipe, no que se refere aos acordos estabelecidos nos diversos eventos sobre educação escolar indígena no Estado de Pernambuco, que ocorreram a partir de 1999, vamos verificar que as reivindicações dos indígenas continuam as mesmas, ou seja: o currículo intercultural; a criação da categoria professora e professor indígena; a regularização da carreira; o concurso público específico; o reconhecimento do modelo de gestão de acordo com a organização social de cada povo; e a criação de normas específicas dentro da Secretaria Estadual de Educação (COPIPE, 2000, s/p); são temas que continuam na pauta, sem serem atendidos pelos gestores públicos, mesmo com uma legislação educacional específica sobre o tema¹².

Somadas a essas reivindicações, novas demandas são criadas pelo movimento indígena, principalmente o direito ao ensino em nível superior específico e diferenciado para formar indígenas como professora e professor para ensinar nas escolas nos seus territórios.

O Plano Nacional de Educação (Lei nº 10.173/2001) e os Referenciais para Formação de Professores Indígenas (2002) vão tornar legal essa nova pauta, ou seja, a formação superior específica e diferenciada para professoras e professores indígenas.

Por outro lado, a Copipe e o Centro de Cultura Luiz Freire, começam um processo de articulação com a Universidade Federal de Pernambuco, sendo o principal interlocutor o Prof^o Renato Athias do Centro de Filosofia e Ciências Humanas (CFCH), departamento de antropologia. Assim, em 2002, ocorre à primeira reunião entre esse professor, os membros da Copipe e a equipe indigenista do CCLF, que encaminha uma proposta de articulação entre os

¹² No ano de 2015 a Secretaria Estadual de Educação realizou dois encontros com a nossa assessoria e do Prof^o Dr. Saulo Feitoza para discutir o currículo intercultural das escolas indígenas no estado.

diversos centros da UFPE, com o objetivo de elaborar uma proposta de curso de formação específico para professoras e professores indígenas de Pernambuco.

Em âmbito nacional, em 2001, é criado o Programa Diversidade na Universidade (PDU), pela Lei nº 10.558 de 13 de novembro de 2002, pautado nas orientações dos organismo internacionais, especialmente do Banco Interamericano de Desenvolvimento (BID). Segundo Bendazzoli (2011) a criação do PDU foi fruto das lutas do movimento negro do Brasil e da Conferência contra o Racismo, a Intolerância e a Xenofobia, realizada em Durban, na África do Sul. No entanto, para os povos indígenas o PDU apresentava várias limitações que impedia o acesso das (os) indígenas ao ensino superior¹³, por isso, a partir das reivindicações dos povos indígenas é criado Programa de Licenciatura para Professores Indígenas – Prolind¹⁴.

Dessa forma, com a nova legislação em vigor, o Ministério da Educação apoiando financeiramente, atendendo à reivindicação da Copipe, a UFPE/CAA, através do Centro de Educação, do NEPE e do Núcleo de Estudos Indigenistas (NEI), vai promover uma mobilização intrainstitucional e interinstitucional e como consequência cria-se uma comissão para elaboração da proposta pedagógica do Curso, como mostra o texto que segue:

Comissão da UFPE, formada pelos professores Renato Athias, Gilda Lins, Adair Palácios, Rosely Lacerda, Maria Eliete Santiago, Clara Estela e Stella Telles, elaborou a proposta inicial e posteriormente foi comentada pelos professores indígenas e pelo CCLF, reunidos no Encontro da COPIPE na Terra Indígena Kambiwá, em Novembro de 2002. Em seguida ocorreram diversas reuniões entre membros da Comissão da UFPE e Representantes da COPIPE para o ajustamento da proposta e negociação como, por exemplo, o processo seletivo e as prioridades em função, principalmente, das demandas da Pro-Reitoria Acadêmica, responsável pelo encaminhamento interno do processo de elaboração da proposta (UFPE/PPC, 2006, p. 3).

A primeira proposta, elaborada por essa equipe, foi enviada para concorrer ao Edital de Convocação n.º 05 de 29 de junho de 2005, entretanto nesse edital a UFPE não foi contemplada, e o Prolind liberou recursos para as seguintes IES: Universidade Estadual do Mato Grosso (UNEMAT); Universidade Federal de Roraima (UFRR); Universidade Federal de Minas Gerais(UFMG); Universidade Estadual do Amazonas(UEA); Universidade Federal do Amazona(UFAM); Universidade Estadual de Campina Grande(UFCG); Universidade

¹³ Para aprofundar os limites do PDU para os povos indígenas veja BENDAZZOLI, Sirlene. Políticas Públicas de Educação Escolar Indígena e a formação de professores Ticunas no Alto Solimões/AM- Tese de Doutorado Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo, 2011..

¹⁴ O Prolind é um programa de apoio à formação superior de professores indígenas de educação básica. O objetivo é formar professores para a docência no ensino médio e nos anos finais do ensino fundamental das comunidades indígenas.

Estadual do Estado da Bahia (UNEB); Universidade Federal da Bahia (UFBA); UEL e Universidade Federal do Tocantins(UFT), inaugurando assim o apoio do MEC com recursos para cursos específicos para formação de professoras e professores indígenas no Brasil.

Em Pernambuco, o processo de mobilização e articulação para garantir o curso de licenciatura para professoras e professores indígena continuou. Em outubro de 2006, ocorreu o I Fórum sobre a Educação Superior Indígena, organizado pela Escola Superior de Educação Física da Universidade Estadual de Pernambuco (ESEF/UPE) no contexto da VI Semana Universitária da UPE.

O evento contou com a participação do representante da Coordenação de Apoio às Escolas Indígenas (SECAD/MEC), o antropólogo Eduardo Barnes, e da Prof.^a Maria Inês de Almeida da UFMG, além das seguintes instituições: Centro de Cultura Luiz Freire (CCLF); Comissão de Professores Indígenas de Pernambuco (COPIPE); Fundação Nacional do Índio (FUNAI); Secretaria de Educação do Estado de Pernambuco (SEDUC); Universidade Federal de Pernambuco (UFPE); Universidade Federal Rural de Pernambuco (UFRPE); Universidade de Pernambuco (UPE); e, estudantes e interessados na temática. No Fórum ficou estabelecido a urgência da criação de um programa de formação intercultural para que o ensino básico possa ser efetivamente assumido pelas(os) professoras(es) indígenas e,

delibera que o curso de licenciatura para professores indígenas funcionará na UFPE/ Caruaru, devido à existência de um núcleo de Formação de Professores e oferecer as condições institucionais e administrativas necessárias para a implementação do curso(2006, p. 1)

O Fórum deliberou também, a criação de uma Comissão

que tem como responsabilidade a elaboração da proposta pedagógica do curso de Formação Intercultural para Professores Indígenas, que se reunirá nos dias 10 e 11 de outubro na sala da PROACAD- Pró-Reitoria Acadêmica/UFPE das 9 às 17 horas, que ficou assim constituída: Nélio Melo/UFPE; Renato Athias/UFPE; Eliene Amorim/CCLF; Allene Lage/UFPE; Luiz Lacerda/UFPE; Vânia Fialho/UPE; Veralúcia Almeida; e Marlene Ogliar/UFRPE (2006, p. 2)

Dessa forma, depois de várias reuniões dessa Comissão, com a assessoria da Profa. Maria Ines de Almeida, da UFMG, para elaboração da proposta, a UFPE concorre ao Edital de Convocação nº 03 de 24 de junho de 2008¹⁵, que possibilita que pela primeira vez no

¹⁵ Nesse mesmo edital foram também contempladas as IES: UNEB, UECE, UNEAL, UFCG, UFAM, UFGD, UFC, UFG, UNIFAP, UFMS e UFSC.

estado de Pernambuco, fosse desenvolvido o Programa de Formação para Professores Indígenas de Pernambuco - Curso de Licenciatura em Educação Intercultural.

Trata-se de um curso específico para habilitar indígenas de Pernambuco, que atuam como docentes nas suas comunidades, sem a formação exigida pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, nº 9.394/96, para exercer o magistério na educação básica.

Como representante do CCLF, participei dos processos de reivindicação junto com a Copipe, e também nos espaços de discussão da proposta pedagógica do curso, como pode ser observado no trecho do texto da Proposta Pedagógica do Curso (PPC), quando fala do histórico do curso:

Este projeto foi amplamente discutido com representantes das organizações indígenas e, sobretudo com a Comissão de Professores Indígenas de Pernambuco (COPIPE), representantes da sociedade civil através das organizações não governamentais, tais como Centro de Cultura Luiz Freire entre outras e, representantes e autoridades acadêmicas da Universidade Federal de Pernambuco (UFPE/PPC, 2006, p. 2).

Além disso, a proposta pedagógica do curso anunciava que, para sua execução, a gestão contaria com “colaborações interinstitucionais da Copipe, com a Universidade de Pernambuco (UPE), como a Universidade Federal Rural de Pernambuco (UFRPE-Garanhuns), com o CCLF, com a Fundação Nacional do Índio (Funai), com a Secretaria de Educação do Estado de Pernambuco (SEDUC), com os Movimentos Sociais e com o MEC/SEF/DPE” (UFPE/PPC, 2006, p. 54). É dessa forma que, quando o curso foi aprovado pelo MEC, assumi, representando o CCLF na coordenação colegiada.

No primeiro ano do curso, as “colaborações interinstitucionais” aconteceu no formato de reuniões com a participação desses diversos sujeitos institucionais que decidia sobre o funcionamento do curso, especialmente estabelecendo critérios de escolha de professores(as) para o curso, inclusive os membros desse grupo também lecionaram algumas disciplinas.

As dificuldades de agendas entre os diversos sujeitos institucionais que participaram da elaboração da proposta do curso e, a meu ver, as compreensões diferenciadas sobre o papel de cada uma das instituições na sua condução possibilitaram que, na prática, a execução do curso ficasse sob a responsabilidade exclusiva da UFPE/CAA, que conduziu o processo, em algumas situações, articulada com a Copipe¹⁶.

¹⁶ Como os membros da Copipe também eram estudantes do curso possibilitou que o calendário, e em alguns módulos a escolha de docentes, tivesse a participação deles.

No segundo semestre de 2008, em um processo de seleção pública, assumi o cargo de professora substituta, ministrando aulas em algumas disciplinas e assessorando a coordenação do Programa de Formação na condução do Curso. Essa nova condição permitiu que retomássemos as inquietações acerca das contradições entre o que os documentos oficiais anunciam e as medidas adotadas para execução da política da educação escolar indígena.

O que me chama a atenção nos documentos oficiais do MEC, na Proposta Pedagógica do Curso do CAA/UFPE, e reivindicações da Copipe é o anúncio de que o currículo da formação deve ser intercultural, como pode ser constatado na seguinte afirmação:

O processo de formação dos professores indígenas deve ser baseado na interculturalidade de saberes como princípio epistemológico para isso é necessário que se estabeleça uma relação de diálogo entre as culturas indígenas e a ciência moderna, como pressuposto da ação pedagógica e do processo formativo (UFPE/PPC, 2006, p. 7).

Da mesma forma, o MEC, no Portal da Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão (Secadi), tratando do Prolind, informa que o principal objetivo do programa é “apoiar financeiramente cursos de licenciatura especificamente destinados à formação de professores de escolas indígenas, as chamadas licenciaturas indígenas ou licenciaturas interculturais” (BRASIL, 2005, s/p).

A Copipe também compreende que o curso de licenciatura para as professoras e os professores indígenas de Pernambuco deve ser intercultural, como pode ser observado no trecho de uma carta enviada, em 2006, para a Secadi, que diz o seguinte:

estamos apoiando as iniciativas das universidades públicas de Pernambuco que demonstram interesse em realizar cursos de licenciaturas interculturais para que resolva parte dos nossos problemas enquanto professores indígenas (COPIPE, 2006, s/p).

Como pode ser observado, o MEC, a UFPE/CAA e a Copipe anunciam em seus documentos que o currículo do curso para formar professoras e professores indígenas deve ser intercultural. Como professora substituta e assessora da coordenação na execução do curso me chamou atenção o fato de não haver nenhuma reflexão, entre os diversos sujeitos envolvidos no processo, sobre o que seria a interculturalidade no currículo da formação das professoras e dos professores indígenas. Então, me perguntei: nos documentos oficiais haveria uma explicitação do que seria a interculturalidade? E as/os estudantes como a estavam vivenciando na prática? Segundo Gonsalves, é

quando a imagem cotidiana é vista como não banal que passa a ser problematizada, tornando-se um tema para além do nosso entendimento, necessitando ser pensado. É desse desafio que nasce o esforço da compreensão, da investigação científica (2004, p. 65).

Assim, foi esse meu cotidiano, na militância política e profissional, que me questionou, inquietou e instigou a realizar essa pesquisa, porque “o conhecimento é uma escolha tanto de um modo de vida quanto de uma carreira” e (...) e o pesquisador “deve aprender a usar sua experiência de vida em seu trabalho intelectual: examiná-la e interpretá-la continuamente” (MILLS, 2009, p. 22). No título desse capítulo, que trato da minha experiência profissional e militante e como ela me levou para a pesquisa acadêmica, tomo emprestado de Mills a ideia de “Artesanato” para mostrar como a minha experiência de vida está imbricada com as minhas opções intelectuais e profissionais. O autor entende que o papel do cientista é comparado com o do artesão, porque esse modelo de trabalho envolve seis características principais:

1) não há nenhum motivo velado em ação além do produto que está sendo feito e dos processos de criação; 2) Os detalhes do trabalho diário são significativos porque não estão dissociados, na mente do trabalhador, do produto do trabalho; 3) O trabalhador é livre para controlar sua própria ação de trabalho; 4) O artesão é, por conseguinte, livre para aprender com seu trabalho, e para usar e desenvolver sua capacidade e habilidade na execução do mesmo; 5) Não há ruptura entre o trabalho e a diversão, ou o trabalho e cultura; 6) O modo como o artesão ganha seu sustento determina e impregna todo seu modo de vida [...] o trabalho do artesão é a mola mestra da única vida que ele conhece; ele não foge do trabalho numa esfera separada de lazer; leva para suas horas de ócio os valores e qualidades desenvolvidos e empregados em suas horas de trabalho (MILLS, 2009, p. 62).

Essa compreensão de Mills, a nosso ver, se assemelha com as conclusões de Silva, E. (2011) em sua pesquisa de doutorado acerca dos “processos aprendentes e ensinantes dos/as artesãos/ãs do Alto Moura: tessitura de vida e formação” quando afirma:

os resultados demonstram uma relação intrínseca entre vida e conhecimento nas itinerâncias de vida e formação dos ceramistas do Alto do Moura. Eles teceram suas leituras de mundo e da palavra tendo como base, mobilização e dinâmica de suas aprendizagens, as interinfluências entre os contextos circunstantes, as biografias e os constructos aprendentes, recursivos e incidentes na vida e no conhecimento desses sujeitos (2011, p. 240).

O artesanato, como trabalho não alienado, permite a interligação entre a biografia, a história e a produção intelectual do cientista, e é o que procuro mostrar nessa pesquisa onde vou tentar construir minha própria “motocicleta” ou minha “boneca de barro”.

Assim, considerando as inquietações que surgem da nossa prática militante e a revisão acerca da situação em que se encontra a pesquisa sobre essa temática no Brasil, concluímos que a temática da interculturalidade no currículo da formação da professora e do professor indígena em nível superior tem relevância social e acadêmica especialmente nesse contexto onde emergem vários cursos de formação em nível superior para docentes indígenas em Institutos de Ensino Superior no Brasil.

O nosso objeto de pesquisa é a Interculturalidade no currículo do primeiro curso de formação de professoras e professores indígenas de Pernambuco oferecido pela UFPE/CAA. Nossa pergunta é: quais são as concepções de interculturalidade que permeiam o currículo da formação da professora e do professor indígena, anunciadas nos documentos do MEC e da UFPE e como foi vivenciada pelas(os) estudantes indígenas da primeira turma do curso?

Partimos do pressuposto que a interculturalidade é uma temática polissêmica e polivocal e por isso mesmo o seu anúncio e as vivências são permeados por tensões e contradições, conflitos, daí nossa inquietação para compreendê-la no currículo prescrito e na vivência das(os) estudantes indígenas.

Nesse sentido, nossos objetivos foram:

Geral:

- Compreender a Interculturalidade no currículo da formação das professoras e dos professores indígenas do estado de Pernambuco, como concepção expressa no currículo prescrito, e na vivência das/os estudantes, no primeiro curso de licenciatura intercultural desenvolvido pela UFPE/CAA.

Específicos:

- Identificar e caracterizar como a temática da Interculturalidade é apresentada nos Referenciais para formação de professores indígenas do Ministério da Educação;
- Analisar como está organizada a Proposta Pedagógica do Curso (PPC) da Licenciatura intercultural, no que se refere ao seu formato, seus tempos, espaços e conteúdos;
- Compreender como as(os) estudantes, egressos da licenciatura vivenciaram a interculturalidade no desenvolvimento do curso;

Nosso interesse é compreender a problemática da Interculturalidade no currículo da formação das professoras e dos professores indígenas de Pernambuco, no contexto do aporte teórico oferecido pela Rede Modernidade/Colonialidade a partir dos conceitos de: Colonialismo, Colonialidade (QUIJANO, 2010, 2005), Diferença Colonial, Desobediência epistêmica (MIGNOLO, 2003, 2008, 2010a), Interculturalidade funcional e Interculturalidade crítica/epistêmica (MIGNOLO, 2008; WALSH, 2009a, 2010) e Currículo intercultural.

O texto está organizado em seis capítulos. No primeiro, apresentamos uma revisão bibliográfica realizada nas comunicações orais da Associação Nacional de Pesquisa e Pós-Graduação em Educação – ANPED; no Encontro de Pesquisa em Educação do Norte e Nordeste – EPENN e no Programa de Pós-Graduação da UFPE, procurando analisar como pesquisadoras e pesquisadores brasileiros, vem abordando o tema da interculturalidade na educação escolar indígena, e mais especificamente a formação docente.

No segundo capítulo apresentamos e analisamos os conceitos do Pensamento Decolonial, explicando as motivações que nos levaram à escolha dessa base teórico-metodológica para coletar, interpretar e analisar os dados da pesquisa.

No terceiro capítulo, tendo como base os conceitos do Pensamento Decolonial, analisamos a história do contato entre os povos de Abya Yala, e aqueles que mais tarde seriam denominados de Europeus, procurando compreender como os povos originários entram para o sistema mundo moderno/colonial/patriarcal.

No quarto capítulo, tratamos da concepção e dos procedimentos metodológicos que utilizamos para coleta, sistematização e análise dos dados da pesquisa.

No quinto, analisamos o documento “Referenciais para formação de Professores Indígenas”, publicado pelo MEC em 2002, identificando no texto legal as compreensões expressas no documento acerca da interculturalidade na formação da professora e do professor indígenas.

No sexto capítulo, analisamos a Proposta Pedagógica do Curso de licenciatura intercultural e as falas das entrevistas coletivas, identificando e analisando o que foi anunciado pelo documento e o que foi vivenciado pelas(os) estudantes do curso.

2 A INTERCULTURALIDADE NO CURRÍCULO DA FORMAÇÃO DE PROFESSORAS E PROFESSORES NAS PESQUISAS ACADÊMICAS NO CENÁRIO NACIONAL E LOCAL

Nesse capítulo, vamos apresentar o estudo que fizemos nas Comunicações Orais apresentadas na Associação Nacional de Pesquisa e Pós-Graduação em Educação (Anped), Encontro de Pesquisa em Educação Norte e Nordeste (Epenn) e no Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE/UFPE) para identificar como pesquisadoras e pesquisadores brasileiros vêm abordando o tema da interculturalidade na educação escolar indígena e mais especificamente na formação dos professores e das professoras dessa modalidade de ensino.

Para realizar o estudo sobre a temática da Interculturalidade no currículo da formação de professoras e professores indígenas nos trabalhos da Associação Nacional de Pesquisa e Pós-Graduação em Educação (Anped), no Encontro de Pesquisa em Educação Norte e Nordeste (Epenn) e nas linhas de pesquisa do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Pernambuco (PPGE/UFPE), escolhemos o período entre 2001 a 2011.

O período (2001-2011) é bastante significativo para formação em nível superior de professoras e professores indígenas no Brasil, porque, em 2001, o Plano Nacional de Educação (PNE) oficializa o ensino superior para formação intercultural de professoras e professores indígenas.

Em 2002, é publicado pelo MEC o Referencial para Formação de Professores Indígenas. Esse documento delinea a política de formação para professoras e professores indígenas no Brasil.

No ano de 2005, o MEC publica o primeiro edital do Programa de Licenciaturas para Indígenas (Prolind), e em 2008 o segundo. O Prolind oferece apoio financeiro às Instituições de Ensino Superior (IES) para a criação de cursos de formação intercultural para professoras e professores indígenas;

Em 2006 e 2008 a Universidade Federal de Pernambuco concorrem a esses editais. O de 2005, a UFPE não foi contemplada, mas em 2008 recebe o apoio e o Campus do Agreste (UFPE/CAA) cria o Programa de Formação para Professores Indígenas de Pernambuco - Curso de Licenciatura em Educação Intercultural, cuja primeira turma concluiu em 2012.

No que diz respeito à escolha dos Grupos de Trabalhos da Anped e do Epenn, optamos por fazer uma varredura em todos eles, porque como as práticas da educação escolar indígena veio historicamente sendo desenvolvida no contexto das lutas dos movimentos sociais, como

práticas de educação popular, e só depois essas experiências vão servir de referências para orientar os princípios da política educacional sendo executada pelo Estado Brasileiro, nossa desconfiança é que as pesquisas sobre esse tema, estariam sendo apresentadas nos diversos GTs da Anped e do Epenn, e não apenas naqueles que tratam do currículo ou da formação de professoras e professores. A mesma lógica aplicamos ao PPGE/UFPE, e realizamos nossa busca em todas as linhas de pesquisa.

Soma-se a isso o fato de na Anped e no Epenn não haver um grupo de trabalho específico para tratar dessa temática¹⁷. Além disso, nos interessou também mostrar as presenças/ausências de estudos sobre a temática da educação escolar indígena nesses espaços de socialização (Anped e Epenn) de produção (PPGE/UFPE) da pesquisa sobre educação no Brasil.

O texto está organizado em duas partes: 1) No primeiro momento, mostramos os GTs (Anped e Epenn) e Linhas de Pesquisa (PPGE/UFPE) nos quais a educação escolar indígena está sendo apresentada/estudada, os temas pesquisados e em quais Instituições de Ensino Superior (IES), Regiões e Estados estão sendo realizadas as pesquisas de forma a ter um panorama geral das pesquisas sobre essa temática.

No segundo momento, analisamos os trabalhos que tratam do currículo intercultural da formação da professora e do professor indígena, procurando delinear melhor nosso objeto de pesquisa. Para isso, ao olhar as comunicações orais nos perguntamos: qual o Objeto de Pesquisa? Qual a Abordagem Teórica? Qual a compreensão de interculturalidade na formação de professoras e professores indígenas presente nos trabalhos apresentados?

2.1 Anped - Grupos de Trabalhos, temas e IES das pesquisas sobre educação escolar indígena

No período estudado, as reuniões da Anped foram organizadas em 24 (vinte e quatro) Grupos de Trabalhos (GT); desses, encontramos pesquisas sobre a temática da educação escolar indígena em apenas 06 (seis), são eles: Movimentos Sociais, Sujeitos e Processos Educativos (GT 03); Estado e Política Educacional (GT 05); Educação Popular (GT 06); Formação de Professores (GT 08); Currículo (GT 12); e, Educação para as relações étnico-raciais (GT 21).

¹⁷ Só em 2009, o Grupo de Trabalho (GT) vinte e um (21) da Anped passa a ser intitulado “Educação das Relações Étnicos/Raciais”, incorporando a temática da educação escolar indígena, e o Epenn, em 2009 a 2011, teve um grupo específico de “educação indígena”, o GT 25.

Nesses seis grupos, foram apresentadas 24 (vinte e quatro) pesquisas sobre os seguintes temas: experiências de professoras, professores e lideranças; análise de documentos oficiais; sentidos da escola, relação entre escola e comunidade; prática pedagógica dos professores Guarani e Kaiowá; currículo da escola indígena; e, política de educação escolar indígena.

No que se refere às Instituições de Ensino Superior onde estão sendo realizadas as pesquisas, identificamos 11 (onze), sendo 10 (dez) públicas e 01 (uma) particular, que estão assim localizadas: 02 (duas) na região Norte; 05 (cinco), no Centro Oeste; 01 (uma), no Nordeste; 01 (uma), no Sul; e, outra, no Sudeste, conforme mostramos no Quadro 01:

Quadro 01 - Comunicações Orais apresentadas na Anped entre os anos de 2001 e 2012

GRUPO DE TRABALHO		QUANTITATIVO DE TRABALHOS	TEMAS	IDENTIFICAÇÃO COM NOSSO OBJETO	IES
GT 03	Movimentos Sociais, Sujeitos e Processos Educativos	08	Experiências de professoras/es e lideranças	01	UFAM, UNEMAT e UFMG
GT 05	Estado e Política Educacional	02	Análise de documentos oficiais		UEA e UFMT
GT 06	Educação Popular	06	Sentidos da Escola, relação escola comunidade		UCDB, UFRS e UFGD
GT 08	Formação de Professores	01	Prática pedagógica dos professores Guarani e Kaiowá		UCDB
GT 12	Currículo	02	Currículo da escola indígena	01	UFCE e UFMT
GT 21	Educação para as Relações Étnicas/Raciais	05	Política de Educação Escolar Indígena		UFPR, UEMS, UFMG e UCDB
TOTAL	06	24		02	11

Fonte: www.anped.org.br

Como pode ser observado no Quadro 01, dos 24 (vinte e quatro) trabalhos, 08 (oito) estão no Grupo de Trabalho “Movimentos Sociais, Sujeitos e Processos Educativos”, 06 (seis) no GT “Educação Popular”, e 05 (cinco) no GT “Educação para as Relações Étnico/Raciais”.

No Quadro 01, é possível observar que além do número de pesquisas sobre educação escolar indígena ser pequeno em relação às demais temáticas, há uma maior concentração de apresentação de artigos nos GTs 03 (três), 06 (seis) e 21 (vinte e um) que são grupos de trabalhos que tratam de pesquisas sobre as relações entre educação, movimentos sociais, processos educativos formais e não formais relacionados a sujeitos sociais que começaram a reivindicar o reconhecimento de suas identidades coletivas, e direitos específicos, nas décadas de 1980 e 1990, tais como os povos indígenas.

O número exíguo de pesquisas na Anped sobre a temática da educação escolar indígena pode estar associado à presença/ausência dos povos indígenas no cenário do Brasil contemporâneo. Os estudos sobre os povos indígenas no Brasil (MELATTI, 1993; OLIVEIRA, 1999; CUNHA, 1994) mostram que desde o período colonial até a Constituição Brasileira de 1988, as políticas governamentais para os povos indígenas foram orientadas pela perspectiva positivista de sociedade, visavam à assimilação compulsória desses grupos a uma suposta sociedade nacional brasileira, que deveria ser homogênea, constituída por um único povo, falando uma única língua, com os mesmos costumes, crenças e tradições.

Para concretizar esse objetivo, o Estado, português e depois brasileiro, desenvolveu políticas junto aos povos indígenas no sentido de que gradativamente fossem deixando seus modos de vida. Essa visão integracionista se fundava sobre a convicção de que os indígenas seriam uma categoria étnica e social transitória e fadada ao desaparecimento, na medida em que seriam incorporados a uma suposta comunidade nacional. Nas pesquisas acadêmicas, como categoria social em extinção, os povos indígenas foram objeto de estudo da antropologia ou da história, já que são campos da ciência que também estudam sociedades do passado.

Além do número de pesquisas sobre educação escolar indígena ser pequeno em relação às demais temáticas, há uma maior concentração de apresentação de trabalhos nos GTs 03 (três), 06 (seis) e 21 (vinte e um) que são grupos de trabalhos que tratam de pesquisas sobre as relações entre educação, movimentos sociais, processos educativos formais e não formais relacionados a sujeitos sociais que começaram a reivindicar o reconhecimento de suas identidades coletivas e direitos específicos, nas décadas de 1980 e 1990, tais como os povos indígenas.

As práticas de educação escolar específica diferenciada e intercultural para os povos indígenas foram desenvolvidas, até o final da década de 1980, por organizações da sociedade civil e pelos próprios indígenas, no contexto da educação popular. Só na década de 1990, após as mudanças do paradigma integracionista inaugurado pela Constituição de 1988, o indígena deixa de ser considerado categoria social transitória e o Estado Nacional tem agora o dever de desenvolver políticas públicas de valorização e fortalecimento de suas culturas, inclusive a educação escolar¹⁸.

É também nessa mesma década que esse tema começa a interessar as pesquisas acadêmicas, primeiro pensada, problematizada e investigada sob a perspectiva antropológica, e depois para outros campos das ciências, inclusive da educação.

Esse nosso entendimento encontra respaldo nos temas dos estudos apresentados nos GTs 3 e no GT 6. No GT “Movimentos Sociais, Sujeitos e Processos Educativos, 07 (sete), dos 08 (oito), e no GT “Educação Popular”, 04 (quatro) dos 05 (cinco) trabalhos apresentados têm como objeto de estudo as experiências de professoras, professores e lideranças indígenas, de várias etnias do Brasil, no seu fazer político-pedagógico em sala de aula e nos processos de mobilização, reivindicação e conquistas do direito à escola diferenciada¹⁹.

Outra leitura que o Quadro 01 nos oferece é quanto às Instituições de Ensino Superior onde estão sendo realizadas as pesquisas. Os dados nos informam que há uma maior concentração de pesquisas sendo realizadas nas IES da região Centro Oeste. Procuramos entender se esse fato estaria relacionado ao número da população nas regiões e ao número de IES nessas regiões, por isso buscamos informações acerca do número da população indígena

¹⁸ A educação escolar indígena só será responsabilidade do Ministério da Educação (MEC) e secretarias de educação, a partir de 1991, quando através do Decreto Presidencial nº 26 transfere a responsabilidade da oferta e execução da educação escolar indígena da Fundação Nacional do Índio (FUNAI) para o MEC. Antes dessa data os serviços de escolarização para os povos indígenas eram ofertados pelo órgão indigenista oficial e por missões religiosas.

¹⁹ Pelos títulos dos trabalhos apresentados, essa constatação pode ser observada: Os Baniwá e a escola: sentidos e repercussões (2002); A questão da língua nos atuais dilemas da escola indígena em aldeias Paresi de Tangará da Serra-MT (2002); O processo de escolarização entre os Xacriabá: explorando alternativas de análise na Antropologia da Educação (2004); Sentidos da escola e movimentos sociais do povo Xokleng - comunidade Búgio – SC (2006); Pesquisa, educação e luta indígena: a experiência de professores Sateré Mawé (2007); Reflexões sobre a relação entre escola e as práticas culturais dos Xacriabá (2008); Gestão Escolar e política cultural: desafios das escolas Xacriabá (2008); e, Universidade Pública, cidadania e movimentos sociais: a experiência do FIEI – Curso de Formação Intercultural para educadores indígenas de Minas Gerais. No caso do GT Educação Popular, são os seguintes os títulos dos trabalhos apresentados: Educação Escolar Guarani no RS - política pública em movimento (2003); Professores Índios e prática pedagógica na escola e na comunidade: um estudo exploratório (2004); Educação Indígena – uma educação para autonomia (2005); Atividade física entre indígenas para civilizar e indicada para educar (2007); Educação Escolar nas aldeias Kaingang e Guarani: indianizando a escola? (2008); Documentos Curriculares para educação escolar indígena no Brasil: da prescrição às possibilidades de diferenciação (2012).

no país e o quantitativo de universidades por regiões no Brasil e encontramos a seguinte situação:

Quadro 02 - População indígena e Universidades Públicas no Brasil por Região Geográfica

Região	População indígena no Brasil	No. públicas no Brasil	No. IES que apresentaram trabalhos na ANPEd sobre Edu. Escolar indígena.
Norte	342,836	28	02
Nordeste	232,739	65	01
Centro Oeste	143, 432	19	04 ²⁰
Sul	78,773	49	02
Sudeste	99,137	143	01
TOTAL	896,917	304	10

Fonte: IBGE 2010; Censo do Ensino Superior. INEP (2014).

Pelos dados do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE, 2010) existe hoje no Brasil uma população de 896.917 (oitocentos e noventa e seis mil e novecentos e dezessete) indígenas vivendo em todas regiões do Brasil inclusive no Distrito Federal, e como pode ser observado no Quadro 02 a região Centro Oeste ocupa apenas o terceiro lugar em relação ao número total de indígenas no Brasil. Com relação ao número de Universidades, também não encontramos motivos que justificassem a região Centro-Oeste produzir mais pesquisas sobre educação escolar indígena no Brasil, pois a região apresenta o menor número de universidades públicas no país.

No que diz respeito às comunicações orais apresentadas na Anped, encontramos duas que despertaram nosso interesse. No GT “Movimentos Sociais, Sujeitos e Processos Educativos”, Lúcia Helena Alvarez Leite apresentou, em 2008, o trabalho com o título “Universidade Pública, cidadania e movimentos sociais: a experiência do FIEI – Curso de Formação Intercultural para educadores indígenas de Minas Gerais”. A comunicação trata da experiência de formação específica para professoras e professores indígenas, oferecida pela Universidade Federal de Minas Gerais, com recursos do Prolind, contexto que se assemelha à nossa pesquisa, e nos interessou conhecer as discussões da autora sobre currículo intercultural.

O curso de Licenciatura Intercultural da UFMG foi um dos primeiros no Brasil que contou com recursos do Prolind. O objeto de estudo de Leite é a análise do processo de implantação do curso de formação intercultural para professoras e professores indígenas

²⁰ A Universidade Católica Dom Bosco (UCDB) é particular.

nesse Estado “buscando observar os impactos na UFMG, tanto em relação aos sujeitos envolvidos, como em relação aos processos de gestão (LEITE, 2008, p. 1).

A autora faz uma retrospectiva do processo histórico de lutas dos movimentos indígenas no Brasil para garantia do direito à escola indígena, específica, diferenciada, autônoma e intercultural, identificando como conquista, fruto dessa mobilização dos indígenas, os cursos específicos para formação de professoras e professores indígenas em nível médio e superior, e se pergunta: “o que significa, neste contexto da educação intercultural, construir políticas públicas de formação, de modo que esses profissionais possam exercer uma educação qualificada em benefício das crianças indígenas?” (2008, p. 4). Ela responde à sua pergunta mostrando os diversos cursos de magistério criados para atender especificamente a professoras e professores indígenas no Brasil, que têm “por princípio básico a construção de uma educação intercultural” (2008, p. 4).

Leite (2008, p. 5) mostra que a interculturalidade no currículo da formação de professoras e professores indígenas seria a incorporação de disciplinas ligadas aos conhecimentos indígenas, que ela chama de “tradicionais”, e do “mundo dos brancos” como mostra o texto que segue.

Os currículos, pensados na perspectiva da interculturalidade, apresentam disciplinas relacionadas aos conhecimentos do mundo não indígena e também disciplinas e projetos de pesquisa relacionados aos “conhecimentos tradicionais”, que posteriormente são organizados como livros e outros materiais didáticos (grifo da autora).

Como pode ser observado, para Leite, a interculturalidade é a incorporação de saberes indígenas, como disciplinas, e os saberes do “mundo não indígena”. A autora não faz uma discussão acerca de qual perspectiva de interculturalidade é utilizada na formação das professoras e professores indígenas na UFMG. A autora afirma que é no formato de disciplina que o currículo se organiza, a mesma não questiona a forma eurocêntrica sob a qual a modernidade produz, sistematiza e transmite os conhecimentos, nem evidencia as formas outras que povos indígenas têm de organizar e sistematizar os conhecimentos que compõem o currículo da sua formação. Parece-nos que a base teórica utilizada pela autora não possibilita fazer essa pergunta, tendo em vista que o seu principal aporte teórico foram autores brasileiros, especialistas em educação escolar indígena, além da própria legislação educacional indigenista. A exceção é o livro “Cultura e Política nos movimentos sociais latino-americanos: novas leituras”, publicado pela editora da UFMG, em 2000, e organizado por Sonia Alvarez, Eveline Dagnino e Arturo Escobar. Esse último é filiado à Rede

Modernidade/Colonialidade e ao Pensamento Decolonial, que problematiza a compreensão de interculturalidade desenvolvida nas políticas educacionais no contexto dos Estados Nacionais, que é a perspectiva teórica que orienta a nossa pesquisa.

A temática da Interculturalidade passou a ser utilizada, a partir da década de 1990 no Brasil, de forma consensual nos documentos oficiais que tratam das políticas educacionais para os povos indígenas e também nos textos acadêmicos sobre tema. Assim como Leite (2008), os textos, legais e acadêmicos, apresentam a questão da interculturalidade do currículo, seja da formação da professora, do professor, seja da escola indígena, como sinônimo de diálogo entre os saberes/conhecimentos da tradição indígena e os “universais”.

Os estudos sobre os povos indígenas mostram que antes da invasão dos seus territórios esses povos tinham modos próprios de produzir, armazenar, expressar, transmitir, avaliar e reelaborar seus conhecimentos, suas concepções sobre o mundo, o ser humano, a natureza e o sobrenatural (MELIÁ, 1979; BRASIL, 1988; BANIWÁ, 2006). Mas a racionalidade eurocêntrica (GROSGOUEL, 2010; DUSSEL, 2005) intitulou esses conhecimentos/saberes de narrativas mágicas e supersticiosas, porque consideravam os indígenas como grupos humanos em estágio inicial da humanidade, destituindo assim os povos originários de sua condição epistêmica (WALSH, 2008, 2009a, 2009b; MIGNOLO, 2010).

Por isso, nos parece ser insuficiente afirmar que a Interculturalidade no currículo significa a incorporação dos saberes indígenas e do mundo não indígena, sem realizar uma reflexão de como nos embates históricos/sociais/culturais/epistêmicos o Projeto Moderno, ou seja, “a tentativa fãustica de submeter a vida inteira ao controle absoluto do homem sob a direção do conhecimento” (CASTRO-GOMEZ, 2005a, p. 170) excluiu os conhecimentos outros (MIGNOLO, 2003, 2008) e construiu a ideia de um conhecimento não situado e portanto universal.

Assim, a nosso ver, incorporar os conhecimentos indígenas no currículo supõe uma discussão sobre o lugar e o tempo que esses saberes irão ocupar nesse currículo, porque, mesmo que haja um consenso sobre o fato de que, ao tratar da Interculturalidade na formação e na escola indígena, estamos nos referindo aos saberes/conhecimentos que permeiam o currículo, nos parece que é necessário problematizar essa discussão no contexto do Projeto de Modernidade (DUSSEL, 2005) identificando as suas implicações teóricas, práticas e metodológicas.

Outro trabalho que nos interessou aparece no GT 12 (doze) “Currículo”. É o texto de Adir Casaro Nascimento da Universidade Católica Dom Bosco (UCDB), cujo título é:

“Currículo, Interculturalidade e Educação Indígena Guarani/Kaiowá”, apresentado em 2005. O trabalho trata do curso de Magistério para professoras e professores indígenas, intitulado “Ará Verá²¹” realizado pela Secretaria Estadual de Educação do Mato Grosso do Sul, em parceria com a UCDB, Universidade Federal do Mato Grosso do Sul (UFMS). O trabalho apresentado por Nascimento faz parte

de um conjunto de reflexões que temos desenvolvido há alguns anos, acompanhando de perto o processo de construção e reinvenção histórica da educação escolar no contexto das comunidades indígenas brasileiras, mais notadamente, dos povos guarani/kaiowá do estado do Mato Grosso do Sul (2005, p. 1).

O objeto de estudo de Nascimento é a compreensão dos professores Guarani/Kaiowá²² sobre suas escolas e os processos de formação por eles vivenciados. Esse trabalho nos interessou porque nas suas análises a autora faz uma abordagem do que seja currículo intercultural. Segundo a autora,

os povos indígenas abrem um campo de estudos no qual, movimentam-se como protagonistas, no sentido de pensar o currículo a partir de uma outra lógica: a lógica do diálogo entre os seus saberes e os saberes legitimados historicamente pela cultura escolar (2005, p. 1).

Assim como no trabalho anterior, a Interculturalidade é apresentada como um diálogo entre saberes indígenas e os “legitimados historicamente pela cultura escolar”. Para ela, o “caráter epistemológico de uma prática pedagógica” (2005, p. 7) está na possibilidade de “reconhecimento e sistematização” dos “conhecimentos tradicionais e dos conhecimentos acumulados pela humanidade, em suas diferentes culturas”, o que

na prática isto significa abrir espaço, muito especialmente, no âmbito das escolas, para a inserção da cultura local (Geertz, Freire, Certeau), dos processos educacionais primários (Berger e Luckmann), de um tempo de relações vinculadas às experiências do cotidiano, à vivência dos alunos. Uma vivência mediada pela oralidade, pelos mitos, pela imitação, pelo exemplo. Significa abrir espaço para uma releitura da história, não mais contada só pelos livros, mas contada, também, pelos mais velhos, pelos rezadores. Significa produzir novos mapas, novos textos, novos conteúdos. Produção onde todos entram como autores, pesquisadores, mediadores. Mediadores entre essa cultura que busca tornar-se escolar e os saberes produzidos e sistematizados pela humanidade e os seus “muitos mundos” e, ainda, a

²¹ Ará Verá é uma expressão em Guarani que significa Tempo Iluminado.

²² Aqui utilizado no masculino porque as falas que a autora cita no seu texto, são todas de pessoas do sexo masculino.

cultura que os perpassa no convívio com a cultura “popular” que não é a indígena, mas com a qual interagem na cidade, pela mídia, nos contatos aos quais estão sujeitos, na pressão do entorno (NASCIMENTO, 2005, p. 7-8).

Nesse sentido nos aproximamos da compreensão da autora acerca da necessidade de sistematizar os conhecimentos indígenas para que o texto curricular reconheça esses saberes como legítimos, mas, mais do que isso, a nosso ver é importante que os povos originários sejam reconhecidos como sujeitos epistêmicos, considerando e denunciando que o processo de Colonialismo e Colonialidade (QUIJANO, 2010) excluiu e deslegitimou esses saberes/conhecimentos. Dessa forma, a construção de um currículo intercultural é um processo permeado por conflitos e disputas que acontece no contexto da Diferença Colonial (MIGNOLO, 2003).

Para desenvolver seu estudo, a autora utiliza falas dos indígenas e a legislação educacional identificando as concepções sobre escola e formação elaboradas pelos Guarani/Kaiowá nos seus processos de “construção e reinvenção histórica da educação escolar”, que para ela significa a conquista do direito a “uma escola específica e diferenciada, **multicultural** e comunitária” (2005, p. 1 - grifo nosso).

Como pode ser observado, a autora não faz distinção entre as concepções de interculturalidade e de multiculturalismo, o que para Rede Modernidade/Colonialidade é fundamental fazê-lo, porque, ao utilizar interculturalidade como sinônimo de multiculturalismo, pluriculturalismo ou ainda diversidade cultural, ignoram-se os sujeitos que falam, os contextos históricos, políticos, culturais e epistêmicos diferentes em que essas expressões surgiram e se desenvolveram nas políticas educacionais podendo, com isso, esconder os diversos *loci* de enunciação, não apresentando dessa forma a ego e a geopolítica do conhecimento (GROSFOGUEL, 2010).

O aporte teórico utilizado pela autora são os Estudos Culturais e a Antropologia, utilizando autores tais como Nestor Canclini, Homi Bhabha, Stuart Hall e Frederick Barth. Assim, concluímos que nos diversos Grupos de Trabalho da Anped, apresentados no período 2001 a 2012, não encontramos nenhum trabalho que problematizasse a temática da interculturalidade no currículo da formação de professoras e professores indígenas tendo o Pensamento Decolonial como base teórica.

2.2 Epenn - Grupos de trabalhos, temas e IES das pesquisas apresentadas

O Encontro de Pesquisa Educacional do Norte e Nordeste (Epenn) é formado por 26 (vinte e seis) Grupos de Trabalhos e neles encontramos 45 (quarenta e cinco) comunicações orais sobre a temática da educação escolar indígena, distribuídos em 10 (dez), são eles: História da Educação (GT 02); Movimentos Sociais, Sujeitos e Processos Educativos (GT 03); Didática (GT 04); Educação de Crianças de 0 a 06 (GT 07); Formação de Professores (GT 08); Sociologia da Educação (GT 14); Educação e Diversidade Cultural (GT 21); Educação Ambiental (GT 22); Gênero, Sexualidade e Educação (GT 23) e Educação Indígena (GT 25).

No que se refere aos espaços onde as pesquisas estão sendo realizadas, identificamos 18 (dezoito) instituições de ensino superior, sendo 06 (seis) na região Norte, e 11 (onze) no Nordeste, como mostramos no Quadro 03.

Quadro 03 - Comunicações Orais apresentadas no Epenn entre os anos de 2001 A 2012

GRUPO DE TRABALHO		QUANTITATIVO DE TRABALHOS	IES
GT02	História da Educação	01	UFBA
GT03	Movimentos Sociais, Sujeitos e Processos Educativos	06	UFCE, UEA, UFRN, UFAM
GT04	Didática	01	UFAM
GT07	Ed. de Crianças de 0 a 06	02	UEFS/BA
GT08	Formação de Professores	01	UFPE
GT14	Sociologia da Educação	01	UFRR, UFBA
GT 21	Educação e Diversidade Cultural	01	UFPE
GT22	Educação Ambiental	02	UFPE, UEA
GT23	Gênero, Sexualidade e Educação	01	UFSE
GT25	Educação Indígena	29	UFBA, UFRN, UEA FEST/MA, UFRO/JiParaná, UFPE, UFPA, IFPE, UFAC, UFPB, IFBA, UVA, LUHT/Portugal
TOTAL	09	45	18

Fonte: Anais do Encontro de Pesquisa em Educação do Norte Nordeste – Epenn (2001-2011).

Como pode ser observado, as comunicações orais apresentadas, nesse período, sobre a temática da educação escolar indígena estão concentradas no GT 25 (vinte e cinco) com 29 (vinte e nove) Comunicações Orais e no GT 03 com 06 (seis).

O GT 25 (vinte e cinco) teve sua primeira edição no XVII Epenn que foi realizado em 2005, na Universidade Federal do Pará (UFPA) com o tema “Educação, Ciência e Desenvolvimento Social”, depois ocorreu nos anos 2009 e 2011; nos encontros seguintes, ele já não aparece como GT específico para tratar do tema.

Nesses trabalhos, assim como na Anped, há temas que tratam das diversas questões da política educacional para os povos indígenas, assim como práticas dos professores, professores, movimentos indígenas pela educação escolar indígena específica, diferenciada e intercultural; formação e currículo da educação básica. Com relação à temática da interculturalidade seja no currículo escolar ou na formação de professoras e professores, no Epenn não encontramos nenhum trabalho.

Encontramos duas comunicações orais que tratam das experiências dos cursos de Licenciaturas Interculturais oferecidos pela Universidade Federal do Amazonas - Ufam, e outro pela Universidade Federal do Acre - Ufac. A primeira Comunicação Oral foi apresentada no Grupo de Trabalho Didática, pelas pesquisadoras Valeria Amed das Chagas Costa e Ana Alcídia de Araújo Moraes, em 2009. No trabalho “Licenciatura Indígena: notas sobre uma experiência de avaliação”, as autoras tratam da experiência do Curso de Licenciatura Intercultural oferecido pela Ufam. Costa e Moraes (2009) trazem o resultado de uma avaliação, cujo objetivo foi “captar os entendimentos dos estudantes sobre o desenvolvimento do curso visando à revisão do seu projeto político pedagógico”.

O segundo trabalho, sobre Licenciatura Intercultural, tem como título “Curso de formação para docentes indígenas do Acre: uma experiência em andamento”. Foi apresentado no Grupo de Trabalho “Educação Indígena” (GT 25), em 2001, de autoria de José Alessandro Cândido da Silva. Na comunicação, o autor analisa esse curso de formação, identificando os principais desafios para a sua implementação, que, segundo ele, são: as condições de acesso; os espaços das aulas; a organização modular; o uso da língua entre estudantes e professores e a questão da alimentação nas fases presenciais, mas não faz nenhuma abordagem acerca da interculturalidade.

No que diz respeito às IES onde estão sendo realizadas as pesquisas, seguindo a mesma lógica que orientou a análise da Anped, fizemos uma relação entre o número da população indígena e das IES nas regiões Norte e Nordeste e encontramos a situação que segue:

Quadro 04 - População indígena e Universidades Públicas nas Regiões Norte e Nordeste

Região	População indígena	Nº. IES nas Regiões	Nº IES que apresentaram trabalhos no	Nº de Estados
--------	--------------------	---------------------	--------------------------------------	---------------

	por Região	Norte e Nordeste	Epenn sobre Educação Escolar indígena.	
Norte	342,836	28	03	02 (AM, RR)
Nordeste	232,739	65	06	05 (BA, PE, CE, RN, SE)

Fonte: IBGE 2010; Censo do Ensino Superior (INEP, 2014).

Como pode ser observado, são poucas as IES que têm produzido pesquisa sobre a temática da educação escolar indígena e apresentado no Epenn. Na Região Norte apenas 03 (três) universidades em dois Estados e na Região Nordeste 06 (seis) IES em 05 (cinco) Estados.

2.3 Pesquisas sobre educação escolar indígena no Programa de Pós-Graduação em Educação na UFPE (PPGE/ UFPE)

Os trabalhos que encontramos no Programa de Pós-Graduação da Universidade Federal de Pernambuco (PPGE/UFPE) foram desenvolvidos em três linhas de pesquisa, com uma maior concentração na linha “Formação de Professores e Prática Pedagógica”, como pode ser identificado no quadro que segue:

Quadro 05 - Dissertações e Teses desenvolvidas no PPGE entre os anos de 2001 a 2012

Linhas de Pesquisa	2002	2004	2007	2011	2012
Formação de Professores e Prática Pedagógica	01		01	01	
Teoria e História da Educação		01			
Política Educacional Planejamento e Gestão da Educação					01

Fonte: www.btdt.ufpe.br

Como pode ser observado no Quadro 05, no período estudado foram desenvolvidas 05 (cinco) pesquisas, sendo: 03 (três) na linha de pesquisa Formação de Professores e Prática Pedagógica; 01 (uma) em Teoria e História da Educação e 01 (uma) em Política Educacional, Planejamento e Gestão da Educação. Dessas, 04 (quatro) são dissertações e uma tese.

A discussão sobre Interculturalidade aparece na tese de Barbalho (2012) cujo título é: “Discurso como prática de transformação social: o político e o pedagógico na educação intercultural Pankará”. Nela o autor utiliza a Análise do Discurso como teoria analítica e metodológica para sua pesquisa com o intuito de destacar “as expressões verbais e não-verbais dos sujeitos da pesquisa, de modo a poder explicitar uma melhor imersão no campo da produção social dos discursos voltados para uma pedagogia alternativa inclinada a diversidade, a diferenciação e a especificidade cultural” (2012, p. 373).

No capítulo 4 (quatro) de sua tese de doutorado intitulado “Multiculturalismo e Interculturalidade no discurso da educação escolar indígena brasileira”, o autor faz um inventário sobre os significados que diversos autores brasileiros (Fleuri, Candau, Canen, Freire, Arroyo e Carvalho), e de outras nacionalidades (Mclaren, Semprini, Giroux) fazem acerca da temática do multiculturalismo e da interculturalidade, em alguns momentos trazendo os dois conceitos mostrando como alguns desses autores distinguem os termos e outros não. Mas, o próprio Barbalho parece que não compreende como relevante a distinção entre os termos, pois em vários momentos de seu estudo utiliza-os como sinônimos, como é o caso dos trechos que seguem:

Nossa premissa parte do entendimento de que a educação escolar, no campo da diversidade cultural (DC), desenvolvida em âmbito de cada sistema educativo nas sociedades indígenas do Estado de Pernambuco, mistura-se por conexões não lineares, isto é, são conteúdos associados, posicionamentos cognitivos em construção, desde a articulação teoria/prática, a processos de intersecção entre práticas de tipo político-pedagógicas mais amplas (2012, p. 267)

Faz-se necessário que a *práxis* pedagógica em educação intercultural e multicultural esteja radicada nos vários contextos pelos quais se expressam as lutas dos grupos sociais (2012, p. 213).

O referencial teórico, ou seja, o Pensamento Decolonial, com o qual estamos trabalhando, mostra que a multiculturalidade é uma situação criada pelo Colonialismo (QUIJANO, 2010), ou seja, é um fato histórico dado; quando o invasor europeu chegou a Abya Yala, encontrou vários povos, línguas, modos de vida, crenças, filosofias, ciências. O encontro mostrou a diferença. O multiculturalismo é, pois, um fato evidenciado nesse encontro, mas o diferente se tornou sinônimo de inferior e nesse processo os povos indígenas foram subalternizados e colocados em uma condição de raça inferior.

As políticas “multiculturais” são desenvolvidas no sentido de incorporar o diferente aos processos de homogeneização cultural característicos das políticas públicas desenvolvidas pelos Estados Nacionais, daí a necessidade que o referencial teórico com o qual trabalhamos fazer uma distinção entre os conceitos de Multiculturalismo e Interculturalidade.

Para o Pensamento Decolonial, a Interculturalidade, como reivindicação dos povos de Abya Yala, é uma exigência posta pela Diferença Colonial (MIGNOLO, 2010) criada pelo Colonialismo e pela Colonialidade, e está em disputa; não é um fato dado, é um projeto político epistêmico (WALSH, 2009a), em construção nas práticas de resistências sub-reptícias, de desobediência civil e epistêmica dos sujeitos subalternizados.

Mesmo concordando com a crítica que Barbalho (apesar de no texto a nosso ver não ficar claro) faz às Diretrizes da Política Nacional de Educação Escolar Indígena publicada pelo MEC em 1993, como Interculturalidade que ele chama de posição “culturalista” ou questionando sobre a “visão simplista” sobre interculturalidade já que “relações antagônicas de poder não promovem intercâmbios positivos, no sentido de reordenar posições assimétricas entre dominantes e dominados” (2012, p. 177), parece-nos que o que está em “jogo” não é “só o direito de vez e voz de minorias historicamente discriminadas”, como afirma Barbalho (2012, p. 78), mas a necessidade de denunciar o racismo epistêmico (GROSFOGUEL, 2010), desajolar a ego-geopolítica do conhecimento, reconhecer outras pedagogias, outros sujeitos (ARROYO, 2012) e territórios epistêmicos, trazer para o campo do debate as interepistemologias. A nosso ver, ouvir os povos indígenas, como afirma Barbalho, é apenas um passo, mas não é suficiente para enfrentar a epistemologia do ponto zero.

Para concluir, na revisão dos trabalhos apresentados na Anped, Epenn e PPGE/UFPE encontramos várias pesquisas acerca da temática da escolarização dos povos indígenas no Brasil e chegamos às seguintes conclusões:

- Estão sendo realizadas pesquisas sobre educação escolar indígena no Brasil, com as seguintes temáticas: cursos para formação em nível superior, médio e continuada; a organização/mobilização de professores/as indígenas para garantia do direito à escola específica; as relações entre escolas e comunidade;
- Há também trabalhos que versam sobre a política e a história da educação escolar indígena no Brasil, trazendo análises acerca dos documentos oficiais, que estão em vigor e que tratam da educação escolar indígena no Brasil;
- Outro bloco de pesquisas trabalha com as relações entre educação indígena e escola. Estabelecem-se relações e mostram-se os significados para as comunidades envolvidas;
- A literatura utilizada é basicamente indigenista antropológica; legislação indigenista educacional, a teoria educacional crítica e alguns poucos utilizam autores dos Estudos Culturais;
- Não há nenhum trabalho que pergunte qual a concepção de interculturalidade que é adotada seja na formação da professora e do professor seja no currículo da educação básica;
- Não há nenhum trabalho que adote o Pensamento Decolonial como referencial teórico;

- Há apenas três trabalhos que tratam da experiência de formação de professoras e professores em nível superior, mas não problematizam a questão da Interculturalidade, tomando-o apenas como algo dado.

3 PENSAMENTO DECOLONIAL E POVOS INDÍGENAS

(...) é tempo de aprendermos a nos libertar do espelho eurocêntrico onde nossa imagem é sempre, necessariamente, distorcida. É tempo, enfim, de deixar de ser o que não somos (QUIJANO, 2005, p. 274)

Esse capítulo está organizado em três partes. Na primeira, vamos explicitar as motivações que nos levaram a escolher o Pensamento Decolonial como a perspectiva teórica para utilizar no nosso trabalho. Na segunda parte tratamos das origens e das influências teóricas das quais a teoria é tributária. Em seguida, a partir dos conceitos de Colonialismo e Colonialidade mostramos como o Pensamento Decolonial constrói uma inteligibilidade outra da história e da ciência moderna, no contexto da invasão da América a partir de 1492.

As motivações da escolha do referencial teórico

Nosso interesse é compreender as concepções de interculturalidade que permeiam o currículo prescrito e vivido do Curso de Licenciatura em Educação Intercultural para Professoras e Professores Indígenas oferecido pela UFPE/CAA, no contexto das categorias: Colonialismo e Colonialidade; Diferença Colonial; e Interculturalidade epistêmica que são os conceitos chaves do Pensamento Decolonial. A escolha desse referencial teórico é motivada por três razões.

A primeira razão diz respeito ao fato de que partimos da compreensão de que a questão da interculturalidade curricular é um tema controverso e pode ter vários significados dependendo dos sujeitos e dos interesses políticos que a defendem. Nesse sentido, a perspectiva teórica que adotamos contribui com essa discussão à medida que descortina e situa a temática exigindo que se explicitem os sentidos e a compreensão que são dados à Interculturalidade.

A segunda motivação é que nos interessa analisar a temática da Interculturalidade como um projeto político epistêmico, ou seja, como intepistemologias (MIGNOLO, 2008) e não somente como relação entre culturas, o que exige uma análise de como a Modernidade construiu a ideia de que os povos originários de Abya Yala²³ (América Latina²⁴) não

²³ Os povos que viviam na parte de mundo que ficou conhecida mundialmente como América Latina atribuíam nomes próprios às regiões que ocupavam, tais como: Abya Yala, Tawantinsuyu, Anahuac, Pindorama. “Abya Yala” era como os Kuna chamavam a América; “Terras Guarani” (envolvendo parte da Argentina, do Paraguai, sul do Brasil e Bolívia), Tawantinsuyu (a região do atual Peru, Equador e Bolívia), Anahuac (região do atual México e Guatemala), Pindorama (nome com que os Tupi designavam o Brasil), entre outras

produziam conhecimento, classificando seus processos de produção, sistematização e construção de saberes, como inferiores, superstição, pré-modernos e pré-científicos disseminando a ideia de que os povos que tiveram seus territórios e seus modos de vida invadidos com a expansão marítima a partir de 1492 são primitivos, e, portanto, cultural e epistemicamente subalternos.

Nesse sentido, assumir nessa tese a designação Abya Yala significa a demarcação do nosso compromisso ético político com esses povos, já que junto com ela tem

todo um novo léxico político que também vem sendo construído onde a própria expressão povos originários ganha sentido. Essa expressão afirmativa foi a que esses povos em luta encontraram para se auto-designarem e superarem a generalização eurocêntrica de povos indígenas. Afinal, antes da chegada dos invasores europeus havia no continente uma população estimada entre 57 e 90 milhões de habitantes que se distinguiram como maia, kuna, chibcha, mixteca, zapoteca, ashuar, huaraoni, guarani, tupinikin, kaiapó, aymara, ashaninka, kaxinawa, tikuna, terena, quéchua, karajás, krenak, araucanos/mapuche, yanomami, xavante entre tantos e tantas nacionalidades e povos originários desse continente (PORTO-GONÇALVES, 2003, p. 2)

Dessa forma, Abya Yala significa um marco no processo de construção de um projeto político-identitário outro, onde as palavras e os significados a elas atribuídos cumprem um papel significativo na descolonização do pensamento e das práticas sociais.

O terceiro motivo diz respeito ao fato de que vamos tratar do currículo da formação da professora e do professor indígenas vítimas e sujeitos da Colonização e da Colonialidade. Esses povos vivenciaram processos históricos-políticos-sociais-culturais-educacionais-epistêmicos que no nosso trabalho serão melhor compreendidos a partir dos conceitos de: colonialidade (e suas dimensões: poder, saber, ser e da natureza); de diferença colonial;

cartografias. A expressão Abya Yala que na língua do povo Kuna da Colômbia significa Terra madura, Terra Viva ou Terra em florescimento vem sendo utilizado pelos movimentos dos povos originários do continente como uma autodesignação em contraposição a América, objetivando construir um sentimento de unidade e pertencimento. A primeira vez que a expressão foi explicitamente usada com esse sentido político foi na II Cumbre Continental de los Pueblos y Nacionalidades Indígenas de Abya Yala, realizada em Quito, em 2004 (PORTO-GONÇALVES, 2009).

²⁴ Segundo Quental, “o conceito de América Latina derivou da noção de latinidade, expressão elaborada na França como forma de rivalizar, com Inglaterra e Alemanha, a hegemonia na Europa (MIGNOLO, 2007). Michel Chevalier (1806-1879), intelectual francês de grande influência na Europa, foi uma importante figura política no processo de afirmação do conceito de latinidade e um dos grandes ideólogos da burguesia em ascensão na França. Em 1836, Chevalier publicou o livro *Cartas sobre América do Norte*, trabalho que relatava sua visita aos Estados Unidos em 1833. Segundo Chevalier, a Europa seria formada por países de origem latina e países de origem teutônica. Os países latinos, localizados ao sul, representados por Portugal, Espanha, Itália e França, seriam de formação católica. Os países teutônicos, ao norte, incluindo Inglaterra, seriam de formação protestante. Este par de oposições entre católicos (latinos) e protestantes (Anglo-Saxões) marcaria a geopolítica europeia e produziria repercussões na América” (QUENTAL, 2012, p. 63-64).

desobediência epistêmica e de Interculturalidade epistêmica que são as noções pilares que sustentam o Pensamento Decolonial, nos oferecendo uma outra leitura do processo de conquista dos europeus na América, possibilitando entender melhor os processos educacionais vivenciados pelos povos indígenas nos dias atuais.

3.1 O Pensamento Decolonial – uma inteligibilidade outra da história e da ciência

O que estamos tratando como Pensamento Decolonial é um movimento de resistência - teórico, epistêmico, cultural, prático, político e pedagógico - à lógica da Modernidade/Colonialidade. É teórico e epistemológico porque ao estudar as heranças/feridas coloniais da América Latina em diálogo com a teoria do sistema-mundo-moderno de Wallerstein (CASTRO-GÓMEZ; GROSFUGUEL, 2007, p. 10) denuncia e questiona a geopolítica do conhecimento e a Colonialidade do Poder oferecendo às ciências humanas e sociais uma inteligibilidade outra ao Projeto Moderno, desvelando sua outra face que é a Colonialidade (QUIJANO, 2005, 2010). É prático e político porque a Rede Modernidade/Colonialidade “no se especializa sólo en publicar libros dirigidos a expertos, sino que participa también en vários proyectos académico-políticos. Algunos de sus miembros se encuentran vinculados con el movimiento indígena en Bolivia y Ecuador, y otros organizan actividades en el marco del Foro Social Mundial” (CASTRO-GÓMEZ; GROSFUGUEL, 2007, p. 12).

A Rede Modernidade/Colonialidade (M/C) se articula desde a década de 1990, a partir de vários encontros e reuniões entre intelectuais de diferentes países da América Latina e de diversas áreas do conhecimento, sendo considerado, portanto, um pensamento transnacional e transdisciplinar, sem se pretender universal. Seus principais expoentes são: Aníbal Quijano; Arturo Escobar; Catherine Walsh; Edgardo Lander; Enrique Dussel; Maldonado Torres; Ramón Grosfoguel; Santiago Castro Gomes; Walter Mignolo. São todos intelectuais cujo Lócus da Enunciação é a América Latina, não apenas como espaço geográfico, mas como um território sócio-político, cultural e epistêmico forjado pelo Colonialismo, no contexto da Diferença Colonial (MIGNOLO, 2003), que vive em tensão da Colonialidade, mas também carrega o potencial da Decolonialidade.

O Pensamento Decolonial é uma vertente da crítica pós-colonial, especialmente das teorias surgidas na Ásia e África, no contexto das lutas de vários países colonizados pela libertação, produzindo reflexões acerca do que representou o Colonialismo para os países colonizados pela Europa. Primeiramente, o foco da crítica dos Estudos Pós-Coloniais recai

sobre a influência eurocêntrica nas artes e na literatura, depois se expande para o campo da Economia Política e das Ciências Sociais questionando os cânones ocidentais da ciência moderna. Segundo Neves,

as primeiras utilizações do termo pós-colonial, nos anos 70, pertencem ao domínio da crítica literária e daqui provêm os seus pais fundadores: Edward Said, Homi Bhabha e Gayatri Spivak. Igualmente da crítica literária tem origem um texto considerado fundamental para a disciplina, «The Empire writes back» de Bill Ashcroft, Helen Tiffin e Gareth Griffiths (2009, p. 236).

Para Ballestrin (2013, p. 92), existe um entendimento compartilhado sobre a importância, a atualidade e o ineditismo dos Estudos Pós-Coloniais, como porta-vozes que intercederam pelo colonizado quando estes não tinham vozes, com os pioneiros trabalhos de

Franz Fanon (1925-61) - psicanalista, negro, nascido na Martinica e que participou do processo de libertação nacional, autor de “Os condenados da terra” (1961), Aimé Césaire (1913-2008) - poeta, negro, também nascido na Martinica com seu livro “Discurso sobre o colonialismo” (1950) e Albert Memmi (1920) - escritor e professor, nascido na Tunísia, de origem judaica “Retrato do colonizado precedido de retrato do colonizador” (1947). A estes três clássicos, soma-se a obra “Orientalismo” (1978) de Edward Said (1935-2003), crítico literário de origem palestina e militante da causa.

No campo das ciências sociais, o Pós-Colonialismo questiona a perspectiva teórica que divide o globo terrestre em primeiro, segundo e terceiro mundos, denunciando seu carácter desenvolvimentista e eurocêntrico; as hierarquias sexuais, raciais e étnicas, os processos culturais e ideológicos trazendo para suas análises teóricas a cultura como elemento determinante das relações econômicas e políticas do capitalismo, caracterizando-o como um sistema cultural, relativizando o determinismo econômico (GROSFOGUEL, 2010). Para Carvalho, a teoria “pós-colonial questiona as relações de poder e as formas de conhecimento que colocaram o sujeito imperial europeu e norte-americano na sua actual situação de privilégio; os efeitos de dominação da razão instituída pelo Ocidente” (2004, p. 44). Segundo Ballestrin,

O Oriente como invenção do Ocidente e o colonizado como *outsider* constitutivo do colonizador foram ideias que provocaram uma revolução nos modos de pensar o outro, o racismo e o sofrimento. Estes quatro autores, ao desconfortarem de tal forma o pensamento branco ocidental, provocaram uma transformação muito lenta e não intencionada na própria base epistemológica das ciências sociais - essas nascidas no auge do período imperial (2013, p. 92).

Na década de 1980, o Grupo sul asiático de Estudos Subalternos, sob a liderança de Ranajit Guha, torna-se conhecido fora da Índia, especialmente através dos autores Partha Chatterjee, Dipesh Chakrabarty e Gayatri Chakrabarty Spivak; esta última, em 1985, publicou o artigo “Pode o subalterno falar?”, que é considerado cânone do pensamento Pós-Colonial (BALLESTRIN, 2013) e irá contribuir para que o pós-colonialismo se afirme como um movimento de caráter político, intelectual. Nessa mesma década, em um contexto de globalização, a crítica pós-colonial vai convergir com os Estudos Culturais na Inglaterra e nos Estados Unidos, com suas “categorias de cultura, identidade (classe/etnia/gênero), migração e diáspora” (BALLESTRIN, 2013, p. 93) fortalecendo a crítica às lógicas coloniais modernas. Os autores, expoentes desse pensamento mais conhecidos no Brasil, segundo Balestrin (2013), são: o indiano Homi Bhabha, com a obra “O local da cultura”, o jamaicano Stuart Hall, com o livro “Da Diáspora”, e o inglês Paul Gilroy, que escreveu o “Atlântico Negro”, obras que foram traduzidas para o português e tiveram repercussão nas ciências sociais brasileiras.

O Pensamento Decolonial tem suas origens na década 1990, nos Estados Unidos, com a “reimpressão do texto hoje clássico de Anibal Quijano ‘Colonialidad y modernidad-racionalidad’” (BALLESTRIN, 2013, p. 94) quando um grupo de intelectuais latino-americanos e americanistas que viviam nos EUA, inspirado principalmente no Grupo Sul-Asiático dos Estudos Subalternos, fundou o Grupo Latino-Americano dos Estudos Subalternos, conforme pode ser observado no trecho do “Manifiesto inaugural del Grupo Latinoamericano de Estudios Subalternos”,

El trabajo del Grupo de Estudios Subalternos, una organización interdisciplinaria de intelectuales sudasiáticos dirigida por Ranajit Guha, nos ha inspirado a fundar un proyecto similar dedicado al estudio del subalterno en América Latina. El actual desmantelamiento de los regímenes autoritarios en Latinoamérica, el final del comunismo y el consecuente desplazamiento de los proyectos revolucionarios, los procesos de redemocratización, las nuevas dinámicas creadas por el efecto de los *mass media* y el nuevo orden económico transnacional: todos estos son procesos que invitan a buscar nuevas formas de pensar y de actuar políticamente. A su vez, la redefinición de las esferas política y cultural en América Latina durante los años recientes ha llevado a varios intelectuales de la región a revisar algunas epistemologías previamente establecidas en las ciencias sociales y las humanidades. La tendencia general hacia la democratización otorga prioridad a una reconceptualización del pluralismo y de las condiciones de subalternidad al interior de sociedades plurales. (GRUPO LATINOAMERICANO DE ESTUDOS SUBALTERNOS, 1998, s/p).

É nesse contexto que a América Latina entra para o debate dos Estudos Pós-coloniais; entretanto, como afirmam Castro-Gomez e Mendieta (1998, p. 17), “a voz mais crítica e radical do grupo, Walter Mignolo”, demonstra seu descontentamento com os Estudos Subalternos, pois entendia que o lócus da enunciação das teses dos teóricos indianos são as heranças coloniais do império britânico e não deveriam simplesmente ser assumidas e traduzidas para uma análise das heranças coloniais latino-americanas, “alertando para a necessidade de buscar uma categorização crítica que tenha seu Lócus de Enunciação a América Latina” (CASTRO-GOMEZ; MENDIETA, 1998, p. 17).

Segundo os autores, Mignolo analisava que a história de dominação e de resistência da América Latina estava oculta no debate pós-colonial, já que para ele o continente foi fundamental para o desenvolvimento do capitalismo mundial, sendo o primeiro espaço geográfico cultural a sofrer as consequências do sistema colonial/imperial moderno, além disso, “os teóricos dos estudos regionais estadunidenses e dos estudos subalternos indianos demonstravam incapacidade em romper com a episteme – a seu ver, ainda centrada no Norte” (CASTRO-GOMEZ; MENDIETA, 1998, p. 17).

Assim, o Grupo Latino-Americano de Estudos Subalternos foi desagregado devido às divergências teóricas, a principal delas a oposição entre aqueles que consideravam a subalternidade uma crítica pós-moderna, o que para o Pensamento Decolonial representa uma crítica eurocêntrica ao eurocentrismo (GROSFUGUEL, 2010) e os que compreendiam como uma crítica ao eurocentrismo por parte dos saberes silenciados e subalternizados - ou seja uma crítica decolonial. Após a desagregação do grupo em 1998, começa a ocorrer os primeiros encontros entre os membros que posteriormente formariam a Rede Modernidade/Colonialidade²⁵.

A Rede Modernidade/Colonialidade se distingue dos demais Estudos Pós-Coloniais ao adotar o termo Decolonialidade para desenvolver sua crítica à modernidade, ao invés de pós-colonialismo, já que tem como objetivo

trascender la suposición de ciertos discursos académicos y políticos, según la cual, con el fin de las administraciones coloniales y la formación de los

²⁵ Segundo Grosfoguel, “no existe un grupo de modernidad/colonialidad, eso es una ficción. Es una gran ficción, no existe tal cosa. Lo que existe es una red, y es una red muy débil. La gente cree que esto es un grupo y que pensamos igual. No, aquí nadie piensa igual. La red es heterogénea y en su interior existen fuertes críticas. Algunas yo las he hecho públicas” (2013, p. 42). Ainda sobre esse assunto, Escobar nos informa que “el grupo de investigadores afiliados a este proyecto – que aunque en una reunión en Chapel Hill en junio del 2004 rechazara la idea de convertirse en "grupo", aceptó el compromiso teórico y político del trabajo colectivo, que sin duda continuará por muchos años– tiene sus bases más activas en varios países de los Andes, incluyendo en Colombia al Instituto Pensar de la Universidad Javeriana (2005, p. 16).

Estados-nación en la periferia, vivimos ahora en un mundo descolonizado y poscolonial. Nosotros partimos, en cambio, del supuesto de que la división internacional del trabajo entre centros y periferias, así como la jerarquización étnico-racial de las poblaciones, formada durante varios siglos de expansión colonial europea, no se transformó significativamente con el fin del colonialismo y la formación de los Estados-nación en la periferia. Asistimos, más bien, a una transición del colonialismo moderno a la colonialidad global, proceso que ciertamente ha transformado las formas de dominación desplegadas por la modernidad, pero no la estructura de las relaciones centro-periferia a escala mundial (CASTRO-GOMES; GROSGOUEL, 2007, p. 13).

Na fala dos autores é possível observar a distinção entre Colonialismo e Colonialidade. Para essa perspectiva teórica, o Colonialismo teve um fim com as independências dos países colonizados, enquanto que a Colonialidade seria a lógica e o legado colonial, herdados do colonialismo, que penetrou nas estruturas e instituições e também nas mentalidades, imaginários, subjetividades e epistemologias, e até hoje dão forma e conteúdo às sociedades atuais. É importante destacar que a Modernidade e a Colonialidade são faces de uma mesma moeda, ou seja, a Colonialidade é constitutiva da Modernidade, e não derivada. A Colonialidade é a face obscura da Modernidade (GROSGOUEL, 2010).

Diferente do Colonialismo que teve datas marcadas para seu fim nos países que foram invadidos pela Europa, a Colonialidade não está circunscrita ao tempo e ao espaço do período das grandes navegações ou das independências, mas acompanha todo processo subsequente caracterizado pelas mudanças do capitalismo, acompanhada pela racialização da humanidade; pela instalação dos Estados-nação; pela ascensão da razão única e universal; e, para completar o ciclo da Colonialidade, pela constituição de subjetividades hierarquizadas. Para Grosfoguel (2010), o conceito de Colonialidade permite-nos compreender 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.

A Colonialidade encontra-se em cada âmbito da existência humana: no trabalho; no sexo; na subjetividade; na autoridade; no conhecimento eurocêntrico; na escola e no seu currículo, e se articula a vários tipos de hierarquias: étnicas, raciais, sexuais, gênero, conhecimento, de linguagem, religiosa, portanto, a Colonialidade envolve um complexo sistema de hierarquias, por isso, a rede Modernidade/Colonialidade compreende que além da Colonialidade do poder, há também as dimensões do saber, do ser e da natureza,

es entonces una estructura compleja de niveles entrelazados: control de la economía; control de la autoridad; colonialidad del poder; control de la

naturaleza y de los recursos naturales; control del género y la sexualidad; control de la subjetividad y del conocimiento (MIGNOLO, 2010, p. 12).

O conceito de Colonialidade do poder mostra a continuidade das formas coloniais de dominação após o fim das administrações coloniais, produzidas pelos invasores coloniais e pelas estruturas do sistema-mundo capitalista moderno/colonial e também possui uma capacidade explicativa que atualiza e contemporiza processos que supostamente teriam sido apagados, assimilados ou superados pela modernidade. Segundo Quijano, a Colonialidade do Poder

Consiste, en primer término, en una colonización del imaginario de los dominados. Es decir, actúa en la interioridad de ese imaginario... La represión recayó, ante todo, sobre los modos de conocer, de producir conocimiento, de producir perspectivas, imágenes y sistemas de imágenes, símbolos, modos de significación; sobre los recursos, patrones e instrumentos de expresión formalizada y objetivada, intelectual o visual... Los colonizadores impusieron también una imagen mistificada de sus propios patrones de producción de conocimientos y significaciones» (QUIJANO, 1992, p. 438).

Como pode ser observado, a Colonialidade do Poder é uma inteligibilidade outra para entender o Projeto moderno na América Latina, compreendendo-o como um Enredo²⁶ (GROSFOGUEL, 2010) bem mais amplo e articulado do que a simples relação entre superestrutura e infraestrutura apresentada pelo materialismo histórico, que, para Quijano (2010), é a mais eurocêntrica das heranças marxistas.

Segundo Dávalos (2011), os movimentos sociais de Abya Yala “reconhecem a contribuição do discurso e da práxis do socialismo para a libertação e a emancipação humanas”, e também “para compreender o capitalismo e suas contradições” (2011, s/p), mas o autor entende que esses instrumentais de análise social não são suficientes para entender a América Latina, tendo em vista que as estratégias e os dispositivos de poder utilizados para criação desse espaço geográfico cultural e epistêmico não são apenas econômicos, indo “além da questão da mais valia e da exploração da força de trabalho” (DÁVALOS, 2011, s/p), tendo em vista que a invasão de Abya Yala também invisibilizou ontologicamente os diversos grupos humanos que aqui viviam/vivem nesse território, por isso o autor entende que é fundamental avançar para além da crítica realizada pela economia política ao capitalismo.

²⁶ Grosfoguel (2010) utiliza a expressão Enredo para analisar e explicar que a estrutura de poder que chegou às Américas em 1492 foi mais ampla e mais vasta que as perspectivas economicistas da Economia Política ou o Sistema Mundo Moderno adotam para analisar os eventos que ocorreram nesse período.

Para o autor, é necessário, por consequência, uma teoria crítica que compreenda os mecanismos de discriminação, exclusão e violência apoiados nas ideias de raça, etnia e gênero.

Dussel descreve assim o Projeto Moderno:

1. A civilização moderna autodescreve-se como mais desenvolvida e superior (o que significa sustentar inconscientemente uma posição eurocêntrica). 2. A superioridade obriga a desenvolver os mais primitivos, bárbaros, rudes, como exigência moral. 3. O caminho de tal processo educativo de desenvolvimento deve ser aquele seguido pela Europa (e, de fato, um desenvolvimento unilinear e a Europa o que determina, novamente de modo inconsciente, a “falácia desenvolvimentista”). 4. Como o bárbaro se opõe ao processo civilizador, à práxis moderna deve exercer em último caso a violência, se necessário for, para destruir os obstáculos dessa modernização (a guerra justa colonial). 5. Esta dominação produz vítimas (de muitas e variadas maneiras), violência que é interpretada como um ato inevitável, e com o sentido quase-ritual de sacrifício; o herói civilizador reveste a suas próprias vítimas da condição de serem holocaustos de um sacrifício salvador (o índio colonizado, o escravo africano, a mulher, a destruição ecológica, etcetera). 6. Para o moderno, o bárbaro tem uma “culpa” (por opor-se ao processo civilizador) que permite a “Modernidade” apresentar-se não apenas como inocente, mas como “emancipadora” dessa “culpa” de suas próprias vítimas. 7. Por último, e pelo caráter “civilizatório” da “Modernidade”, interpretam-se como inevitáveis os sofrimentos ou sacrifícios (os custos) da “modernização” dos outros povos “atrasados” (imaturos), das outras raças escravizáveis, do outro sexo por ser frágil, etcetera (2005, p. 32).

Os povos que viviam/vivem em Abya Yala foram as primeiras vítimas e os sujeitos desse processo de inferiorização, classificados como povos bárbaros; foram objeto de processos de vários processos seja a dizimação física dos indivíduos até a homogeneização cultural, ora através da violência física, ou da catequese, ora através da escola.

Nas análises do pensamento eurocêntrico, assim como na “actual producción intelectual que se denomina a sí misma como estudios, teoría o crítica pós-colonial comienza su análisis” (MIGNOLO, 2003, p. 9) sobre a modernidade utilizando como marcos fundantes a Reforma, o Iluminismo, a Revolução Francesa e a Revolução Industrial, fenômenos situados nos séculos XVII e XVIII e em países da Europa do Norte, sobretudo, Inglaterra, Alemanha e França, ou seja, acontecimentos eminentemente intraeuropeus, “dejando a un lado el período crucial y constitutivo de la modernidade/colonialidad que representa el siglo XVI” (MIGNOLO, 2003, p. 9). Como pode ser observado, aqui de novo, o Pensamento Decolonial também se distancia dos Estudos Pós-Coloniais.

Na perspectiva Decolonial tais eventos históricos são precedidos por uma primeira modernidade, situada nos séculos XV e XVI, com a conquista e colonização da América e a consequente formação do Sistema-Mundo-Moderno, processos inaugurados por Espanha e Portugal (DUSSEL, 1994, 2005), portanto a Modernidade se inicia “quando se deram as condições históricas de sua origem efetiva: 1492 – sua empírica mundialização, a organização de um mundo colonial e o usufruto da vida de suas vítimas, num nível pragmático e económico” (DUSSEL, 2005, p. 33). A América é compreendida, assim, como parte constitutiva da modernidade, uma exterioridade que lhe é interior.

Segundo Dussel, o conquisto, logo existo antecipou-se ao ‘penso, logo, existo’ cartesiano em 150 (cento e cinquenta) anos com a expansão colonial portuguesa e espanhola. Sobre isso afirma o autor:

Para Habermas, como para Hegel, el descubrimiento de América no es un determinante constitutivo de la Modernidad. Deseamos demostrar lo contrario. La experiencia no sólo del "Descubrimiento", sino especialmente de la "Conquista" será esencial en la constitución del “ego” moderno, pero no sólo como subjetividad, sino como subjetividad "centro" y "fin" de la historia (DUSSEL, 1994, p. 21).

É nesse contexto histórico onde são constituídas novas identidades sociais, geoculturais, raciais, tais como: ocidente-orientes; primitivo-civilizado; tradicional-moderno; mágico/mítico-racional (QUIJANO, 2005), que desde então ocorre o que Grosfoguel informa:

Durante los últimos 510 años del «sistema mundo europeo/euroamericano capitalista/patriarcal moderno/colonial» pasamos del «cristianízate o te disparo» del siglo XVI al «civilízate o te disparo» del siglo XIX, al «desarrollate o te disparo» del siglo XX, al «neoliberalízate o te disparo» de finales del mismo siglo y al «democratízate o te disparo» de comienzos del XXI. Sin respeto ni reconocimiento a las formas de democracia indígenas, africanas, islámica u otras no europeas. La forma liberal de la democracia es la única aceptada y legitimada. Las formas de alteridad democrática son rechazadas. Si la población no europea no acepta los términos euroamericanos de la democracia liberal entonces se les imponen por la fuerza en nombre de la civilización y el progreso (GROSFOGUEL, 2006, p. 41).

Para o Pensamento Decolonial, a Modernidade é um fenômeno eminentemente europeu e não planetário, mas que se tornou hegemônico pela Colonialidade do Poder, compondo-se a partir desse contexto como um novo paradigma de vida cotidiana, de compreensão da história, da ciência e da religião (MIGNOLO, 2005). Nesse novo paradigma, a Europa se apresenta como a civilização moderna e se autodescreve como superior e

desenvolvida, como o novo e o mais avançado da espécie humana, enquanto que os demais povos são atrasados, primitivos, bárbaros. A Europa para se constituir como humanidade moderna precisava criar uma sub-humanidade, assim colocou-se a questão se os indígenas tinham alma, como nos informa Santos:

Os índios têm alma? Quando o Papa Paulo II respondeu afirmativamente na bula *Sublimis Deus*, de 1537, fê-lo concebendo a alma dos povos selvagens como receptáculo vazio, uma *anima nullius*, muito semelhante à *terra nullius*, o conceito de vazio jurídico que justificou a invasão e ocupação dos territórios indígenas (2010, p. 37).

Assim, como as terras em que viviam os povos ancestrais estavam vazias, os portugueses e espanhóis entendiam que suas “almas” também eram vazias e precisavam ser “salvas” dessa condição, mesmo que para isso fosse necessário ser empregado o genocídio, ou o etnocídio, já que “a negação de uma parte da humanidade é sacrificial, na medida em que constitui a condição para a outra parte da humanidade se afirmar enquanto universal” (SANTOS, 2010, p. 37).

Segundo Quijano (2005), o notável nessa experiência não é os europeus se pensarem dessa forma, mas o fato de serem capazes de difundir e estabelecer essa perspectiva histórica como hegemônica criando um novo padrão mundial do poder.

O Pensamento Decolonial também se distingue dos Estudos Pós-Coloniais, porque compreende que não é suficiente criticar a modernidade e analisar suas heranças coloniais, utilizando os seus próprios cânones. Grosfoguel, criticando o Grupo dos Estudos Subalternos Latino-americano, afirma que

apesar de terem tentado produzir um conhecimento alternativo e radical, eles reproduziram o esquema epistêmico dos Estudos regionais nos Estados Unidos. Salvo raras exceções, optaram por fazer estudos sobre a perspectiva subalterna, em vez de os produzir com essa perspectiva e a partir dela. A semelhança da imperial epistemologia dos Estudos regionais, a teoria permaneceu sediada no Norte, enquanto os sujeitos a estudar se encontram no Sul (2013, p. 456).

Como pode ser observado, outro elemento importante dessa perspectiva teórica é questionar o lugar/corpo epistêmico, e evidenciar a ego-geo-política e a corpo-política do conhecimento, descortinando o território, a cor, a raça, a etnia, a identidade sexual e de gênero, do sujeito cognoscente e epistêmico. E mais do que isso, considerar as epistemologias outras, ou seja, as “perspectivas epistêmicas subalternas” como uma das formas de conhecimento que, “vindo de baixo, origina uma perspectiva crítica do conhecimento

hegemónico nas relações de poder envolvidas” (GROSFOGUEL, 2010, p. 459). As perspectivas teóricas que veem os subalternizados apenas como objeto de estudo e não como territórios e sujeitos epistêmicos limitam e constroem a radicalidade da crítica, ou seja, como já dissemos anteriormente, faz-se uma crítica eurocêntrica ao eurocentrismo (GROSFOGUEL, 2010).

Para o Pensamento Decolonial, a suposta superioridade do conhecimento europeu foi fundamental para garantir a Colonialidade do poder. A epistemologia moderna produziu não só uma forma de construir conhecimentos, mas promoveu modos de vidas, estabeleceu o que é certo ou errado, definiu formas, conteúdos e valores para a vida cotidiana dos povos colonizados. Os conhecimentos dos povos originários que tiveram seus territórios invadidos a partir de 1492 foram impostos como subalternos, excluídos, omitidos, silenciados e ignorados. No Iluminismo, essa condição de povos primitivos foi legitimada pela ideia de que eles estavam na pré-história da humanidade, portanto, seus conhecimentos representavam uma etapa mítica, inferior, pré-moderna e pré-científica do conhecimento humano.

Para a ciência moderna somente o conhecimento gerado nos moldes da ciência e filosofia europeia é considerado como verdadeiro, já que é capaz de fazer abstração de seus condicionamentos espaço-temporais para se localizar em uma plataforma neutra de observação, formando, assim, o que Castro-Gómez chama “la hybris del punto cero”, o ideal último do conhecimento científico que significa

ter o poder de nomear pela primeira vez o mundo; de traçar fronteiras para estabelecer quais conhecimentos são legítimos e quais são ilegítimos, definindo quais comportamentos são normais e quais são patológicos. Por isso, o ponto zero é o do começo epistemológico absoluto, mas também o do controle econômico e social sobre o mundo. Localizar-se no ponto zero equivale a ter o poder de instituir, de representar, de construir uma visão sobre o mundo social e natural reconhecida como legítima e autorizada pelo Estado. Trata-se de uma representação na qual os "varões ilustrados" se definem a si mesmos como observadores neutros e imparciais da realidade (CASTRO-GOMEZ, 2005a, p. 25).

A epistemologia do ponto zero pretendeu eliminar outras alternativas, produzir, sistematizar e publicizar conhecimentos e construir uma visão hegemônica, universalista, pretensamente neutra e objetiva. Para se estabelecer no ponto zero, em primeiro lugar, as ciências sociais/humanas se apropriaram do modelo da física com a finalidade de criar seu objeto a partir de um tipo de observação imparcial, deslocalizada e asséptica. Na concepção cartesiana, ou seja, o ego cogito: penso, logo existo (DUSSEL, 1994), vê-se expressa a ideia de que a sociedade pode ser observada de um lugar neutro de observação, não contaminado

pelas contingências históricas, espaciais e temporais. Dessa forma, a ciência é uma plataforma na qual um observador imparcial se encontre na capacidade de estabelecer as leis que governam tanto ao cosmos como a polis (CASTRO-GOMEZ, 2005b). A teopolítica que fundamentava o conhecimento europeu na Idade Média é substituída pelo homem ocidental e moderno. Esse fundamento das ciências modernas ocidentais torna-se verdade universal. A verdade científica está para além do tempo, do espaço e dos sujeitos que a produzem; o acesso privilegiado às leis do universo e a capacidade de produzir conhecimento e teorias científicas estão agora situados na mente do homem ocidental.

Em seguida, rumo ao ponto zero é necessário excluir, subalternizar qualquer outro conhecimento que não corresponda às exigências do método analítico-experimental. Uma vez instaladas no ponto zero, as ciências do homem e da sociedade passam a construir um discurso sobre a história e a natureza humana; nesse discurso os povos colonizados pela Europa aparecem no nível mais baixo da escala de desenvolvimento.

A epistemologia do ponto zero desconsiderou a produção intelectual e a prática dos povos de Abya Yala, mesmo que vários povos tenham demonstrado as riquezas de sua produção cultural e intelectual como é o caso dos Maias que ergueram pirâmides, templos e palácios, demonstrando um conhecimento arquitetônico bastante elaborado. O artesanato também se destacou: fiação de tecidos, uso de tintas em tecidos e roupas. Ou ainda, os Incas que desenvolveram várias construções com enormes blocos de pedras encaixadas, como templos, casas e palácios, por exemplo, a cidade de Machu Picchu que foi descoberta em 1911 e revelou a estrutura urbana desta sociedade. A agricultura era extremamente desenvolvida, pois plantavam nos chamados terraços (degraus formados nas costas das montanhas). Plantavam e colhiam feijão, milho (alimento sagrado) e batata. Construíram canais de irrigação, desviando o curso dos rios para as aldeias (MENSAGEIRO, 1988).

Ao esconder o Lócus de Enunciação, o paradigma ocidental, ou ego-geopolítica, do conhecimento conseguiu criar um mito sobre um suposto conhecimento universal, único e verdadeiro, encobrendo as estruturas de poder/conhecimento colonial a qual o sujeito que o produz está imbricado. Por isso, Mignolo (2008, p. 258) insiste que a genealogia do Pensamento Decolonial

es realmente diferente a la genealogía de la teoría post-colonial-, que se encuentra en Mahatma Gandhi, W.E.B Dubois, Juan Carlos Mariátegui, Amílcar Cabral, Aimé Cessaire, Frantz Fanon, Fausto Reinaga, Vine Deloria, Jr., Rigoberta Menchú, Gloria Anzaldúa, el Movimiento de los Sin Tierra en Brasil, los zapatistas en Chiapas, los movimientos indígenas y afros en Bolivia, Ecuador o Colombia, el Foro Social Mundial y el Foro

Social de las Américas. La genealogía del pensamiento de-colonial es planetaria y no se limita a individuos, sino que se incorpora en movimientos sociales (lo cual nos remite a movimientos sociales indígenas y afros.

No Brasil, o pensamento de Paulo Freire também contribuiu para o Pensamento Decolonial. Segundo Dussel (2000), para construir a sua teoria e prática pedagógicas Freire tem como Lócus da Enunciação o Nordeste brasileiro, a África e a Abya Yala, ou seja, uma evidente opção em desvelar a geo-corpo-política do poder (GROSFOGUEL, 2010). Para Dussel, a Pedagogia Freireana propõe o surgimento de uma consciência ético-crítica outra; segundo o autor, a ação educadora de Paulo Freire pretende, não só uma melhoria cognitiva dos colonizados(as), mas a produção de uma consciência ético-crítica que se origina nos próprios sujeitos subalternizados (os oprimidos), vitimizados pela Colonialidade, por serem os sujeitos históricos privilegiados de sua própria libertação. De acordo com Dussel, Freire advoga que o “ato pedagógico crítico se exerce no próprio sujeito e na sua práxis de transformação: a libertação assim é o lugar e o propósito desta pedagogia” (DUSSEL, 2000, p. 443).

Para Mota Neto, Paulo Freire,

é um intelectual que não apenas professou o caráter libertador do diálogo, mas, movendo-se da retórica da ação e dessa àquela, o vivenciou na relação respeitosa com povos, culturas e saberes distintos; um militante que jamais cedeu aos discursos totalitários, deterministas, absolutos, sempre apostando na criação, na história, na utopia, no imponderável; um educador popular disposto a superar fronteiras típicas da modernidade: teoria/prática, ciência/política, indivíduo/sociedade, economia/cultura, professor/aluno, saber científico/saber popular... um intelectual fronteiro! (2013, p. 28).

Assim, por ser intelectual fronteiro, Freire contribui para uma das principais reivindicações do Pensamento Decolonial: O Pensamento de Fronteira (MIGNOLO, 2003) que se constitui como uma possibilidade outra ao universalismo cognitivo construído no contexto do eurocentrismo.

Catherine Walsh evidencia as contribuições de Freire ao Pensamento Decolonial quando destaca que em várias de suas obras a preocupação com a “relação entre colonização-desumanização e descolonização-existência-humanização” (2009a, p. 31). Para a autora, em sua obra Freire mostra sua preocupação com a problemática dos grupos humanos que foram historicamente colonizados e a importância desses grupos conhecerem suas histórias e realidades para poder transformá-la.

Santiago (2006) ao tratar da concepção de educação problematizadora de Freire, afirma que ela é sustentada no “tripé: sujeito-existência-conhecimento”. Segundo a autora,

Na perspectiva Freireana, a teoria do conhecimento reconhece a condição de sujeitos do aluno/a e do professor/a como produtor/a desse conhecimento na relação com os objetos da realidade, objetos culturais. Reconhece também o conhecimento a serviço da compreensão dos problemas que cercam cada um e cada uma e de todos e todas no seu conjunto e não como respostas disciplinares hierarquizadas (2006, p. 76).

A nosso ver, a autora identifica outra importante semelhança entre Freire e o Pensamento Decolonial que é a devolução/reconhecimento da capacidade cognitivo-epistêmica dos sujeitos que foram historicamente destituídos dessa condição pela perspectiva eurocêntrica da epistemologia moderna.

Reconhecer e evidenciar a capacidade de sujeitos outros produzir e sistematizar conhecimentos não é um populismo epistêmico em que o conhecimento produzido pelos sujeitos subalternizados sejam automaticamente um conhecimento epistêmico (GROSFOGUEL, 2010), mas de desvelar o caráter eurocêntrico e hegemônico das ciências ocidentais, evidenciando os epistemicídios (SANTOS, 2010), e trazer para a superfície os conhecimentos outros que são construídos no contexto da diferença colonial (MIGNOLO, 2003).

O Pensamento Decolonial não é uma crítica anti-europeia fundamentalista, porque não se pretende universal, mas pluriversal. O Pensamento de Fronteira (MIGNOLO, 2003) não exclui outros pensamentos, pelo contrário propõe a fronteira, como espaço e tempo da possibilidade de elaborações plurais, explicação polivocais e de aprendizagens múltiplas, a ecologia de saberes (SANTOS, 2010).

Outro diferencial do Pensamento Decolonial é a América Latina como lócus da enunciação. Para essa perspectiva teórica, a América Latina foi primeiro espaço geográfico-cultural onde foi originado um novo padrão/matriz mundial de poder, que Quijano (2005, 2010) chama de sistema mundo/moderno-colonial. Dessa forma, a AL é uma origem, como foi a Grécia para a civilização ocidental (MIGNOLO, 2003). Para Quental,

A corrente teórica do pensamento decolonial aproxima-se da perspectiva do pós-colonialismo, mas diferencia-se deste campo, entre outros aspectos, justamente por se configurar como teoria elaborada a partir de outro lócus de enunciação: a América Latina, um espaço-tempo constituído a partir de experiências históricas forjadas no colonialismo dos séculos XVI ao XIX e capitaneados por Espanha e Portugal (2012, p. 47).

A Europa se inventa e cria a América entre os séculos XVI e XVIII, através de relações sociais e de poder baseadas no genocídio, etnocídio, epistemicídio, na escravidão, servidão, esbulho de terras, exploração das riquezas naturais, e que são as bases do sistema-mundo moderno que começa a existir. Segundo Porto-Gonçalves,

a Europa só se afirma como centro geopolítico e cultural do mundo moderno a partir da constituição da América enquanto periferia colonial (1492) com seu ouro e sua prata; com sua tropicalidade, condição natural favorável, mas não suficiente, sabemos, para o plantio da cana, do cacau, do algodão, do café, da banana, ou para a coleta da canela, da borracha, do caucho; com o braço escravo modernamente implantado ou com a servidão indígena modernamente direcionada para atender aos ditames do conquistador. É preciso considerar os dois lados dessa geografia que constitui o “sistema-mundo moderno-colonial” e, definitivamente, abandonarmos a idéia de uma Modernidade que se constituiu isoladamente na Europa sem que se considere o papel que a América, enquanto colônia, teve na constituição do que se viria ser chamado e, paradoxalmente idolatrado, Modernidade (2003, p. 45).

Portanto, é a partir da criação da América que a Europa funda-se como centro geopolítico do mundo, e, entre os séculos XIX e XX com as elites crioulas²⁷ e o Estado nacional instalados, será consolidada como Latina caracterizada como: politicamente instável; estrutura produtiva atrasada; dependente do capitalismo internacional; com crescimento demográfico acentuado; estrutura fundiária reorganizada pelo capitalismo monopolizado, e com uma população culturalmente atrasada cuja forma de produzir, sistematizar e publicizar conhecimento é dependente da Europa e da América do Norte. A latinidade foi um projeto da França que no século XIX quis recuperar a sua liderança em relação a Itália, Portugal e Espanha, com o objetivo de enfrentar a união anglo-saxônica (protestante) e latina (católica), ou seja, a escolha de um nome não é puramente semântica, e nominativa, pelo contrário, envolve realidades históricas concretas e específicas. Nesse sentido, Quental acrescenta que

o conceito de América e, posteriormente, América Latina, é uma construção semântica com implicações políticas, econômicas, epistêmicas e éticas que surgiu e se impôs, em detrimento de conceitualizações e denominações originárias deste mesmo continente (2012, p. 55).

Dessa forma, a América Latina é um espaço/tempo criado na relação Modernidade-Colonialidade. Segundo Mignolo, a Colonialidade do Poder é acima de tudo um lugar de

²⁷ Estamos tratando elite colonial, os grupos ou pessoas descendentes de portugueses ou espanhóis que assumiram o controle da economia, da autoridade, do conhecimento e deu continuidade à política imperial com relação aos africanos e indígenas na América Latina (MIGNOLO, 2010).

enunciação epistêmica onde se descreve e se legitima o poder, para isso classifica “grupos de gentes o poblaciones e identificarlos en sus faltas o excesos, lo cual marca la diferencia y la inferioridad con respecto a quien clasifica” (MIGNOLO, 2003, p. 39). Nesse processo de classificação, a colonialidade produz e reproduz aquilo que Mignolo chama de Diferença Colonial, para ele:

A diferença colonial é fácil de entender e fundamental para entender o básico do projeto modernidade/colonialidade. Na “/” [barra] que une e separa modernidade e colonialidade, cria-se e estabelece-se a diferença colonial. Não a diferença cultural, mas a transformação da diferença cultural em valores e hierarquias: raciais e patriarcais, por um lado, e geopolíticas, pelo outro. Noções como “Novo Mundo”, “Terceiro Mundo”, “Países Emergentes” não são distinções ontológicas, ou seja, provêm de regiões do mundo e de pessoas. São classificações epistêmicas, e quem classifica controla o conhecimento. A diferença colonial é uma estratégia fundamental, antes e agora, para rebaixar populações e regiões do mundo. Como transforma diferenças em valores, dessa maneira, pela diferença colonial, a América Latina não é apenas diferente da Europa; desde Buffon e Hegel, é uma zona inferior do mundo com suas populações e suas faunas, seus crocodilos e seus pântanos. E assim em tudo. Os asiáticos não são amarelos. Foram decretados amarelos por Lineu e hierarquizados por Kant. Os chineses sabem que foram classificados e hierarquizados amarelos e disso não se esquecem. Tampouco os japoneses, embora tenham outra estratégia. A classificação e a hierarquização é um assunto epistêmico na construção da colonialidade do poder (MIGNOLO, 2013, s/p).

Mas, se a Diferença Colonial é o espaço e tempo em que se articula a Colonialidade do Poder “es también el espacio en el que se está verificando la restitución del conocimiento subalterno y está emergiendo el pensamiento fronterizo” (MIGNOLO, 2003, p. 08), porque a Diferença Colonial opera em duas direções rearticulando e legitimando os saberes coloniais, mas, ao mesmo tempo, possibilita que os saberes Outros se articulem e reivindicem seu lugar e tempo na história configurando a Diferença Colonial de novos significados.

A Diferença Colonial é, portanto, um espaço de disputa, e dessa forma podem ser criadas as condições para o desenvolvimento de diálogos em que “una enunciación fracturada es representada desde la perspectiva subalterna como repuesta al discurso y a la perspectiva hegemónica”, ou seja, uma epistemologia “de la diferencia colonial que discurre paralelamente a la epistemología de la mismidad” (MIGNOLO, 2003, p. 112).

Portanto, a América Latina como resultante da Colonialidade do Poder, como espaço onde a diferença colonial se produz e reproduz-se, é também local de disputa e resistência, palco de processos de lutas contra-hegemônicas, com uma pluralidade étnico-cultural rica e diversa, onde as populações ancestrais com seus sistemas econômicos, políticos e

cosmologias ressignificadas, “enunciación fracturada” “de perspectiva subalterna” no contexto da diferença colonial (MIGNOLO, 2003, p. 112), tem desempenhado papéis importantes, de onde desponta uma rica produção intelectual de confronto com as amarras do modelo eurocêntrico de produção do conhecimento, modos de vida e subjetividades.

O Pensamento Decolonial também é tributário da concepção de world-system desenvolvida por Immanuel Wallerstein, durante a década de 1970. Para Wallerstein, as sociedades não estavam divididas em mundos: primeiro, segundo e terceiro, como predominava o pensamento desenvolvimentista da época, tomando como base os níveis de atividade capitalista, industrialização e urbanização. Baseado nisso acreditava-se que a solução para o subdesenvolvimento do suposto Terceiro Mundo era mais capitalismo, indústrias e urbanização. Entretanto Wallerstein, conforme afirma Giddens,

rejeitou essa forma dominante de categorizar as sociedades, argumentando que existe apenas um mundo e que todas as sociedades estão conectadas por meio de relações econômicas capitalistas. Ele descreveu essa complexa interligação de economias como sistema mundial moderno (2012, p. 103).

Para Wallerstein, a origem do sistema mundial moderno é encontrada no século XVI quando alguns países da Europa, em busca de rotas mais curtas para o Oriente, foram vítimas de um erro náutico levando-os à invasão e à colonização da América, originando a exploração dos países invadidos, enquanto enriquecia os colonizadores. Para o autor, isso produziu um sistema mundial articulado e interdependente composto de um centro, uma periferia e uma semiperiferia. Segundo Quijano e Wallerstein,

O sistema-mundo moderno nasceu ao longo século XVI. As Américas como uma construção geo-social nasceram no longo século XVI. A criação desta entidade geo-social, as Américas, foi o ato constitutivo do sistema-mundo moderno. As Américas não foram incorporadas a uma economia-mundo capitalista já existente. Não poderia ter havido uma economia-capitalista no mundo sem as Américas (1992, p. 549). (tradução nossa).

Como pode ser observado, a invasão das Américas é o marco fundacional da economia-mundo, que funciona como um sistema pelo fato de ser mais amplo do que qualquer unidade política e econômica, mesmo que dentro de seus limites contenham múltiplos sistemas políticos, Estados, ou seja, o modelo econômico capitalista está centrado no fato de que os fatores econômicos operam no seio de uma arena maior do que qualquer entidade política possa controlar (ARRUDA, 1983). O que vincula suas partes são laços eminentemente econômicos. Esse sistema econômico está baseado no modo de produção

capitalista que Wallerstein entende como dominante e único, tendo em vista que os demais modos de produção pré-capitalistas só puderam continuar sobrevivendo em função da sua adaptação à nova situação criada por essa etapa inicial do capitalismo.

Segundo Quijano e Wallerstein (1992), na história da humanidade foram construídas experiências diferentes de Sistemas-Mundo havendo pelo menos duas variantes de modelo: os impérios mundiais e as economias mundiais. No império mundial (Império Mundo), há um único centro político, com uma pesada estrutura burocrática e a divisão de trabalho centralizada, atuando sobre culturas variadas, como o grande Império Romano. Na economia mundial (Economia Mundo), há vários centros políticos, com divisão de trabalho centralizada, operando em diferentes culturas.

Adotando a concepção marxista da história, Wallerstein compreende que no sistema mundo capitalista há uma intensa divisão do trabalho, que é ocupacional e também geográfica, e funciona em “função dos fatores econômicos e evolui no contexto dos conflitos de classe, assim, a periferia do mundo seria a classe operária e o núcleo a classe exploradora” (GIDDENS, 2012, p. 103).

Quijano (2005, 2010) faz uma crítica à concepção de world-system elaborado pelo sociólogo Immanuel Wallerstein. A crítica básica é que ao analisar a expansão colonial europeia no século XV, a partir dos cânones da ciência moderna, o world-system privilegia o aspecto econômico e coloca os demais elementos que constituíram a invasão europeia na América como consequência da implantação do capitalismo. Nessa perspectiva, o sistema econômico que se instalou na América a partir de 1492 determina o comportamento dos sujeitos sociais, através da lógica econômica da acumulação do capital em vista da obtenção de lucro, “manifestando-se na extração de excedentes e na incessante acumulação de capital mundial, originando-se a partir deste contexto, uma estrutura social de classe, dessa forma as relações econômicas são privilegiadas e realçadas em detrimento das relações sociais” (GROSGOUEL, 2010, p. 462).

Quijano (2005, 2010) reconfigura a ideia original de sistema-mundo-moderno de Wallerstein, pensando agora como “sistema-mundo moderno/colonial²⁸”. O diferencial do pensamento de Quijano é identificar como no processo de invasão de Abya Yala e a constituição da América Latina, os povos que tiveram seus territórios invadidos e suas riquezas usurpadas também foram considerados, pelo conquistador, como seres humanos

²⁸ Alguns autores e autoras ligadas ao Pensamento Decolonial acrescentam outro aspecto à noção de sistema-mundo moderno/colonial, que o é patriarcal, evidenciando a questão de poder de gênero nas análises sobre esse sistema.

inferiores. Para isso, criou-se a “categoria mental” raça que serviu, a partir desse momento, “para codificar e hierarquizar a humanidade em superiores e inferiores” (QUIJANO, 2005, p. 119).

A ideia de raça articulou-se a mais dois elementos que caracterizam o novo padrão mundial de poder: a) as várias formas de controle da produção, sua apropriação e distribuição, tais como: a pequena produção mercantil e a reciprocidade foram transformadas em produtos, visando o mercado mundial; e, b) as formas de exploração do trabalho, tais como: escravidão, servidão, assalariamento, foram organizadas e articuladas para produzir mercadoria e transformadas em relação capital-salário. Por fim, as atribuições/lugar/papel dos sujeitos envolvidos no processo de produção de mercadorias foram distribuídas a partir da sua “raça”. Quijano exemplifica, assim, essa nova divisão social/racial do trabalho:

Na área hispânica, a Coroa de Castela logo decidiu pelo fim da escravidão dos índios, para impedir seu total extermínio. Assim, foram confinados na estrutura da servidão. Aos que viviam em suas comunidades, foi-lhes permitida a prática de sua antiga reciprocidade, isto é, o intercâmbio de força de trabalho e de trabalho sem mercado— como uma forma de reproduzir sua força de trabalho como servos. Em alguns casos, a nobreza indígena, uma reduzida minoria, foi eximida da servidão e recebeu um tratamento especial, devido a seus papéis como intermediária com a raça dominante, e lhe foi também permitido participar de alguns dos ofícios nos quais eram empregados os espanhóis que não pertenciam à nobreza. Por outro lado, os negros foram reduzidos à escravidão. Os espanhóis e os portugueses, como raça dominante, podiam receber salários, ser comerciantes independentes, artesãos independentes ou agricultores independentes, em suma, produtores independentes de mercadorias. Não obstante, apenas os nobres podiam ocupar os médios e altos postos da administração colonial, civil ou militar (2005, p. 121).

Dessa forma, produzindo identidades raciais historicamente novas, atribuindo-lhes papéis e lugares sociais hierarquizando-os como superiores e inferiores, articulando as diversas formas históricas de controle do trabalho, de seus recursos e de seus produtos, em torno do capital e do mercado mundial, cria-se a América Latina e com ela um novo padrão/matriz colonial de poder. Por isso, Grosfoguel argumenta que “o que chegou as Américas foi uma enredada estrutura de poder mais ampla e mais vasta, que uma redutora perspectiva econômica que a teoria do sistema-mundo” (2010, p. 463), ou modos de produção, e a Economia Política não são capazes de explicar. Portanto, a invasão e a invenção da América são uma origem, “tão origem” como foi a Grécia para a civilização ocidental (MIGNOLO, 2003, p. 57). Para Dussel (2005), a América não somente foi a primeira periferia do sistema-mundo como também a primeira oportunidade de acumulação primitiva do capital

(CASTRO-GOMEZ, 2005a). Dessa forma, a inserção do elemento colonial/racial/moderno na noção de sistema-mundo de Wallerstein permitiu entender esse novo padrão/matriz mundial do poder onde raça e racismo são elementos constitutivos, e não apenas superestruturais ou instrumentais para a lógica da acumulação capitalista em escala mundial.

Além dessa relação raça-trabalho, a racialização também possibilitou que o invasor europeu denominasse e classificasse os modos de vidas, os saberes, as formas de explicar o universo, as relações sociais e com a natureza dos povos originários como primitivas, atrasadas, bárbaras, mitos, superstição etc. Como raça inferior, não produziam conhecimento e não tinham culturas, dessa forma estavam na infância da humanidade e deveriam passar, mesmo que às custas de extermínio, para o estágio civilizatório.

Portanto, foi com a invasão de Abya Yala e a invenção da América Latina e da categoria raça, e não classe, como princípio articulador e organizador da produção e distribuição das riquezas, somado à razão eurocêntrica produzindo e disseminando conceitos e categorias pretensamente universais, que surge esse novo padrão/matriz mundial de poder, que permitiu ao Projeto Moderno eurocêntrico se tornar hegemônico mundialmente. Esse padrão/matriz mundial de poder não diz respeito apenas ao fator econômico ou cultural, mas a um complexo,

enredamento de múltiplas e heterogêneas hierarquias globais de forma de dominação e exploração sexual, política epistêmica, econômica, espiritual, linguística e racial, em que a hierarquia étnico-racial reconfigura transversalmente todas as outras estruturas globais de poder, que a teoria marxista, nem a concepção de sistema mundo, conseguem identificar (GROSFUGUEL, 2010, p. 473).

Para Mignolo (2005), o Projeto Moderno e eurocêntrico é um fenômeno eminentemente europeu e não planetário, mas que se tornou hegemônico pela colonialidade do poder, compondo-se a partir desse contexto como um novo paradigma de vida cotidiana, de compreensão da história, da ciência e da religião. Nesse novo paradigma, a Europa se apresenta como a civilização moderna e se autodescreve como superior e desenvolvida, como o novo e o mais avançado da espécie humana, enquanto que os demais povos são atrasados, primitivos, bárbaros e precisam ser “salvos” dessa condição, mesmo que para isso seja necessária a utilização do genocídio, etnocídio, epistemicídio etc.

Para explicar esse padrão mundial de poder, o Pensamento Decolonial utiliza o conceito Colonialismo, Colonialidade do Poder e suas dimensões (saber, ser, e da natureza) e a Diferença Colonial, que vamos tratar agora procurando analisar esses conceitos a partir da

história dos povos indígenas na América Latina, no Brasil e em Pernambuco, ou seja, vamos compreender como os povos originários desse continente ao terem seus territórios e modos de vida invadidos, riquezas usurpadas, considerados em estágio inferior da história da humanidade sendo destituídos de sua condição epistêmica, continuam existindo até os dias atuais reivindicando direitos políticos, culturais e epistêmicos e dessa forma compreender melhor o nosso objetivo de pesquisa.

4 POVOS INDÍGENAS: COLONIALIDADE, DESOBEDIÊNCIAS E PROJETOS OUTROS DE SOCIEDADES

Pela sabedoria deste povo, podemos ver claramente todas as injustiças
 E isto acendeu em mim uma
 chama que somente a morte apagará
 (Domitila Barrios de Chungara)²⁹

Nesse capítulo, tendo como base teórica o Pensamento Decolonial, analisamos a história do contato entre os povos originários de Abya Yala, e aqueles que mais tarde seriam conhecidos como europeus, com destaque para o Brasil e Pernambuco, procurando identificar e compreender como os povos originários entram para o sistema mundo/moderno/colonial/patriarcal racializados na condição de Índios e a partir do conceito de Diferença Colonial e Desobediência Epistêmica mostramos suas resistências ao Colonialismo e à Colonialidade.

Em seguida, destacamos como a introdução da escola nas sociedades indígenas contribuiu como instrumento de Colonialismo e Colonialidade, mas também, como o movimento indígena no contexto da Diferença Colonial, através de um processo de Desobediência Epistêmica, se apropria dessa instituição moderna e luta pelo direito à educação escolar indígena que contribua com os seus projetos societários.

Depois, a partir das noções de Interculturalidade funcional, Interculturalidade crítica, Interepistemologias e Currículo Intercultural, analisamos como esses elementos foram incorporados no currículo da formação das professoras e dos professores indígenas no Brasil, com destaque para a Licenciatura intercultural desenvolvida pela Universidade Federal de Pernambuco - Campus do Agreste (UFPE/CAA).

4.1 Colonialismo, Colonialidade e Desobediências em Abya Yala

A invasão de Abya Yala foi a origem do sistema mundo moderno/colonial/patriarcal e significou o princípio do extermínio das milenares culturas que habitam o continente, com uma sistemática e rápida destruição dos povos. Além da morte por armamento bélico, as doenças trazidas pelos europeus, desconhecidas dos indígenas, o

²⁹ Texto extraído da capa do livro: “Se me deixa falar...”. Escrito por Moema Viezzer (1978). Conta a história de Domitila Barrios de Chungara, uma mulher indígena da Bolívia que organizou outras mulheres contra a opressão em que viviam seus maridos que trabalhavam nas minas Siglo XX.

trabalho escravo que a população indígena não estava acostumada, além do arrasamento de valores e modos de vida são os principais elementos que caracterizam o primeiro momento da colonização na América Latina.

Os povos que viviam/vivem Abya Yala têm realidades complexas, com modos de vida distintos, sistemas de símbolos e significados diferentes, formas próprias de organização social, política e econômica, com tecnologias adequadas às suas necessidades; modelos de produção, sistematização e transmissão dos conhecimentos que garantiam sua sobrevivência física e cultural. Suas terras com vários tipos de riquezas despertaram a ganância do invasor europeu, como diz Iglésias:

O conquistador não vinha para catequizar, converter ao cristianismo, mas para obter riquezas. O eldorado seria o depósito, sobretudo de ouro e prata, de pedras preciosas. A falta desses, como se deu com os primeiros visitantes — caso de Colombo e seus companheiros —, apelava-se para submeter seus povos, reduzindo-os à escravidão. Em contato com astecas, maias e incas, foi possível ao espanhol realizar saques vultosos, que inundaram de ouro e prata a Europa ocidental, provocando ali a revolução dos preços, objeto de muito estudo valioso (1992, p. 27).

Mas, não demorou muito tempo para que o europeu, imbuído de seus códigos culturais, justificasse a sua suposta superioridade, vindo, além de explorar terras e metais preciosos, obrigar os nativos a trabalharem para ele e a querer transformá-los e aos seus modos de vida, provocando alterações fundamentais nas suas formas de compreender e explicar os fenômenos sociais e da natureza. Nesse processo, genocídios, etnocídios e epistemicídios foram a tônica do Colonialismo. Quijano conceitua Colonialismo como

uma estrutura de dominação/exploração onde o controle da autoridade política, dos recursos de produção e do trabalho de uma população determinada domina outra de diferente identidade e cujas sedes centrais estão além disso localizadas noutra jurisdição territorial (QUIJANO, 2010, p. 74).

No caso de Abya Yala, as sedes centrais na época colonial foram Portugal e Espanha, mas esse colonialismo teve um fim com as independências dos países colonizados; a maioria dos países latino-americanos comemora a sua independência no século XIX³⁰. Mas como nos alerta Mignolo (2010a), as revoluções realizadas nas Américas

³⁰ Emir Sader (2006) lembra que o Brasil se diferencia dos demais países da América Latina não pelas origens da colonização, mas pelo processo. Segundo o autor, as coroas portuguesa e espanhola reagiram de forma diferenciada diante das invasões napoleônicas o que afetou decisivamente a emergência dos Estados nacionais,

não engendraram uma burguesia, mas uma elite colonial que assumiu o controle da economia, da autoridade, do conhecimento, do sexo e da sexualidade, dando continuidade à política imperial com relação aos afro-descendentes e à população indígena. Enquanto, na Europa, a burguesia subiu ao poder, nas colônias, a elite colonial era basicamente uma elite de proprietários de terras e minas dependente dos efeitos crescentes da Revolução Industrial. Trata-se de uma elite a serviço da burguesia européia, que fornecia recursos naturais para a Revolução Industrial (MIGNOLO, 2010b, s/p).

Portanto, mesmo depois das supostas independências e a criação dos Estados nacionais latino-americanos a elite crioula continuou mantendo o padrão mundial de poder, que o Pensamento Decolonial chama de herança colonial, ou Colonialidade, como descreve o texto que segue:

No início da República, Bolívar e Sucre falaram de dar terras e escolas aos índios, e tirar os impostos. Os crioulos que estavam no governo se opuseram, pois eram os proprietários das fazendas e os que antes haviam esmagado as rebeliões indígenas. Assim, a independência só foi a subida dos crioulos ao poder. Por isso a vida de nossos avós não mudou muito. Lhes tiraram suas terras. Os governantes crioulos ditaram leis que obrigam os índios a vender ou tornar a comprar suas próprias terras (ALBÓ, 1988, p. 123).

A Colonialidade é a lógica e o legado colonial, herdados do colonialismo, que penetrou nas estruturas e instituições modernas já que a economia mundo

possui diversos centros políticos, que são os Estados, esses disputam entre si a hegemonia sobre o sistema. Nesse formato, todos os Estados integrantes do Sistema-Mundo estão imbricados com a estrutura do capitalismo e o respectivo processo de acumulação do capital, o que torna a Economia Mundo determinante para a política internacional, relativizando assim a importância da figura do Estado - fortemente valorizada pelos liberais - uma vez que este está submetido aos interesses econômicos das corporações capitalistas (FEITOSA, 2013, p. 14).

Além das instituições, a herança colonial também entra nas mentalidades, imaginários, subjetividades e epistemologias, dando forma e conteúdo às sociedades atuais. A Colonialidade, portanto, não é derivada da modernidade, é sua parte constitutiva, a face obscura, e é a categoria central para o pensamento decolonial. Adotamos como uma categoria analítica no nosso trabalho porque nos permite fazer uma leitura não eurocêntrica dos

do fim da escravidão, assim como a questão agrária e da questão social nesses países. Enquanto que os países da América de colonização espanhola tiveram suas independências como resultado de revoluções das elites crioulas locais, liderados por Bolívar, Sucre, Artigas entre outros, o Brasil intensifica os laços com a coroa portuguesa, fazendo “um pacto de elite”, onde o filho do imperador assume o poder (SADER, 2006).

processos políticos-sociais-históricos-culturais-epistemológicos vivenciados pelos povos indígenas no Brasil e especialmente no Nordeste, após a invasão dos seus territórios e de seus modos de vida pelos europeus, permitindo compreender como depois de mais de cinco séculos de invasão os povos originários continuam existindo como grupos culturalmente diferenciados.

Diferente do Colonialismo que teve datas para seu fim em toda a América Latina, a Colonialidade não está circunscrita ao tempo e ao espaço do período das grandes navegações ou das independências, mas acompanha todo processo subsequente caracterizado pelas mudanças do capitalismo, acompanhada pela racialização da humanidade, pela instalação dos Estados-nação, pela ascensão da razão única e universal, e, para completar o ciclo da Colonialidade, pela constituição de subjetividades hierarquizadas. Para Grosfoguel (2010), o conceito de Colonialidade permite-nos compreender 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.

A Colonialidade encontra-se em cada âmbito da existência social: no trabalho, no sexo, na subjetividade, na autoridade, no conhecimento eurocêntrico, e se articula a vários tipos de hierarquias: étnicas, raciais, sexuais, gênero, conhecimento, de linguagem, religiosa, portanto, a colonialidade envolve um complexo sistema de hierarquias, por isso, o grupo modernidade/colonialidade compreende que além da colonialidade do poder, há também as dimensões do saber, do ser e da natureza,

es entonces una estructura compleja de niveles entrelazados: control de la economía; control de la autoridad; colonialidad del poder; control de la naturaleza y de los recursos naturales; control del género y la sexualidad; control de la subjetividad y del conocimiento (MIGNOLO, 2001a, p. 12).

O conceito de Colonialidade do poder mostra a continuidade das formas coloniais de dominação após o fim das administrações coloniais, produzidas pelos invasores coloniais e pelas estruturas do Sistema-mundo-moderno/colonial e também possui uma capacidade explicativa que atualiza e contemporiza processos que supostamente teriam sido apagados, assimilados ou superados pela modernidade.

Analisar a história do contato entre os povos originários que vivem/viviam no território que hoje chamamos de América Latina, e no nosso caso, Brasil, a partir do conceito de Colonialidade, é entender como a Europa invadiu o outro, invisibilizou, subalternizou e reprimiu os seus modos vida, sua alteridade e suas formas de produzir conhecimento, os

saberes, o mundo simbólico, constituindo representações sobre as subjetividades subalternas desses sujeitos sociais, negando-lhes o direito de existir como povos culturalmente diferenciados, sujeitos epistêmicos, enquanto reafirmava o seu próprio imaginário. Mas, também, como esse processo se atualiza e ganha novos contornos, sujeitos e processos.

A Europa eurocêntrica enquadrou os diversos povos que aqui habitavam na época da invasão em uma única categoria: “índio”. Dessa forma os colonizadores desenvolveram o primeiro grande preconceito que se perpetua até hoje: a generalização dos habitantes como “índios”, classificando-os como unidade homogênea, sem considerar as diferenças nos seus modos de vida, crenças, saberes e línguas. Essa “codificação das diferenças entre conquistadores e conquistados na ideia de raça e a articulação de todas as formas históricas de controle do trabalho, de seus recursos e de seus produtos, em torno do capital e do mercado mundial se constitui o sistema-mundo capitalista moderno/colonial” (QUIJANO, 2005, p. 106). Sobre esse assunto Quijano afirma que,

No momento em que os ibéricos conquistaram, nomearam e colonizaram a América (cuja região norte ou América do Norte, colonizarão os britânicos um século mais tarde), encontraram um grande número de diferentes povos, cada um com sua própria história, linguagem, descobrimentos e produtos culturais, memória e identidade. São conhecidos os nomes dos mais desenvolvidos e sofisticados deles: astecas, maias, chimus, aimarás, incas, chibchas, etc. Trezentos anos mais tarde todos eles reduzem-se a uma única identidade: índios. Esse resultado da história do poder colonial teve duas implicações decisivas. A primeira é óbvia: todos aqueles povos foram despojados de suas próprias e singulares identidades históricas. A segunda é, talvez, menos óbvia, mas não é menos decisiva: sua nova identidade racial, colonial e negativa, implicava o despojo de seu lugar na história da produção cultural da humanidade (2005, p. 116).

No Brasil, os primeiros grupos contatados pelos europeus foram aqueles que viviam no litoral nordestino e foram chamados genericamente de “índios,” porque “acreditavam” ter chegado às Índias. No início, isso significou apenas uma nomenclatura atribuída ao desconhecido, por conta do suposto erro náutico, indicando apenas uma procedência geográfica, mas, muito além das discussões sobre causalidade ou intencionalidade desse fato histórico, o que ocorreu depois é que ao enquadrar os povos originários em uma única categoria “índio”, os colonizadores desenvolveram o primeiro grande preconceito étnico-racial que se perpetua até hoje, a ideia de que esses grupos são uma unidade homogênea, sem considerar as diferenças nos seus modos de vida, crenças, saberes e línguas, epistemologias.

Segundo Porto-Gonçalves,

Apesar de a expressão *indígena* significar em latim aquele que é “nascido em casa”, a designação entre nós ficou marcada por indicar aqueles que habitavam as Índias Ocidentais, nome que os espanhóis atribuíam não só ao “novo” continente, como também às Filipinas. A expressão *indígena* é, nesse sentido, uma das maiores violências simbólicas cometidas contra os *povos originários* de Abya Yala na medida em que é uma designação que faz referência às Índias, ou seja, a região buscada pelos negociantes europeus em finais do século XV. A expressão *indígena* ignora, assim, que esses outros povos tinham seus nomes próprios e designação própria para os seus territórios. Paradoxalmente, a expressão *povos indígenas*, na mesma medida em que ignora a *differentia specifica* desses povos, contribuiu para unificá-los não só do ponto de vista dos conquistadores/invasores, mas também como designação que, a princípio, vai servir para constituir a unidade política desses povos por si mesmos quando começam a perceber a história comum de humilhação, opressão e exploração de sua população e a dilapidação e devastação de seus recursos naturais (2009, p. 2).

Mais tarde, a categoria índio será reelaborada como uma estrutura biológica diferenciada e inferior ao colonizador, ou seja, os indígenas seriam, a partir de então, uma suposta raça inferior. Quijano (2005) nos informa que o sentido moderno de raça não é conhecido no continente americano antes desse período; para ele, “talvez se tenha originado como referência as diferenças fenotípicas entre conquistadores e conquistados”, mas, continua o autor, o que importa é que a ideia de raça “desde muito cedo foi construída como referência a supostas estruturas biológicas diferenciadas” entre colonizadores e colonizados (2005, p. 119).

A ideia dos povos originários como uma raça subalterna também serviu como princípio organizador das novas formas de relações sociais e de trabalho às quais foram submetidos os povos ancestrais após a invasão. Independente do empreendimento econômico, geopolítico, religioso e militar colonial, estes grupos foram considerados uma raça inferior, que se encontrava no primeiro estágio da humanidade e deveriam progredir/evoluir para a civilização, mas na condição de ser humano inferior; é o que o pensamento decolonial entende como colonialidade do ser, que é aquela que se exerce pela inferiorização, subalternização e a desumanização do outro colonizado (WALSH, 2008), retirando-lhe a sua alteridade impedindo de se apresentar de acordo com sua cosmovisão.

No primeiro momento da colonização, o interesse português estava na mão de obra que os indígenas poderiam representar, por isso, pretendiam a assimilação e a “preservação” dos indígenas; desenvolve-se então uma política de sedentarização e catequização, sob o controle dos missionários, quando várias famílias de diferentes línguas e culturas foram colocadas em aldeamentos, distantes dos demais colonos e dos principais empreendimentos econômicos. Essa política de concentração foi “particularmente nefasta, praticada por

missionários e pelos órgãos oficiais, pois a alta densidade dos aldeamentos favoreceu epidemias sem no entanto garantir o aprovisionamento” (CUNHA, 1994, p. 13).

Nesse período, para os missionários católicos, os “índios” eram os “gentios”, que precisavam ser assimilados, preservados fisicamente através da catequização visando à sua transformação como cristãos e vassalos do rei católico, enquanto que para os colonos interessava a mão de obra escrava; eles eram designados de “negros da terra”, em relação aos “Negros da Guiné”, denominação também genérica e preconceituosa atribuída às pessoas escravizadas que foram trazidas à força de várias partes da África.

Mas, a classificação racista de “gentio” ou “negro da terra” não foi suficiente para garantir a colonialidade; era necessário identificar melhor quem eram esses colonizados e assim garantir o projeto colonial. Dessa forma, separaram-se arbitrariamente os diferentes povos, línguas, modos de vida, em dois grupos: tupi e tapuia. Os tupis (aliados) eram os do litoral, e os tapuias (inimigos), os que viviam no interior. O critério encontrado para essa nova classificação foi o linguístico. Não quer dizer que houve em algum momento o reconhecimento da relatividade cultural, mas sim, a necessidade de comunicação dos colonizadores com os colonizados para melhor desenvolver seus empreendimentos. Também, não significou aprender e se comunicar nas diversas línguas e dialetos indígenas, mas criar uma língua nova de comunicação. Dessa forma, a partir dos dialetos do tronco linguístico Tupi, mas utilizando-se o Latim como referencial, constrói-se a gramática da nova língua - “tupi guarani”, ou “língua geral”, como informa Melatti:

A língua Tupi não foi somente aprendida, mas também modificada pelos missionários, que lhe impuseram uma gramática nos moldes do latim, sendo divulgada por eles, de modo que as populações indígenas de outras tradições linguísticas chegaram a aprender o Tupi (...) Dentro mesmo do Brasil, na região do Rio Negro, afluente do Amazonas, os sertanejos falam a ‘língua geral’, resultado da evolução do antigo tupi disciplinado pelos missionários (1993, p. 33).

Como mostra o Pensamento Decolonial, não há separações entre a superestrutura e infraestrutura, nem o econômico da cultura; essas noções estão imbricadas em uma estrutura histórico-heterogênea (GROSFOGUEL, 2010) e, nesse caso, a língua também é um elemento constituidor e estruturador do padrão/matriz de poder, pois entre o Enredo da Colonialidade, veio também uma

hierarquia linguista entre as línguas europeias e não europeias que privilegia a comunicação e a produção de conhecimentos e de teorias por parte das primeiras, e a que subalterniza as últimas exclusivamente como produtoras

de folclore ou cultura, mas não de conhecimentos/teoria (GROSFOGUEL, 2010, p. 464).

Entretanto, no contexto da Diferença Colonial, com os “tapuias”, não foi possível incluir sua diversidade linguística na “língua geral”, porque esses povos eram nômades, resistentes, por isso “inimigo”, e menos controlados pelos colonizadores. Assim, como afirmou ainda no início do período colonial o cronista Fernão Cardim,

com os Tapuias não se pode fazer conversão por serem muito andeijos e terem muitas diferentes línguas dificultosas. Somente fica um remédio, se Nosso Senhor não descobrir outro, e é havendo a mãos alguns filhos seus aprenderem a língua dos do mar, e servido de intérpretes fará algum fruto ainda que com grande dificuldade pelas razões acima ditas e outras mais (DANTAS et al., 1995, p. 432).

Assim os “Tapuias” deviam ser perseguidos e exterminados, e os povos do tronco linguístico Tupi estudados, existindo, portanto, considerável quantidade de registros históricos sobre sua presença no Brasil, enquanto, para os povos do interior, existe uma grande ausência de dados e informações mais precisas. Assim, pouco se sabe sobre a população geral, quantos grupos existiam e qual era o número de seus habitantes, considerados assim para a História simplesmente como os “Tapuias”.

No século XIX, o principal interesse passou a ser a terra dos índios. Para tanto, abandonou-se a perspectiva de preservação dos indígenas como povo ou etnia específica e o objetivo passa a ser exclusivamente da assimilação. O Diretório Pombalino, de 1757, e a Lei de Terras, em 1850, foram os principais instrumentos legais para garantia da espoliação das terras e da “mistura” dos indígenas. No decorrer do século XIX, houve um investimento no casamento interétnico e na fixação de colonos brancos dentro dos limites dos antigos aldeamentos, quando se criaram as vilas e os lugares³¹.

O chamado “Diretório dos índios” teve como objetivo tornar os indígenas úteis aos interesses da Coroa, para isso, em um contexto de disputa entre a Igreja e o Estado, os missionários católicos foram expulsos. O diretório proibiu a utilização das línguas indígenas, tornando obrigatório o uso da língua portuguesa em toda a Colônia. Pelo Diretório também estavam proibidas as construções de moradias coletivas que era costume desses povos, houve incentivo ao casamento entre colonos brancos e indígenas, prometendo vantagens e prêmios aos brancos que se casassem com mulheres indígenas visando à “limpeza de pele e de

³¹ Lugares equivalem a povoados ou distritos independentes (GOMES, 1988).

sangue”; os indígenas deveriam ter sobrenomes portugueses e as crianças foram para escolas públicas, para aprender costumes civilizados. Através do Diretório dos Índios, os povos ancestrais foram obrigados a desenvolver o comércio, a praticar a agricultura, possuir bens individuais, para assim se tornarem “civilizados”. Segundo Almeida,

Os novos diretores de índios deveriam perseguir os fins estabelecidos pela Coroa portuguesa: a dilação da fé; a extinção do gentilismo; a propagação do Evangelho; a civilidade dos índios; o bem comum dos vassallos; o aumento da agricultura; a introdução do comércio e finalmente o estabelecimento da opulência e a total felicidade do Estado (1997, p. 70).

O latifúndio foi oficializado, as terras indígenas invadidas, as aldeias indígenas ainda existentes foram extintas, suas terras incorporadas às comarcas e aos municípios em formação; pequenos agricultores e fazendeiros não indígenas consolidaram suas glebas ou, por arrendamento, estabeleceram controle sobre parcelas importantes das terras indígenas.

No caso do Nordeste e especialmente Pernambuco, campo político, cultural e epistêmico de nossa pesquisa, por conta da ausência de fluxos migratórios significativos para a região do sertão nordestino, as terras dos antigos aldeamentos permaneceram sob o controle de uma população de descendentes de “índios das missões”, que as mantinham como de posse comum, ao mesmo tempo em que se identificavam coletivamente mediante referências das missões originais a santos padroeiros ou acidentes geográficos. Ao final do século XIX, já não se falava mais em povos e culturas indígenas no Nordeste, que não são mais reconhecidos como coletividades, mas tratados como indivíduos “remanescentes” ou “descendentes”. São os índios misturados de que falam as autoridades, a população regional, e os registros de suas festas e crenças sendo realizados sob o título de tradições populares (OLIVEIRA, 1999).

A concepção do desaparecimento da população indígena no Nordeste como coletividades diferenciadas fruto de uma suposta assimilação dos indígenas num processo de miscigenação racial e integração cultural, que influenciou as reflexões históricas e os primeiros estudos antropológicos regionais, resultou na elaboração da ideia de “caboclicização” da população indígena. São conceitualizações construídas ideologicamente pelos brancos no século XIX a partir da ideia mental de raça, mas foram implodidas pelo “ressurgimento”, na Região Nordeste, de vários grupos étnicos nas primeiras décadas do século XX, explicado pela reflexão antropológica como etnogênese (OLIVEIRA, 1999).

No século XX, as elites crioulas que assumiram o Estado brasileiro começaram a reconhecer a existência de índios na Região Nordeste, criando o Serviço de Proteção ao Índio

(1910) - SPI³², de orientação positivista, que “via o índio como ser digno de conviver na comunhão nacional, embora inferior culturalmente” (GOMES, 1988, p. 85). A partir da segunda década do século XX, o governo reconhece as terras doadas aos antigos aldeamentos missionários, passando-as ao controle do órgão indigenista e implantando nessas localidades vários Postos Indígenas³³.

Para reconhecer os grupos indígenas da região Nordeste como etnias diferenciadas, o governo exigiu que os indígenas apresentassem sinais que os distinguíssem da população regional, de forma que pudessem ser identificados como “índios de verdade”, mesmo que os seus “patrimônios culturais” tenham sido afetados pela história do contato vivenciada pelos povos indígenas. Assim, para demarcar essa diferenciação, foi “imposto” aos povos indígenas que tivessem características de modos de vida dos índios considerados “puros”, principalmente suas organizações políticas e rituais. Nesse contexto de busca de demarcação de diferenças surge a instituição dos pajés, caciques, conselhos tribais, que configuram hoje o modelo organizacional, e o toré, que coloca a diferença religiosa desses povos e supostamente os distingue dos não-índios. Oliveira (1999) denomina o processo histórico vivenciado pelos povos indígenas do Nordeste de “mistura e territorialização”, ora gerenciado pelas missões religiosas, ora pelo Estado.

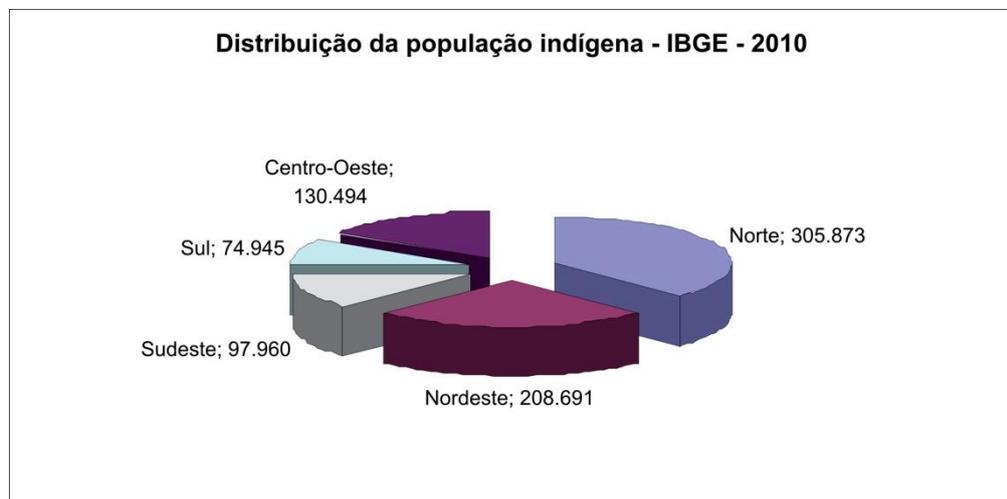
Mas os povos indígenas resistiram e reinventaram esse processo. Oliveira nos ensina que a territorialização operou como um mecanismo “antiassimilacionista”, criando as condições adequadas de afirmação de uma cultura diferente daquela anterior à colonização, mas também, daquela desejada pelo Estado nacional. Para esse autor, na medida em que foi oferecida uma base territorial fixa aos povos indígenas no Nordeste, foi possível o desenvolvimento de um processo de reorganização social, implicando na criação de uma nova unidade sociocultural mediante o estabelecimento da identidade étnica diferenciadora,

³² O SPI foi criado em 1910 por militares positivistas, na época das instalações de linhas telegráficas nos sertões da Região Centro-Oeste, para atrair e concentrar os índios hostis e arredios em núcleos, inicialmente ao lado de populações sertanejas locais. Sobre esse assunto, Ribeiro (1977, p. 137-148) afirma que o objetivo era a ‘proteção’ estatal dos índios, evitando as conhecidas violentas práticas da expansão colonialistas. Apesar do ilusório idealismo protecionista, as violências históricas mais uma vez foram comprovadas: o SPI é extinto no ano de 1967, em plena Ditadura Militar, sendo substituído pela Funai, após inúmeras denúncias públicas de favorecimento a invasões de terras, escravidão, torturas, perseguições, corrupção e desmandos contra os povos indígenas. Os Carijó (Fulni-ô) de Águas Belas, frente às perseguições e pressões sobre suas terras, sabedores da existência do SPI, mobilizaram-se na década de 20 em busca do estatuto legal de ‘índios’. Com a mediação do Pe. Alfredo Dâmaso, os indígenas conquistaram a instalação de um Posto Indígena, sendo assim o primeiro povo indígena reconhecido pelo SPI no Nordeste. A partir daí estabeleceu-se uma complexa ‘rede de emergências étnicas, com os Fulni-ô favorecendo o reconhecimento de vários outros povos na Região (ARRUTI, 1995, p. 70-76).

³³ Em locais onde estão os Fulni-ô, Pankararu, Pataxó, Kariri Xokö, dos Truká, Atikum, dos Xukuru (OLIVEIRA, 1999).

constituindo mecanismos políticos especializados, redefinindo o controle social sobre os recursos ambientais, a reelaboração da cultura e a relação com o passado.

É nesse contexto de resistência histórica que, mesmo depois de mais de 500 anos de Colonialismo e Colonialidade com a espoliação violenta de seus territórios e de seu patrimônio cultural, que conferimos a existência de mais de 310 povos indígenas, formando uma população de 896.917 pessoas no Brasil. Destes, 324.843 vivem em cidades e 572.083 em áreas rurais, o que corresponde aproximadamente a 0,47% da população total do país (IBGE, 2010). A população indígena no Brasil está assim distribuída por região como mostra a figura 1:



Fonte: IBGE, 2010.

Como pode ser observado, os Povos Indígenas estão presentes nas cinco regiões do Brasil, sendo que a região Norte é aquela que concentra o maior número de indivíduos, 305.873 mil, seguida pelo Nordeste com 208.691; Sudeste com 97.960 e por último a região Sul com 74.945. No Nordeste brasileiro, a população está assim configurada por estado:

Quadro 06 - População Indígena, por localização do domicílio e percentual nas Terras Indígenas, segundo as Grandes Regiões e as Unidades da Federação – 2010

Grandes Regiões e Unidades da Federação	População indígena no Nordeste Brasileiro			Percentual nas Terras Indígenas (%)
	Total	Terras Indígenas	Fora das Terras Indígenas	
Pernambuco	60.995	31.836	29.159	52.2
Bahia	60.120	16.817	43.303	28.0
Maranhão	38.831	29.621	9.210	76.3
Paraíba	25.043	18.296	6.747	73.1
Ceará	20.697	2.988	17.709	14.4
Alagoas	16.291	6.268	10.023	38.5
Sergipe	5.221	316	4.905	6.1
Piauí	2.944	-	2.944	-
Rio Grande do Norte	2.597	-	2.597	-
Nordeste	232.739	106.142	126.597	45.6

*Fonte: IBGE, Censo Demográfico 2010.

Como pode ser observado em relação ao Nordeste, o estado de Pernambuco é a primeira em número de indivíduos, e ao Brasil a quarta, só sendo menor que a dos estados do Amazonas, Mato Grosso e Mato Grosso do Sul.

Nesses processos de mistura, resistência e de territorialização, os povos indígenas reconstróem suas sobrevivências físicas e culturais, na medida em que, não permitindo o seu extermínio no século XIX, e conquistando uma base territorial fixa no século XX, foram incorporando e reelaborando elementos da cultura do colonizador, podendo, assim, recriar seus modos de vida e suas visões de mundo. Isso é possível devido à Diferença Colonial (MIGNOLO, 2003).

Assim, no contexto da Diferença Colonial, esses povos indígenas constituíram seus “patrimônios culturais” como resultado de incorporações de elementos coloniais reelaborados; com a resistência e a territorialização, esses processos possibilitaram a criação de condições para construção de uma identidade étnica própria, surgindo a partir das ruínas do Colonialismo e da Colonialidade, já que “cada grupo étnico repensa a mistura e afirma-se como uma coletividade, na medida em que ela se apropria a partir de seus interesses e crenças priorizados” (OLIVEIRA, 1999, p. 26).

A noção de Diferença Colonial, formulada por Mignolo(2003, 2013) é fundamental no Pensamento Decolonial, porque é através dela que vamos compreender como os povos

originários conseguiram resistir e continuar existindo no contexto do padrão/matriz mundial de poder e conseqüentemente das exigências de homogeneização postas pelos Estados-nação.

O autor amplia o conceito de Diferença Cultural, já que a Diferença Colonial não expressa apenas a variedade de culturas, mas as diversas dimensões da realidade política, econômica, social e cultural, tendo em vista que na perspectiva do Pensamento Decolonial a cultura não deriva dos processos da economia política, mas está entrelaçada a ela (CASTRO-GOMEZ; GROSFUGUEL, 2007). E, mais do que isso, evidencia como, no contexto da Colonialidade do Poder, modos de vida são hierarquizados, criando-se uma ordem racial, de gênero, epistemológica, cultural, social, e geopolítica, ou seja, demonstra como as subjetividades são impregnadas pela Colonialidade do Poder (MIGNOLO, 2013).

Dessa forma, a Diferença Colonial é consequência do sistema mundo moderno/colonial/patriarcal, e, portanto, produto do embate entre o Projeto Moderno, que se apresenta como projeto global, e as respostas das diversas histórias locais, produzindo-se nesse embate diferentes *loci* de enunciação. A Diferença Colonial é um produto da herança e da ferida colonial e surge das ruínas do Projeto de Modernidade que atribuiu valores e hierarquizou as diferenças justificando e legitimando a exploração, a escravização e a dominação.

O conceito de Diferença Colonial leva-nos à compreensão que o projeto de colonização da América Latina não significou a eliminação por completo de outras memórias, linguagem, saberes, concepções de espaço e tempo.

Por isso, é possível compreender que mesmo com todo despojo de seu lugar e papel na história e na produção cultural da humanidade, os povos originários de Abya Yala continuaram existindo e reivindicando o seu lugar na história, construindo suas histórias locais, através de suas lutas e resistências. São vários os movimentos de resistência indígena que foram registrados pela historiografia recente, seja através de lutas armadas, de aliança com os colonizadores, suicídios, ou mesmo ressignificando o papel da escola, e também reelaborando suas identidades, como é o caso da denominação “índio”, que foi atribuída pelos colonizadores, mas ressignificada pelos povos originários no contexto da Diferença Colonial, como pode ser observado na fala de Baniwá:

os povos indígenas do Brasil chegaram à conclusão de que era importante manter, aceitar e promover a denominação genérica de índio ou indígena, como uma identidade que une, articula, visibiliza e fortalece todos os povos originários do atual território brasileiro e, principalmente, para demarcar a fronteira étnica e identitária entre eles, enquanto habitantes nativos e originários dessas terras, e aqueles com procedência de outros continentes,

como os europeus, os africanos e os asiáticos. A partir disso, o sentido pejorativo de índio foi sendo mudado para outro positivo de identidade multiétnica de todos os povos nativos do continente. De pejorativo passou a uma marca identitária capaz de unir povos historicamente distintos e rivais na luta por direitos e interesses comuns. É neste sentido que hoje todos os índios se tratam como parentes (2006, p. 31).

Em outras palavras, como diz o indígena Fausto Reinaga, “dane-se, eu não sou índio, sou um Aymara. Mas você me fez um índio e como índio lutarei pela libertação” (MIGNOLO, 2008, p. 290). Outros processos de resistência, ressignificação e reelaboração foram utilizados pelos indígenas para garantir a sua sobrevivência física e cultural, mas que a historiografia oficial colonialista e eurocêntrica não destaca nos conteúdos escolares; é o caso das guerras e revoltas desencadeadas pelos indígenas em toda América Latina. Pode-se citar exemplos como: a guerra dos bárbaros; a revolta de Ajuribicaba e os jesuítas dos Trinta Povos das Missões, durante os séculos XVI e XVII; a cabanada e a cabanagem nos séculos XVIII e XIX (OLIVEIRA; FREIRE, 2006). Sobre esse assunto, Silva, E. (2000, p. 125) afirma que

a resistência indígena ocorreu desde o conflito armado, nos muitos confrontos bélicos contra as invasões dos seus territórios, a exemplo da participação dos Xukuru na Guerra dos Bárbaros, a resistência cultural do cotidiano, nas possíveis situações em diferentes contextos, vivenciadas em embates em cada local, região. Para tanto, circunstancialmente foram elaboradas diferentes e diversas estratégias, em confrontos às vezes invisíveis que garantiram a afirmação indígena.

Nos países de colonização espanhola, também são identificadas diversas formas de resistências indígenas, como, por exemplo, as revoltas dirigidas por Tupak Amaru e Tupaki Katari do Peru, e Tupac Katari da Bolívia, no século XVIII (QUIJANO, 2005; LACERDA, 2013). Sobre essas resistências indígenas, Albó descreve que

O levante de nossos avós chegou a Tinta (Peru) Tupak Amaru (José Gabriel Condorcanquí) e sua mulher Micaela Bastidas lideraram a luta. Começaram fazendo justiça à um juiz abusivo. Os espanhóis queriam esmagar a rebelião, mas nossos avós os venceram na batalha de Sangará. Logo sitiaram Cuzco. Mas, por culpa de um traidor, Tupak Amaru com sua senhora, foi preso e logo castigado pelos espanhóis. Mas a rebelião continuou, dirigida do André Diego, parente de Tupak Amaru. Tomaram Sorata, sitiaram o Puno muitas vezes se uniram a Tapak Katari para sitiar La Paz (1988, p. 122).

E ainda sobre esse mesmo assunto das resistências indígenas, o Jornal MENSAGEIRO, edição nº 71, registra um fato ocorrido no Chile com o povo Mapuche, que ilustra a reação dos povos originários ao colonizador. Relata o texto:

Em várias ocasiões os espanhóis tentam conquistar o Chile. O primeiro que tentou penetrar nestas terras é Diego de Almagro, por volta de 1536; depois Pedro de Valdivia, em 1540, encontra os Mapuches em aguerrida posição no jovem Lautaro seu mais enfurecido opositor. Lautaro, consciente da superioridade das armas do invasor, instrui o seu povo para enfrentar o invasor forçando-o a combater em pleno sol para esgotá-lo e retirar-se nos pântanos para anular a ação da cavalaria (MENSAGEIRO, 1988, p. 123).

Esse contexto de resistências indígenas levou Bruit (1995) a concluir que a conquista em seu sentido mais amplo de dominação total, de aculturação, de substituição de uma cultura por outra, de uma absorção, ou em seus efeitos, de uma eliminação dos vencidos, realmente não chegou a realizar-se.

Completando esse entendimento, Lacerda (2013, p. 97) afirma que “por todo o continente, o processo de subjugação dessas populações ao aparato colonizador encontrou formas de resistência que inicialmente variavam entre a dissimulação, a reivindicação, as tentativas de negociação política, até as revoltas armadas”. São essas resistências que permitiram que, mesmo com todo esse processo de colonialismo e colonialidade, os povos originários continuassem existindo por toda a Abya Yala; é nesse sentido que Diferença Colonial atua como espaço de contradição e disputas. A nosso ver, o conceito de Diferença Colonial permite a compreensão da situação em que vivem as sociedades consideradas pela linguagem liberal como multiculturais ou pluriculturais. A Diferença Colonial denuncia que a diferença entre os modos de vida dos seres humanos, suas formas de dar sentido e produzir sua existência foi inventada como desigualdade, inferioridade, elementos fundamentais para garantir o Projeto Moderno.

Segundo Barié (2003), a população indígena atual na América Latina seria cerca de 43 milhões de pessoas, distribuídas em 657 (seiscentos e cinquenta e sete) grupos étnico-linguísticos distintos, somando aproximadamente 10% (dez por cento) da população do continente. Ela é maioria (ou quase) na Bolívia, Guatemala e Peru. No Equador, representa entre 30 e 40% da população total, e no México, entre 15 e 20%. Nos outros países, os dados disponíveis não permitem falar em mais de 6% em cada um, mas as informações são muito precárias e distintas.

Para confirmar que essas informações são precárias, o que a nosso ver é mais uma demonstração de uma política para invisibilizar essa população, trazemos aqui os dados do Unicef (2009) que afirma que são 522 povos, com uma população de 500 mil indígenas falando 420 línguas.

No Brasil, os dados do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE, 2010) nos informam da presença de 305 povos indígenas, falantes de mais de 270 línguas, situados em todos Estados da federação, com uma população de mais de 800 mil pessoas. Parte dessa população está localizada no estado de Pernambuco, onde estão os territórios indígenas, que é o campo cultural e epistemológico da nossa pesquisa. São 12 (doze) povos vivendo entre as Regiões Agreste e Sertão do estado, com uma população de quarenta e cinco mil pessoas, sendo a quarta maior população do país. Concordamos com Lacerda, quando afirma que

Para além de uma simples questão quantitativa de povos ou de línguas maternas, o que essa diversidade revela é a existência de complexos conjuntos de saberes e de práticas, de visões de mundo e de modos de vida, de variados modelos e formas de relações sociais, políticas, jurídicas, diversos entre si e oriundos de matrizes originárias, não eurocênicas. Uma diversidade que traz para os Estados latino-americanos exigências e desafios profundos de múltiplas dimensões (2013, p. 94).

O que estamos desejando mostrar com esses dados é que apesar de todo genocídio, etnocídio e violação dos patrimônios dos povos, eles continuam existindo. A esse processo Walsh (2008) chama de ‘insurgência político-epistêmica’, ou seja, as diversas formas de resistência desenvolvidas pelos povos indígenas para continuarem existindo física, cultural e epistemologicamente no contexto dos Estados nacionais, contribuindo para que o Projeto Moderno não tenha sido de todo vitorioso. É nesse contexto que nas décadas de 1970, 1980 e 1990, do século XX, desenvolveram um processo e criação e fortalecimento de organizações próprias, em nível local, macro regional, nacional e até supranacional, com uma pauta de reivindicação para retomar suas terras, garantir o respeito aos seus modos de vida e cosmovisão e seus processos de produção, sistematização de conhecimentos e transposição didática.

Para Lacerda (2013), a realização do “Simpósio sobre Fricção Interétnica na América do Sul”, realizado em Barbados em 1971, foi um importante impulso para emergir essa nova fase dos movimentos indígenas porque o documento final do evento - “Declaração de Barbados I”- reivindicava “uma ruptura radical com as práticas colonialistas vigentes nos Estados nacionais e a criação de um Estado multiétnico”, além disso, exigiam também “o direito desses povos continuarem vivendo com seus costumes e de se organizarem e se governarem segundo sua própria especificidade cultural” (LACERDA, 2013, p. 102).

Surgem, nesse contexto, na década de 1970, várias organizações indígenas na América Latina, tais como: o Conselho Mundial dos Povos Indígenas (CMPI); a União das Nações

Indígenas do Brasil (UNI); Asociación Interétnica de Desarrollo de la Selva Peruana (Aidesepe); a Confederación de Pueblos Indígenas del Oriente Boliviano (Cidob); a Confederación de Nacionalidad Indígenas del Ecuador (Conaei); e o Consejo de Organizaciones Maya de Guatemala; e ainda, a Coordinadora Organizaciones Indígenas de la Cuenca Amazónica (Coica) e Coordinadora Andina de Organizaciones Indígenas (LACERDA, 2013, p. 102).

No Brasil, são criados também: o Conselho Geral da Tribo Ticuna (CGTT); a Federação das Organizações Indígenas do Rio Negro (FOIRN); o Conselho Indígena de Roraima (CIR); Organização dos Povos Indígenas do Rio Envira (OPIE); Coordenação das Organizações Indígenas da Amazônia Brasileira (COIAB); União das Nações Indígenas do Nordeste (UNI/NE). Essas organizações vão promover mobilizações em torno de uma agenda política para reivindicar direitos; na pauta, vários temas: terra; políticas públicas de saúde e educação que respeitem seus saberes; reconhecimento de suas instituições políticas e sociais; autonomia nos marcos dos Estados nacionais, entre outros. Essa pauta de reivindicação pode ser identificada no trecho do documento da IV Assembleia, realizada pelo Conselho Mundial dos Povos Indígenas, em 1985, quando os participantes afirmaram o seguinte:

Nós povos indígenas temos que levar em conta que tudo o que existe na América Latina é nosso. Para conseguir o que desejamos temos que ser práticos e decididos: conquistar a consciência histórica; uma educação e preparação a partir da nossa realidade e do conhecimento da sociedade que nos rodeia; **temos que conquistar as nossas próprias escolas**; centros de saúde; empresas; cooperativas; academias de línguas; administração e o próprio governo (MESSAGEIRO, 1988, p. 189) (Grifos nossos).

As mobilizações indígenas tiveram repercussões tanto em âmbito internacional como dentro dos Estados nacionais. Em âmbito internacional vai se desenhando outro cenário em relação aos indígenas. As declarações e os instrumentos internacionais deixam de falar no “direito à igualdade” e passam a reconhecer o direito à diferença, o valor da diversidade cultural, igualdade de direitos, povos indígenas e autodeterminação (CUNHA, 1995). Neste contexto acontece a revisão da Convenção nº 107, da Organização Internacional do Trabalho (OIT), que tinha um cunho integracionista, e culmina com a adoção da Convenção nº 169 de 1989, durante a 76ª Conferência Internacional do Trabalho, que reconhece o princípio da autodeterminação dos povos. No contexto dos Estados Nacionais, as mobilizações indígenas possibilitaram que os textos constitucionais fossem reelaborados e incorporassem o reconhecimento formal das políticas próprias dos povos indígenas.

4.2 O último fardo do homem branco³⁴ - Educação escolar indígena, insurgência política e desobediência epistêmica

O termo educação escolar indígena, no Brasil e nos demais países da Abya Yala, educação escolar bilíngue e intercultural, carrega em si conceitos, histórias e contradições.

Primeiro porque educação e escola entre os povos indígenas são práticas diferentes, no primeiro momento antagônicas e depois aliadas. Nessa parte do texto vamos procurar mostrar a distinção entre educação e escola indígena analisando o processo que possibilitou o encontro entre essas duas práticas socioculturais.

A Educação Indígena é o processo amplo, pelo qual se forma o tipo de homem e de mulher que, segundo os ideais de cada etnia, corresponde à verdadeira expressão da natureza humana, envolvendo todos os passos e conhecimentos necessários à formação de indivíduos plenos nestas sociedades (BRASIL, 1998, 1999). É através dos processos educativos que os povos ancestrais inserem as novas gerações nas suas sociedades e modos de vida, no intuito de garantir a continuidade de valores e instituições consideradas fundamentais. Mesmo sem a formalização de sistemas educacionais, os povos indígenas têm sua educação. Para realizar os processos de socialização e formação de pessoas, os grupos indígenas dispõem de Comunidades Educativas (MELIÁ, 1979; BRASIL, 1988), destinando pessoas e definindo espaços para tais fins, combinando-se momentos formais e informais, com concepções, saberes, valores sobre o que deve ser apreendido, como, quando, por quem e para quê. Para Silva (1997, p. 61), nas comunidades educativas indígenas,

há três atores principais da educação, a saber: a economia, a casa e a religião. Olhar a economia como elemento pedagógico significa enxergar como circulam os bens, como são os modos de produção, os modos de troca. Neste sentido, a reciprocidade é um valor sumamente educativo. A casa – espaço educativo doméstico – com todas as suas características próprias: o pai, a mãe, a complexidade do parentesco, com todas as suas redes de relações, com regras e normas, é um elemento da educação. Também a religião, enquanto concentração simbólica de todo o sistema: mitos, rituais, momentos críticos (nascimento-vida-morte).

Mas, o racismo epistêmico, próprio da racionalidade eurocêntrica, intitulou esses conhecimentos, procedimentos, tempos, espaços, conteúdos de mitos e/ou lendas, não como forma de pensamentos indígenas válidos para o contexto de sua produção, mas narrativas

³⁴ Do filme *Escolarizando o mundo – o último fardo do homem branco*, de Carol Black.

mágicas, supersticiosas, rudimentares, resultado de mentes pouco evoluídas, já que eram grupos humanos que estavam no estágio inicial da humanidade.

O racismo epistêmico é um dos racismos mais invisibilizados no “sistema-mundo capitalista/patriarcal/ moderno/ colonial”. O racismo em nível social, político e econômico é muito mais reconhecido e visível que o racismo epistemológico. Este último opera privilegiando as políticas identitárias (*identity politics*) dos brancos ocidentais, ou seja, a tradição de pensamento e pensadores dos homens ocidentais (que quase nunca inclui as mulheres) é considerada como a única legítima para a produção de conhecimentos e como a única com capacidade de acesso à “universidade” e à “verdade”. O racismo epistêmico considera os conhecimentos não-ocidentais como inferiores aos conhecimentos ocidentais (GROSFUGUEL, 2007 p. 32).

Dessa forma, destituíram-se os povos de sua condição epistêmica, portanto, a colonialidade também se deu/dá no campo da produção e disseminação do conhecimento, que o Pensamento Decolonial chama de Colonialidade do Saber.

Essa destituição da condição epistêmica dos povos originários pode ser identificada com a invasão das suas comunidades educativas, substituindo-as pela instituição escolar como único e legítimo espaço-tempo-saber verdadeiros, tendo em vista que o pensamento mítico e rudimentar necessariamente teria que ser superado pelo pensamento filosófico e científico. É nessa perspectiva que a escola foi/é um instrumento importante da colonialidade entre os povos originários. Para Walsh (2008, p. 137),

Esta colonialidad del saber es particularmente evidente en el sistema educativo (desde la escuela hasta la universidad) donde se eleva el conocimiento y la ciencia europeos como el marco científico-académico-intelectual. También se evidencia en el mismo modelo eurocentrista de Estado-nación, modelo foráneo que define a partir de una sola lógica y modo de conocer – la que Maldonado-Torres (2007) denomina «razón colonial» – y bajo conceptos impuestos y poco afines con la realidad y pluralidad diversas sudamericanas.

Com a escola, os povos indígenas foram destituídos da sua condição de sujeitos epistêmicos, suas formas de produzir e validar seus conhecimentos foram consideradas inexistentes. “Inexistência significa não existir sob qualquer forma de ser relevante ou compreensível” (SANTOS, 2010, p. 32). A visibilidade da verdade científica, filosófica e teológica ocidentais precisou da invisibilidade às outras formas de conhecimento, que não podem ser consideradas “relevantes ou comensuráveis por não obedeceram, nem aos critérios científicos de verdade, nem aos dos conhecimentos, reconhecidos como alternativos da filosofia e da teologia” (SANTOS, 2010, p. 34).

Foi, portanto, com o intuito de promover a assimilação forçada dos povos originários de Abya Yala, visando à homogeneidade de modos de vida e pensamentos, requerida pelo colonialismo e pela colonialidade, através do Estado nacional moderno, que a escola foi introduzida entre esses povos.

Portanto, além da invasão das terras indígenas e a pilhagem das riquezas materiais³⁵, os colonizadores e as elites crioulas também usurparam o patrimônio intelectual dos povos indígenas como afirma Santos (2010)

No domínio do conhecimento, apropriação vai desde o uso de habitantes locais como guias e de mitos e cerimônias locais como instrumento de conversão, a pilhagem de conhecimentos indígenas sobre a biodiversidade, enquanto a violência é exercida através da proibição do uso das línguas próprias em espaços públicos, de adoção forçada de nomes cristãos, de conversão e destruição de símbolos e lugares de culto, e de todas as formas de discriminação cultural e racial (2010, p. 38).

Por isso, associado às reivindicações mais amplas, ainda nas décadas mencionadas anteriormente, surge o movimento pelo direito a uma educação escolar que respeite seus modos de vida, suas formas de explicar a realidade, seus processos próprios de aprendizagens e contribua com seus projetos de futuro. Os povos indígenas percebem que a escola mesmo sendo uma forma de fazer educação trazida pelo invasor, como prática social e cultural ela pode ser reinventada. Portanto, a crítica recai sobre uma das instituições mais importantes da Modernidade - a Escola, que é uma instituição moderna por excelência, pois se encarrega de transmitir seus ideais e generalizá-los, fazendo com que se torne senso comum (SILVA, 1996). Sobre o modelo de escola moderna afirma Candau:

nascido no contexto da modernidade, assentado no ideal de uma escola básica a que todos têm direito e que garanta o acesso a todos dos conhecimentos sistematizados de caráter considerado "universal", além de estar longe de garantir a democratização efetiva do direito à educação e ao conhecimento sistematizado, terminou por criar uma cultura escolar padronizada, ritualística, formal, pouco dinâmica, que enfatiza processos de mera transferência de conhecimentos, quando esta de fato acontece, e está referida à cultura de determinados atores sociais, brancos, de classe média, de extrato burguês e configurados pela cultura ocidental, considerada como universal (2002, p. 75).

³⁵ O que, aliás, os indígenas não consideravam como riqueza na perspectiva capitalista no sentido do valor de troca, da acumulação e privatização do produto.

A luta por uma educação escolar que respeite seus processos de produzir, sistematizar e transmitir conhecimentos, e que contribua para construção dos projetos societários desses povos, é aquilo que estamos denominando de desobediência epistêmica (MIGNOLO, 2008; 2010a), entre os povos indígenas, ou seja, os povos ancestrais reivindicam que a escola respeite os seus diferentes sistemas de pensamento: modos próprios de produzir, armazenar, expressar, transmitir, avaliar e reelaborar seus conhecimentos; suas concepções sobre o mundo, o ser humano, a natureza e o sobrenatural. Para o indígena Baniwá:

Conhecimento é esse entendimento, essa compreensão de própria organização da vida, da própria organização do mundo, da natureza, dos seres e do homem. Ele não é como muitas vezes apresentamos algo sobre humano, algo mais do que deus, ou simplesmente algo neutro a isso. É muito complicado discutir com os índios essa neutralidade da ciência do ponto de vista religioso. É difícil tirar a parte espiritual da vida como um todo, algo que a cultura ocidental faz: ciência para um lado, deus para outro. Os índios não fazem isso, eles negam esse tipo de relação. Para trabalhar esse aspecto do conhecimento, temos que levar tudo isso em consideração, o que não é fácil. Para a tradição que divide essas dimensões da vida, e extremamente complicado na hora de trabalhar isso em sala de aula, ou no processo de formação (2006, p. 18).

Esse conhecimento dos povos indígenas que foi gerado a partir da observação e da experiência, possibilita a produção de ricos acervos de informação e reflexões sobre a natureza, sobre a vida social e a existência humana, e são compartilhados e orientados para garantir a manutenção de seus modos de vida e sua produção cultural/social (MELIÁ, 1979; BRASIL, 1988; BANIWÁ, 2006). São esses processos, conteúdos, tempos e formas que os povos indígenas de Abya Yala reivindicam para a sua escola, e também para formação das(os) seus professoras e professores, por isso, é possível agora falar de educação escolar indígena; de educação bilíngue e intercultural, ou ainda de educação escolar indígena específica, diferenciada e intercultural.

Com esse entendimento no IV Congresso Mundial dos Povos Indígenas, realizado em 1984, os índios reivindicaram:

Queremos também que programas de educação sejam realizados pelos próprios índios e com materiais didáticos que falem sobre as nossas próprias realidades, não esquecendo de ser bilíngüe e que dê maior autonomia para as populações indígenas. Reivindicamos que o Governo brasileiro nos dê condições para frequentarmos universidades independente das normas exigidas pelo vestibular (CEDI, 1994, p. 15).

Como pode ser observado, nessa reivindicação há uma crítica ao modelo de escola situado nas áreas indígenas, e ao mesmo tempo, uma clareza sobre o papel social que a escola deve desempenhar nas sociedades indígenas de forma que “dê maior autonomia para as populações indígenas,” que os programas “sejam realizados pelos próprios índios” e com “materiais didáticos que falem sobre as nossas próprias realidades, não esquecendo de ser bilíngue” (BRASIL, 1988).

Assim, os povos indígenas além de reivindicarem direitos políticos e culturais, como: terra; identidade étnica; saúde; políticas agrícolas, estão em retomada³⁶ também por direitos epistêmicos, ou, como dizem Calderoni e Nascimento (2012, p. 304), é “o protagonismo dos povos indígenas e suas lutas pela própria legitimação de seus saberes tradicionais contra aspectos alterados, silenciados, marginalizados e negados na sua colonização”. Portanto, a nosso ver o desafio que permeia a discussão sobre a educação escolar indígena é uma disputa por epistemologias, é “trazer o direito das diferentes formas de conhecimento a uma existência sem marginalização ou subalternidade por parte da ciência oficial” (SANTOS et al., 2005, p. 30).

Vale destacar uma experiência de uma escola voltada para os interesses dos povos indígenas, que ocorreu na Bolívia nos anos 30 do século XX, fundada em 1931 por Elizardo Pérez e Avelino Siñani, este último educador do povo Aimara da Bolívia. A escola foi fundada a partir do entendimento que a escolaridade dos indígenas deve acontecer no contexto em que vive e se organiza o povo, e traçar seus objetivos e métodos a partir da forma de vida e sua organização social (STRECK et al., 2010), o que inclusive faz parte do repertório de reivindicações dos povos indígenas atualmente.

Durante as décadas de 70, 80 e 90 do século XX, o movimento indígena na América Latina irá se fortalecer e além das organizações das lideranças, que tratamos anteriormente, irão surgir também as organizações de professoras e professores que formularão a ideia de uma escola própria a serviço dos seus projetos de sociedade. Mesmo considerando as diferenças entre os povos indígenas na América Latina, seja do ponto de vista dos modos de vida, ou mesmo do processo de colonização pelos invasores espanhol ou português, é possível

³⁶ Estamos utilizando o termo “Retomada” em analogia ao processo desenvolvido pelo movimento indígena no Brasil de ocupação dos seus territórios que foram invadidos no contexto do Colonialismo e da Colonialidade. Retomar, para além do direito liberal, é pegar de volta o que já era seu, no caso as suas terras. Estamos utilizando como analogia com relação às suas epistemologias porque consideramos que os povos indígenas além de ocupar suas terras, e reocupar seus territórios, também estão em processo de retomar suas formas próprias de produzir, sistematizar e transmitir seus conhecimentos.

traçar algumas características comuns do que foi o processo de implantação de escolas entre os povos indígenas na região.

A presença de escolas entre os povos indígenas é contemporânea à invasão dos seus territórios e à apropriação de suas riquezas. A escola era a aldeia (MELIÁ, 1979). A educação escolar foi introduzida como uma estratégia de integrar de forma compulsória os povos ancestrais a uma suposta de sociedade nacional que deveria ser culturalmente homogênea, para garantir o Projeto Moderno/Colonial. Ao mesmo tempo em que se roubavam as riquezas materiais para manter o sistema mundo moderno/colonial, também se invadiam os modos de vida, as cosmologias, epistemologias e filosofias indígenas.

Dependendo do período histórico, dos interesses dos invasores colonialistas, ou das elites crioulas, a escolarização continuou sendo uma estratégia para garantir a tarefa do empreendimento colonial de retirar os indígenas da condição de “primitivos” e alçá-los à condição de “civilizados”. Exterminar, “salvar”, assimilar, incorporar, “proteger” e/ou respeitar são os verbos utilizados nas práticas educativas eurocêntricas, como pode ser observado no texto de López e Küper (1999, s/p.):

Desde que la escuela llegó a las zonas rurales serranas y a las selvas y llanos, por lo general morada de las poblaciones indígenas, el sistema educativo, en la mayoría de los países latinoamericanos, dio rienda suelta a la labor civilizadora y de reproducción del orden hegemónico criollo que le había sido encomendada, desconociendo las instituciones y manifestaciones socioeconómicas, culturales y lingüísticas de las poblaciones a las que decía atender. De hecho, las campañas de castellanización que tuvieron lugar durante las primeras décadas de este siglo en distintos países, buscaban contribuir a la uniformización lingüístico-cultural como mecanismo que contribuyera a la conformación y/o consolidación de los Estados nacionales. Para tal proyecto, la diversidad era considerada como un problema que era necesario superar o erradicar. Tan cierta fue esa situación que, en las décadas del 30 y el 40 estas campañas fueron ejecutadas a través de las así denominadas brigadas de *culturización* indígena, como si únicamente la impuesta mereciese la denominación de *cultura*. Y es que inicialmente el establecimiento de una modalidad educativa ad hoc para la población indígena se rigió por su espíritu paternalista y por su orientación compensatoria y homogeneizante.

Os estudos mostram que a finalidade da educação escolar entre os povos indígenas de Abya Yala foi permeada por dois princípios: “o índio aquele que deve viver ou aquele que deve morrer” e essa postura mudou de acordo com os interesses políticos, econômicos, culturais, epistêmicos do colonizador e da elite crioula no sentido de garantir o colonialismo e a colonialidade.

Assim, no primeiro momento da colonização, a educação escolar para os indígenas esteve sob a responsabilidade dos missionários católicos, ou seja, a catequese e educação a serviço do aniquilamento cultural (FERREIRA, 2001). Como o objetivo eram as terras, suas riquezas e arrebanhar mais fiéis para a Igreja Católica, então interessava, através da evangelização, “salvar os índios” que viviam “em pecado”, adorando deuses e praticando rituais não-cristãos. Nesse período o interesse colonial era aniquilamento completo, seja através do etnocídio e/ou genocídios, “a tônica foi a eliminação do outro, “violência etnocêntrica explícita de imposição da cultura hegemônica sobre as populações indígenas” (CANDAU; RUSSO, 2010, p. 155). Ainda no período colonial, quando as disputas entre a Igreja e os Estados português e espanhol se intensificaram e os missionários expulsos, o propósito da educação escolar passou a ser a mão de obra indígena, para isso, seus modos de vida também não interessavam; o objetivo da educação escolar continuou sendo a assimilação/integração dos indígenas, só que agora era incorporá-los ao modelo sócio-econômico-cultural, que era entendido como “civilizado”. Os indígenas deveriam frequentar escolas para deixar de falar suas línguas, aprender um ofício, e ser útil aos interesses da Coroa, como pode ser observado no texto que trata da Criação de Vila de Cimbres, no território do povo Xukuru, no estado de Pernambuco, durante a vigência do Diretório de Pombal:

Para desterrar este perniciosíssimo abuso, será um dos principais cuidados dos diretores estabelecer nas suas respectivas povoações o uso da língua portuguesa, não consentindo por modo algum que os meninos e meninas que pertencerem às escolas e todos aqueles índios que forem capazes de instrução nesta matéria usem da língua das nações, ou da chamada geral, mas unicamente da portuguesa (FIAM/CEHM, 1985, p. 44).

No final do século XIX e nas primeiras décadas do século XX nos países latino-americanos, o interesse político era da constituição e do fortalecimento dos Estados nacionais, então a “eliminação dos povos ganha a forma da ‘assimilação’, com o objetivo de construção ‘da homogeneidade requerida pelos Estados nacionais modernos’” (CANDAU; RUSSO, 2010, p. 155). A ideia é proteger como sinônimo de assimilar e integrar os indígenas às supostas sociedades nacionais já que estes povos e suas línguas eram vistos como entraves à constituição dos Estados nacionais e aos seus desenvolvimentos.

Em 1940, no México aconteceu o primeiro Congresso Indigenista Interamericano. O congresso aprovou várias recomendações para ser adotado como política oficial dos diversos governos que participaram do Congresso. Entre elas, a criação de um Instituto Indigenista

Interamericano; a criação do 19 de abril, como o dia do índio; a criação de órgãos indigenistas no contexto dos Estados nação; e, adoção do bilinguismo de transição. Sobre esse assunto, Platero analisa que no México

O Instituto Nacional Indigenista (INI), criado no México em 1948, seguia o ideário do indigenismo interamericano, que teve suas bases nas formulações teóricas de antropólogos estadunidenses e mexicanos da década de 1930, cujas propostas políticas e acadêmicas resultaram no Congresso de Pátzcuaro, realizado no México, em 1940. As propostas desse Congresso resultaram na criação do Instituto Indigenista Interamericano (III), em 1942, e na criação de Institutos Nacionais Indigenistas em vários países da América Latina (2013, p. 3).

Segundo Platero (2013, p. 4), “el propósito del Instituto no es mantener indefinidamente a las comunidades indígenas como comunidades indígenas, sino darles los elementos necesarios para su transformación y su identificación con las otras comunidades del país”; esse é o objetivo do bilinguismo de transição desenvolvido pelas escolas ligadas aos diversos órgãos indigenistas criados na década de 1940 em toda a América, inclusive a do Norte, sob a orientação do Instituto Indigenista Interamericano (III)³⁷.

O bilinguismo era visto como uma forma eficiente de integração do indígena às supostas sociedades nacionais, porque “o uso do idioma vernáculo constitui uma ponte, até conseguir uma unificação nacional, de maneira mais rápida do que quando se pretende ensinar diretamente a língua nacional a uma comunidade analfabeta” (FUNAI, 1981, p. 85).

As línguas indígenas eram entendidas como uma barreira que precisaria ser transposta, e poderia ser usada como uma estratégia mais eficaz para garantir a integração do índio à sociedade nacional do que o ensino direto da língua portuguesa ou espanhola. Como afirma Mendes de Barros, citado por Guimarães, “línguas indígenas podem ser usadas como um método mais eficaz de ministrar conhecimentos e informações sobre a nação, quando utilizadas pelos professores indígenas” (2002, p. 35).

Segundo Collet (2006), a concepção de escola bilíngue na América Latina foi desenvolvida com a assessoria da instituição missionária americana Summer Institute of Linguistics (SIL) e o Instituto Indigenista Interamericano. O SIL se tornará “uma das agências de maior influência para o estabelecimento do bilinguismo de transição na América Latina”

³⁷ No Brasil, o bilinguismo de transição será incorporado primeiramente pelo Museu do Índio do Rio de Janeiro; já que o SPI se negou a convidar o SIL para desenvolver esse trabalho a partir da década de 1960 com a extinção do SPI e a criação da Funai, o SIL será finalmente convidado para realizar o trabalho (CUNHA, 1990).

(COLLET, 2006, p. 118). Com a assessoria do SIL, os governos latino-americanos podem desenvolver uma política de escolarização dos índios com uma compreensão que a metodologia baseada em “explicações dadas na língua materna, a criança conseguiria entender muito melhor e transmitir para os pais os conceitos e valores da cultura nacional” (COLLET, 2006, p. 120).

As décadas de 1960 e 1970, do século XX, é um período em que a maioria dos países da América Latina tem governos militares e a política indigenista desses Estados será conduzida pelos ideais positivistas, que pregavam uma concepção de “raça unificada”, da “ordem e do progresso”. Nesta lógica, os povos ancestrais eram classificados em um estágio cultural evolutivo primitivo, portanto deveriam ser gradativamente incorporados à sociedade nacional, e deste modo lograrem com sucesso a consolidação da pátria, ou seja, o estágio civilizatório. Essa perspectiva teórica, base das pesquisas etnográficas da época, “tratava os nativos como oriundos de um passado idealizado como glorioso, que tinham um presente de decadência e desestruturação e um futuro sinônimo de assimilação, este último sendo o termo chave da história (LEAL, 2006, s/p.).

A escola era vista como um “motor” de desenvolvimento comunitário, por isso os índios precisavam ser “cuidados” pelo Estado e suas manifestações culturais “preservadas” através dos registros etnográficos para não serem perdidas sob o risco da “aculturação”, missão essa incumbida aos antropólogos. Anterior ao golpe militar, essa visão gerou atitudes humanistas em relação aos índios; no caso brasileiro destacam-se as políticas assistencialistas do Serviço de Proteção ao Índio (SPI), na administração do Marechal Cândido Rondon, como afirma Lacerda:

Desde o início da década de 1970 foi despontando uma tendência constitucional em reconhecer as comunidades indígenas como portadoras de identidades étnicas próprias e direitos culturais específicos, embora ainda no marco daquilo que a advogada e pesquisadora Peruana Raquel FAJARDO denomina de constitucionalismo social integracionista”, ou seja, aquele constitucionalismo moldado no paradigma do bem estar social que tinha como objetivo integrá-los ao Estado e ao mercado, sem qualquer sinal de ruptura com o modelo de Estado-nação e com o seu característico monismo jurídico (2013, p. 173).

Os programas dos órgãos indigenistas eram inspirados em programas desenvolvidos no período pós-guerra pelos países capitalistas a fim de melhorar as condições de vida no suposto Terceiro Mundo. Eles são fortemente influenciados pela chamada “teoria da evolução

social”, segundo a qual é necessário “recuperar o atraso”, principalmente aqueles vividos pelos indígenas, na procura de um modelo de desenvolvimento, considerado ideal no período.

No Brasil, quando os militares instituem uma nova concepção de Estado, cujos pilares de sustentação eram a Segurança Nacional e o Desenvolvimento, sinônimo de Progresso, irá transformar profundamente a Sociedade e o Estado de “forma autoritária, repressiva e de tutela”. No contexto da Doutrina de Segurança Nacional a questão indígena, que até então não era prioridade, “passa a ser cuidadosamente investida pelos militares que consideravam a regularização de terras para as sociedades indígenas como concessão de soberania” (LIMA, 1998, p. 240). Deste modo, as políticas indigenistas vão transfigurando-se e as práticas protecionistas do SPI passam a ser políticas de controle por parte dos militares, sob o auspício da tutela.

A Fundação Nacional do Índio (Funai), criada pela Lei nº 5.371 de 05 de dezembro de 1967, terá a missão de construir um novo modelo de indigenismo dentro dos princípios da Doutrina de Segurança Nacional. As características desse novo modelo oficial são, segundo Heck (1996): a) subordinação da questão indígena ao processo desenvolvimentista, de avanço das frentes econômicas e ocupação de “espaços vazios” (na concepção geopolítica dos militares), especialmente no centro do país e na Amazônia; b) ruptura com o espírito rondoniano, e o entendimento que os indígenas devem ser erradicados, porque são obstáculos ao desenvolvimento e ameaça à soberania nacional; c) presença de militares em todo o sistema - desde o presidente da República até a chefia do Posto. Só assim garantir-se-á uma política harmonizada com os rumos do ‘milagre’; e, d) reestruturação do órgão e ampliação dos serviços de assistência de saúde e educação, expandindo-se a presença do Estado sobre a maior parte da população indígena no país.

Os projetos nas áreas da agricultura, pecuária, extrativismo, educação e saúde tinham como objetivo favorecer a “autogestão” e a “autonomia econômica” favorecendo assim a sua integração à comunidade nacional, e, mais particularmente, à economia de mercado. Conforme Cunha,

Os chamados projetos, enquanto instrumentos de intervenção governamental tinham oficialmente como meta a autogestão dos índios a ser alcançada através de um processo de integração dessas minorias à sociedade nacional, nessa integração, seriam garantidos aos índios, autonomia econômica e acesso as informações necessárias a defesa de seus interesses no contexto da sociedade brasileira. Desse modo a escola seria, nesse tipo de políticas, um elemento importante (1990, p. 75).

Mesmo que no início da implantação dos PDC houvesse uma preocupação com a sobrevivência física e cultural dos povos indígenas, esta perspectiva foi sendo progressivamente abandonada, como ainda informa Cunha,

os programas dentro de uma perspectiva de DC, implantados experimentalmente em alguns grupos indígenas e inicialmente concebidos sob a ótica da diversidade cultural, foram gradativamente assumindo uma postura generalizante, deixando de levar em conta as condições históricas, o grau de contato e as particularidades culturais dos diferentes povos indígenas (1990, p. 75).

O binômio educação-desenvolvimento, como estratégia de integração dos indígenas à comunhão nacional, associa-se a um crescente esbulho dos territórios indígenas como consequência da lógica do projeto militar que, segundo Ramos (1991), assumia cada vez mais o papel de intermediário dos interesses estatais e privados, principalmente, no que tange a questões de terra,

São notórios os escândalos que envolveram a FUNAI, por exemplo, sob a presidência do General Bandeira de Melo que, nos anos 70, liberou terras Nambiquara para grandes empresas agropecuárias e, já no fim dos 80, quando Romero Jucá vendia madeira de lei em reservas indígenas de Rondônia (RAMOS, 1991, p. 2).

Portanto, as políticas indigenistas desenvolvidas nos 1970 e 1980 pelos órgãos indigenistas carregavam a perspectiva de que as culturas indígenas seriam engolidas pela sociedade branca, condenadas a serem assimiladas como camponeses pobres ou à miséria da vida na periferia das metrópoles. Dessa forma, as escolas implantadas em territórios indígenas foram uma das formas privilegiadas que os órgãos indigenistas encontraram para garantir seus projetos de integração.

Para desenvolver essa política, os órgãos indigenistas utilizaram como estratégia principal associar a formação de monitores indígenas bilíngues com ensinamentos técnicos nas áreas de agricultura, zootecnia, avicultura, entre outras. Realizava-se, assim, o projeto político pedagógico da integração dos indígenas à sociedade nacional: o bilinguismo com o ensino tecnológico para atuar nos “Projetos Comunitários”.

Nas décadas de 1970 e 1980 na América Latina, surgem novos movimentos sociais contra os governos autoritários e de pactos populistas em torno dos militares. A luta pela democracia, a formação de uma nova esfera pública de atuação da sociedade civil, além da recuperação dos princípios de cidadania e civilidade, facilitaram a repolitização dos

problemas cotidianos, entre os quais as questões étnicas e de identidade cultural. Paralelamente, o Estado pressionado, inclusive por órgãos internacionais, para assumir um caráter público mais amplo e de instituições mais democráticas, promoveu a participação dos setores organizados em instâncias intermediárias do poder.

Nesse mesmo momento, a atuação de organizações não-governamentais voltadas para a defesa da causa indígena desenha um indigenismo alternativo ao oficial, realizando experiências de escolas alternativas junto aos povos indígenas. Nessas práticas “outras”, o bilinguismo deixa de ser visto como instrumento civilizatório para ser considerado de importância fundamental para a continuidade dos modos de vida desses grupos e mais do que isso, segundo Candau e Russo,

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. Lutas indígenas antes isoladas, protagonizadas por cada etnia em particular, passaram a ser unidas sob uma identidade comum “indígena” e a ter reconhecimento e espaço internacional principalmente nas últimas décadas (2010, p. 157).

As lutas dos movimentos sociais promovem transformações institucionais em toda a América Latina em meados de 1980 e 1990, do século XX, em processos de reformas constitucionais com vistas à democratização e à ampliação da participação social na vida política do país. Especificamente, em relação aos povos indígenas, a “Declaração de Barbados em 1971, o Manifesto de Tiwanaku, na Bolívia em 1973, o Y-Juca Pirama – o índio aquele que deve morrer” (LACERDA, 2013, p. 173) e a influência da Convenção nº 169 da Organização Internacional do Trabalho (OIT) sobre Povos Indígenas e Tribais deram base jurídica específica à questão, fornecendo novo fôlego às organizações indígenas capazes de interpelar os Estados nacionais, exigindo deles políticas sociais para a superação da pobreza, maior participação na tomada de decisões e inclusive reconhecimento das identidades indígenas como parte da identidade nacional, dando origem a um constitucionalismo pluralista, em oposição ao anterior integracionista (LACERDA, 2013).

No Brasil, assim como em toda a América Latina, o movimento pela educação escolar indígena intercultural se desenvolveu no contexto de dois processos político-culturais importantes, tanto para os indígenas, como para a sociedade em geral: a redemocratização da sociedade e a implantação do modelo neoliberal de Estado.

No processo de redemocratização do país, a agenda dos movimentos sociais tinha por objetivo garantir a democratização, e enfatizava: a descentralização das decisões político-sociais; a liberdade de opinião e expressão; a participação dos(as) cidadãos(ãs) na formulação e na implementação das políticas públicas. Questionavam-se as características centralizadoras e excludentes do período ditatorial, como estratégia para democratização e a justiça social; reivindicava-se, também, o desenvolvimento de políticas públicas, que garantissem a participação dos sujeitos sociais nas decisões e a redução das desigualdades sociais, e, além disso, uma educação pública de qualidade.

No que se refere especificamente à questão indígena, questionaram-se os ideais do “progresso” e do “desenvolvimentismo” de base positivistas, que dominavam a política indigenista oficial. As ações desenvolvidas pela Fundação Nacional do Índio, nesse período, tinham como objetivo integrar os indígenas a uma pretensa sociedade nacional homogênea, como ordenava o aparato jurídico-político, antes da Constituição Brasileira de 1988.

A integração/assimilação dos povos indígenas através da educação escolarizada foi a tônica que orientava o aparato legal que tratava dos povos indígenas até a Constituição Brasileira de 1988, que como já dissemos anteriormente, fruto das lutas dos movimentos indígenas, irá revisar o paradigma da integração/assimilação, e reconhecer a sua existência, e mais do que isso, assumirá como tarefa proteger, valorizar os patrimônios indígenas.

A revisão constitucional também foi resultado das lutas das várias organizações de apoio ao índio que surgem na década de 70, tais como: a Comissão Pró-índio de São Paulo (CPI/SP); a Comissão Pró-índio (CPI/Acre); o Centro Ecumênico de Documentação e Informação (Cedi); a Associação Nacional de Apoio ao Índio (Anai); o Centro de Trabalho Indigenista (CTI), e também, a Igreja Católica, especificamente o Conselho Indigenista Missionário (Cimi) e a Operação Anchieta (Opan). Estas entidades começam a desenvolver, articular e sistematizar práticas alternativas de educação escolar indígena, baseadas nos princípios da Educação Popular, do pensamento de Paulo Freire, do respeito à diferença étnico-cultural. Assim articulados, movimentos indígenas e entidades indigenistas fazem das décadas de 70/80/90, do século XX, um período de intensa troca de experiências, de desenvolvimento de ações e lutas coletivas, de forma que foi se “delineando uma prática indigenista paralela à oficial e quase sempre em conflito com esta” (MONSERRAT; EMIRI, 1989, p. 246).

Essas práticas outras criticavam as ações integracionistas da educação escolar desenvolvidas pelo órgão indigenista oficial e pelos missionários (com apoio da Funai) porque entendiam que essas práticas contribuía para continuar com os processos de

dominação e subordinação aos quais os indígenas vinham sendo submetidos secularmente. Por outro lado, entendiam a escola como prática social e cultural, e sendo assim, poderia vir a se tornar um instrumento a serviço dos povos indígenas, desde que fosse parte “integrante de um projeto mais amplo vivido pelos povos indígenas na busca de garantir seu presente e seu futuro, como sociedades e culturas autônomas” (SILVA, R., 2000, p. 93). Esses grupos partem do pressuposto que os povos indígenas têm seus próprios projetos de sociedades e que a finalidade da escola indígena seria contribuir efetivamente na construção desses projetos, associando a essa instituição a noção de educação como processo educativo mais amplo (ALMEIDA, 2001).

Segundo Silva, R. (1997), o modelo de escola deve-se basear na autonomia, como uma resposta contemporânea aos problemas atuais e historicamente acumulados pelos povos indígenas, “mas não implica em separatismo, independência, nem desmembramento da unidade nacional: é uma forma do exercício da livre determinação num marco nacional e, principalmente, que os povos indígenas possam ser ouvidos nos processos decisórios” (SILVA, R. 1997, p. 67). É sob esses referenciais que são realizados vários encontros sobre educação escolar indígena no Brasil. Os documentos produzidos nesses diversos eventos promovidos reivindicaram do Estado brasileiro uma escola autônoma, específica, diferenciada e intercultural, bilíngue.

Na década de 1990, já sob os auspícios de governos com explícita orientação neoliberal, serão os indígenas, que atuam como professores(as) em suas aldeias, que irão surgir como sujeitos políticos no cenário nacional e com o apoio das entidades indigenistas, já citadas acima, irão constituir suas próprias organizações e sistematizar uma agenda de reivindicação ao Estado Brasileiro. Nessa agenda, há exigência de escolas que: valorizassem as culturas, línguas e tradições de seus povos com currículos interculturais; professores(as) indígenas e materiais didáticos elaborados por eles, juntamente com suas comunidades; aos professores(as) exige-se uma formação específica; e, por fim, um projeto de escola que contribua na defesa, conservação, preservação e proteção de seus territórios, fortalecendo seus projetos societários.

Os governos neoliberais desse período desenvolveram, por um lado, a reestruturação da administração pública, com o “enxugamento” da máquina estatal, e por outro, uma apropriação das reivindicações dos movimentos sociais, especialmente aquelas ligadas à garantia da participação dos sujeitos sociais nos processos de decisão política. No que diz respeito à reestruturação da máquina estatal, o governo de Collor de Melo (1991-1992) realizou uma série de medidas que visavam reorganizar a economia nacional. Foram

elaboradas estratégias, por exemplo, o Plano Brasil Novo, mais conhecido como Plano Collor, que determinou, entre outros, o lançamento do Programa Nacional de Desestatização, cujo objetivo era: a redução do papel do Estado; a eliminação dos controles burocráticos da política econômica; e a abertura da economia e o apoio às empresas brasileiras para se tornarem mais eficientes e competitivas perante a concorrência externa. Tomaram-se medidas de enxugamento da máquina estatal, como a demissão em massa de funcionários públicos e a extinção de autarquias, fundações e empresas públicas.

É nesse contexto que a Funai sofrerá um processo de esvaziamento de suas funções com a redução das suas atribuições junto aos povos indígenas, que serão direcionadas para outros órgãos governamentais, como é o caso dos serviços de saúde e de educação, sendo transferidos para o Ministério da Saúde e o da Educação, respectivamente. Tratando desse assunto, Grupioni (1995, p. 10) afirma que

a assistência educacional às comunidades indígenas foi transferida da FUNAI para o MEC através do Decreto n.º 26/91, em meio a um processo de desmantelamento do órgão indigenista federal patrocinado pelo governo Collor, que também transferiu outras áreas de assistência para outros ministérios, como a saúde, por exemplo. Todavia, alguns meses depois, esses Decretos foram revogados, voltando a coordenação das ações para a Funai. A exceção foi a educação que permaneceu vinculada ao Ministério da Educação e do Desporto.

Por outro lado, apropriando-se da ideia de participação, reivindicada pelo movimento social, mas, retirando-lhe o sentido impregnado por esses movimentos, os governos neoliberais criaram espaços de participação para indígenas e indigenistas no processo de elaboração da nova legislação educacional requerida pela revisão constitucional, já citada. Segundo Sartorello (2009), essa foi uma estratégia criada pelos Estados nacionais de orientação neoliberal para restaurar a sua legitimidade e capacidade de ação, e de novo integrar os povos indígenas de volta a um espaço liberal e democrático, o que exigiu uma mudança no discurso e a criação de “novas formas de articulação com a sociedade nacional, o que significou reconhecer as particularidades, transferir competências, recursos e tomada de decisão” (2009, p. 81).

Para Mato, as constituições da maioria dos países da América Latina reconhecem que os povos indígenas têm direito à sua identidade, utilização de suas línguas, mas, “sin embargo, en la mayoría de los casos, estas normativas aún tienen escasos efectos prácticos” (2011, p. 65).

Esses documentos oficiais que foram publicados pelos governos (no Brasil e em toda América Latina) durante a década de 1990 e 2000 incorporaram em grande parte a “agenda histórica” do movimento indígena e entidades de apoio, o que levou Silva, A. (2001, p. 11), a concluir que os

documentos oficiais elaborados nesse período trazem as assinaturas, idéias, os textos e o fruto da experiência e do trabalho dessas pessoas e das organizações que elas representam. A agenda histórica do movimento inscreve-se, portanto na legislação e nas políticas públicas do país. Se isso foi buscado como objetivo político e meio prático de consolidação efetiva dos direitos educacionais, lingüísticos e culturais das populações indígenas, a incorporação pelo Estado da agenda dos movimentos sociais traz, em si, novas conjunções e contradições.

Essas contradições anunciadas por Silva, A. e por Mato são possíveis de serem compreendidas no contexto da Diferença Colonial, porque esse espaço/tempo é permeado por conflitos, onde a colonialidade, com todas as suas dimensões, opera, e assim, as reivindicações dos indígenas, se deslocando do campo das suas histórias locais (MIGNOLO, 2003) se instalando nos espaços das políticas públicas, desenvolvidas pelo Estado nacional moderno, serão objeto de novos processos de homogeneização, de forma que, mesmo que os documentos oficiais anunciem que a política pública de educação escolar indígena deva ser desenvolvida sob os princípios da especificidade, diferenciação, bilinguismo, interculturalidade e autonomia, e que contribuam para seus projetos societários, na prática, o movimento indígena percebe que eles não saem do papel, o que levou Santos (2001, p. 125), a concluir que

No campo da política oficial brasileira percebem-se grandes contradições no que se propõe e se estabelece como diretriz política para educação indígena. De um lado, conceitos e linhas pedagógicas avançadas definidas. Do outro, ausência total de mecanismos políticos e administrativo/jurídicos para implementar uma nova proposta político-pedagógica.

Na perspectiva do Pensamento Decolonial, não se trata de apenas uma contradição, mas, da Colonialidade atuando, já que a sua lógica também opera sequestrando e dando novos significados às demandas das histórias locais, incorporando a sua perspectiva eurocêntrica. Isso pode melhor ser demonstrado na questão da Interculturalidade, como um dos princípios do currículo da formação de professoras e professoras indígenas que agora passamos a analisar.

4.3 Interculturalidade funcional e crítica na educação escolar indígena

A temática da interculturalidade como preocupação teórica em vários campos do conhecimento, e como políticas públicas, especialmente no campo da educação escolar, surge em um contexto de desenvolvimento tecnológico fruto das novas exigências postas pelo Sistema Mundo Moderno/Colonial. O advento das chamadas novas tecnologias possibilitou que o fluxo de comunicação e informação interligue o mundo difundindo características econômicas, sociais, políticas e culturais necessárias às novas demandas postas pelo sistema mundo moderno colonial, processo que Santos et al. (2005) chamam de globalização hegemônica ou Neoliberal. Para Castro-Gomez e Mendieta (1998), a palavra globalização se refere a processos complexos e de ordem mundial e que têm gerado transformações tanto no âmbito da economia quanto da cultura. As novas tecnologias da informação e da comunicação evidenciaram que o mundo é culturalmente diverso, o que ocasiona nos países do Norte grandes processos de migração (CASTRO-GOMEZ; MENDIETA, 2014), e no Sul, a insurgência de vários movimentos dos povos ancestrais, especialmente indígenas, reivindicando direitos civis, políticos e epistêmicos.

Os processos migratórios, as guerras, os conflitos étnicos e religiosos, os fundamentalismos trazem como consequências positivas a necessidade do reconhecimento, da diversidade como exigência de políticas a serviço do respeito mútuo entre culturas, visando à possibilidade de um mundo mais justo. É nesse contexto que se impõe o debate sobre multiculturalismo, diversidade, pluriculturalismo ou diferenças ou ainda interculturalidade.

Esses termos têm *loci* de Enunciação diferentes, pois o corpo e as vozes que anunciam e reivindicam vêm também de diferentes espaços/tempos. Segundo Walsh,

los términos multi, pluri e interculturalidad tienen genealogías y significados diferentes. Lo pluricultural y multicultural son términos descriptivos que sirven para caracterizar la situación diversa e indicar la existencia de múltiples culturas en un determinado lugar planteando así su reconocimiento, tolerancia y respeto. El «multi» tiene sus raíces en países occidentales, en un relativismo cultural que obvia la dimensión relacional y oculta la permanencia de desigualdades e inequidades sociales. Actualmente es de mayor uso global, orientando políticas estatales y transnacionales de inclusión dentro de un modelo de corte neoliberal que busca inclusión dentro del mercado. El «pluri», en cambio, es término de mayor uso en América del Sur; refleja la particularidad y realidad de la región donde pueblos indígenas y negros han convivido por siglos con blanco-mestizos y donde el mestizaje y la mezcla racial han jugado un papel significativo. Mientras que lo «multi» apunta una colección de culturas singulares sin relación entre ellos y en un marco de una cultura dominante, lo «pluri» típicamente indica una convivencia de culturas en el mismo espacio territorial aunque sin una

profunda interrelación equitativa. No obstante, hoy en día el uso intercambiado de ambos términos sin distinguir entre ellos es frecuente, inclusive en casi todas las Constituciones de la región en sus reformas de los noventa donde se hacen referencia al carácter diverso del país (2008, p. 140).

No que diz respeito ao termo interculturalidade, Collet (2006) afirma que a interculturalidade surge no contexto da educação escolar para os povos indígenas e encontra suas origens entre as políticas desenvolvidas para os povos indígenas na América do Norte. Segundo a autora, nos primeiros anos do século XX o governo dos Estados Unidos da América inicia um “projeto educativo intercultural” que tinha como objetivo a valorização das culturas nativas e o desenvolvimento das populações indígenas (2006, p. 117).

Ainda segundo a autora, na América Latina essa discussão foi trazida pelo SIL e pelo Instituto Indigenista Interamericano (III)³⁸. Segundo Lopez (2001), em Abya Yala a temática da interculturalidade está diretamente ligada às questões de relacionamento entre os Estados Nacionais e os povos indígenas, porque

fue a partir del análisis de las relaciones entre indígenas y no indígenas que la noción de interculturalidad y su derivada de educación intercultural emergieron desde las ciencias sociales latinoamericanas hace casi tres décadas (cf. López 1999) Esta noción surgió en el contexto de un proyecto educativo desarrollado con una población indígena en Venezuela (cf. Mosonyi y González 1974) y fue discutida y elaborada precisamente em el contexto de las preocupaciones iniciales del Proyecto Principal de Educación en su relación con los contextos indígenas latinoamericanos y específicamente en una reunión continental convocada conjuntamente por la UNESCO y el Instituto Indigenista Interamericano (cf. Mosonyi y Rengifo 1986) (LÓPEZ, 2001, p. 2).

Na reunião III que ocorreu em 1940, ampliou-se a discussão da educação bilíngue para interculturalidade, já que segundo os participantes do Congresso o problema indígena não era só linguístico, mas também de modos de vida, crenças, visão de mundo. Mas, nesse contexto, não se tratava de compreender a diferença para garantir a pluralidade, era entender para melhor assimilar porque “la construcción de una identidad y cultura nacionales, el proyecto uniformizador suponía un desaprendizaje paulatino, pero seguro, de las instituciones y expresiones culturales y lingüísticas propias” (LÓPEZ, 2001, p. 2).

³⁸ O Instituto Indigenista Interamericano (III) foi criado no Primeiro Congresso Indigenista Interamericano realizado em Pátzcuaro, cidade do México em abril de 1940. No Congresso foi aprovada uma Declaração de princípios que deveria ser adotada pelos países que assinaram a Declaração. O III participou da 20ª Conferência Geral da Unesco, realizada em Paris em 27 de novembro de 1978.

Segundo Reinaldo Fleuri (2003), a Declaração da Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (Unesco) sobre raça e preconceitos raciais de 1978 é um dos primeiros documentos a propor conceitos fundantes da educação intercultural. A referida Declaração foi aprovada e proclamada na 20ª Conferência Geral da Unesco, realizada em Paris em 27 de novembro de 1978. E ainda, nos informa que,

A Declaração afirma que “todos os povos e todos os grupos humanos, qualquer que seja a sua composição ou a sua origem étnica, contribuem conforme sua própria índole para o progresso das civilizações e das culturas, que, na sua pluralidade e em virtude de sua interpretação, constituem o patrimônio comum da humanidade”; enfatiza que “o processo de descolonização e outras transformações históricas conduziram a maioria dos povos precedentemente dominados a recuperar sua soberania, de modo a fazer com que a comunidade internacional seja um conjunto universal e ao mesmo tempo diversificado”; reconhece, enfim, “o direito de todos os grupos humanos à identidade cultural e ao desenvolvimento da sua própria vida cultural no contexto nacional e internacional” (FLEURI, 2003, p. 18).

Como já mostramos anteriormente, os povos indígenas nas lutas e resistências no contexto da Diferença Colonial redefiniram o conceito de Interculturalidade o que demonstra que o termo está em disputa, apesar do projeto de homogeneização e uniformização das sociedades latino americanas. Para Carvalho, o conceito de interculturalidade é polissêmico e

a temática da interculturalidade tornou-se relevante nos últimos anos, tanto como resposta à emergência das tecnologias de comunicação e de informação que vem contribuindo para a construção e fabricação de identidade culturais homogêneas, como, também, por incorporar e ressignificar discursos construídos nos movimentos sociais de resistências, movimentos estes, que ao longo dos últimos 40 anos, vem consolidando práticas discursivas em favor de experiências interculturais, em grande parte, resultantes da resistência a processos de construção de ‘subjectividade do tipo *shopping center* (o self como efeito retórico do valor da imagem)’ (MacLaren, 1997: 46) (2004, p. 155 grifo da autora).

Na década de 1990, a Interculturalidade foi incorporada às políticas de educação escolar para os povos originários de Abya Yala em um contexto complexo, no qual as reivindicações dos indígenas são assimiladas pelos governos de orientação neoliberal, e ressignificadas a partir da lógica do capitalismo transnacional como forma de recolonialidade que atualiza e reproduz o padrão/matriz mundial de poder (WALSH, 2006).

Segundo Walsh (2009b), para atualizar a Colonialidade do Poder, diante da insurgência e desobediência política e epistêmica dos povos originários, foi necessário esconder o racismo, a exclusão, a negação e a subordinação desenvolvidas historicamente,

atrás de um discurso neoliberal multiculturalista, de forma que a colonialidade do poder pudesse reacomodar-se “dentro dos desígnios globais ligados a projetos de neoliberalização e das necessidades do mercado” (WALSH, 2009b, p. 16), incorporando a diferença, mas esvaziando o significado reivindicado pelas histórias locais. Por isso, Sartorello (2009, p. 78) alerta que

Apesar de su creciente uso discursivo, la interculturalidad no es un concepto ni homogéneo ni unidireccional, sino que es en sí misma una idea debatida, en constante negociación y definición. No se sustenta en una base de significados estables ni necesariamente compartidos, sino por sentidos que representan una variedad de posiciones dinámicas, tanto individuales como colectivas, tanto oficiales como alternativas, a menudo en conflicto entre ellas.

A incorporação do princípio da Interculturalidade nas políticas de educação em toda a América Latina é consequência das mudanças ocorridas nas constituições nacionais, resultado das lutas dos movimentos sociais-ancestrais e suas demandas por reconhecimento e direitos, mas, ao mesmo tempo, é também fruto dos novos desenhos globais do poder, capital e mercado (WALSH, 2009b). Por isso, o Pensamento Decolonial faz uma distinção entre os significados que são atribuídos à temática da interculturalidade pelos Estados Nacionais, conceituando como interculturalidade funcional, diferenciando da interculturalidade crítica ou epistêmica (MIGNOLO, 2008) que é aquela cujo *locus* da enunciação são os movimentos dos povos originários de Abya Yala, nas suas lutas para garantir a sua alteridade, como sujeitos de direitos políticos, culturais e epistêmicos.

A Interculturalidade funcional ou neoliberal (TUBINO, 2005; WALSH, 2009a, 2010) reconhece a diversidade cultural, ou multiculturalismo, ou ainda pluriculturalismo como uma estratégia para “incluir” os anteriormente excluídos, ou incluídos subalternamente, ao sistema/mundo/moderno/colonial em suas políticas de globalização hegemônica. Ela é funcional ao sistema, ao Estado-nação, porque incorpora a diferença cultural como uma forma de reconhecer, tolerar e/ou respeitar as diferenças para restaurar a sua legitimidade e capacidade de ação, tendo em vista que teve suas estruturas e sua governança abaladas pelos fenômenos da globalização, do neoliberalismo e da democratização (SARTORELLO, 2009).

Nesse sentido, para o Estado Nacional, não há uma distinção entre os termos interculturalidade, multiculturalismo, pluriculturalismo ou diversidade cultural; todos têm o mesmo significado.

Como já dissemos anteriormente, os termos multi/pluriculturalismo apesar de surgirem em locais geográficos diferentes constituem o vocabulário da lógica eurocêntrica, que oculta o enredo (GROSFOGUEL, 2010) em que a diferença colonial foi forjada, portanto tem sentidos políticos dados pela colonialidade bastante semelhantes. O multiculturalismo é um termo descritivo e indica a coexistência de várias culturas em um determinado lugar; sua origem é nos Estados Unidos como invenção do Estado-nação para “conceder cultura enquanto mantém a epistemologia” hegemônica eurocêntrica (MIGNOLO, 2008, p. 316), pressupondo-se um relativismo cultural, visando à inclusão das diferenças em uma lógica de mercado, enquanto mantém as desigualdades e injustiças sociais.

O pluriculturalismo, mesmo tendo origem na América do Sul, também é um termo descritivo, está relacionado para designar as sociedades onde o Colonialismo transformou as diferenças em desigualdades, e a Colonialidade produziu o mito da igualdade racial, como é o caso do Brasil. Nesse caso, as culturas diferentes vivem em harmonia sob a égide de uma suposta cultura dominante para onde todos(as) devem ser incluídos e onde são desenvolvidas as políticas de identidade (MIGNOLO, 2008).

O multiculturalismo ou o pluriculturalismo são consequências do Colonialismo, do encontro de culturas a partir de 1492; é um fato dado. As políticas multi/pluriculturais, tais como as políticas de cotas, a obrigatoriedade do ensino das histórias e das culturas indígenas e africanas no currículo escolar, as ações afirmativas etc., atuam oficializando e nomeando a diferença e “define na tensão o que é a identidade de cada minoria, o debate na construção dessa política não tem como locus de enunciação os povos e os grupos subalternizados” (FERREIRA; SILVA, 2013, p. 12). Por isso,

não é garantia de mudança substancial, porque a forma de tratá-las pode continuar tendo como referência o eurocentrismo. Isto é, o Estado Nacional Uni-identitário dizer o que é história e cultura indígena e africana e afrodescendente sem considerar as cosmovisões africanas e indígenas (FERREIRA; SILVA, 2013, p. 12).

Na Interculturalidade funcional, a oficialização das diferenças desenvolve programas e projetos de reconhecimento da diversidade cultural, mas as estruturas do Estado nação hegemônico e uni-identitário não sofre transformações significativas, apenas reformas para que possa continuar mantendo o atual padrão/matriz mundial do poder. Assim, no Ministério da Educação cria-se a Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão (Secadi) ou a Secretaria de Promoção da Igualdade Racial (SEPPIR) para desenvolver políticas de identidade para os diferentes, deixando intactas as outras estruturas

de poder. Dessa forma, as Políticas de Identidade desenvolvidas no contexto da Interculturalidade funcional essencializam a diferença retirando dela as condições históricas racistas sob as quais ela foi inventada, ocultando o lugar social, político, histórico e epistêmico em que ela foi forjada.

Também nos documentos oficiais que tratam do currículo da escola e da formação de professoras e professores indígenas no Brasil há sinais que demonstram essa perspectiva da Interculturalidade funcional, como pode ser observado no trecho das Diretrizes Curriculares Nacionais para as Escolas Indígenas, publicadas em 1999 pelo Conselho Nacional de Educação (CNE):

O conjunto de saberes e procedimentos culturais produzidos pelas sociedades indígenas, **poderão** constituir-se na parte diversificada do conteúdo de aprendizagem e de formação que compõem o currículo. São eles, entre outros: língua materna, crenças, memória histórica, saberes ligados à identidade étnica, as suas organizações sociais do trabalho, às relações humanas e às manifestações artísticas (BRASIL, 1999, p. 18) (Grifo nosso).

Ao colocar os saberes dos povos originários na parte diversificada do currículo, o CNE, a nosso ver, desenvolve o que Grosfoguel (2007) chama de racismo epistêmico, pois hierarquiza os conhecimentos dos povos originários como inferiores, à medida que “poderão compor a parte diversificada do currículo”; fica evidenciada, portanto, a Colonialidade do saber atuando na forma de Interculturalidade, ou seja, os conhecimentos indígenas são aceitos no currículo escolar e na formação de professoras e professores, mas em condição hierarquicamente inferior e integracionista, portanto, a Interculturalidade funcional leva à recolonialidade (WALSH, 2009a).

Dessa forma, o reconhecimento da continuidade da existência dos povos originários e o respeito pela “diversidade cultural” tornam-se uma nova estratégia de dominação, que tem como objetivo desmobilizar os “conflitos étnicos e manter a estabilidade social” (SARTORELLO, 2009), a fim de promover os imperativos do modelo econômico da acumulação capitalista, desta feita, “incluindo” os grupos historicamente excluídos. Dessa perspectiva, a oficialização da Interculturalidade é uma nova estratégia para assimilação dos povos originários ao padrão/matriz mundial moderno/colonial de poder, com toda sua estrutura racista.

Diferente dessa perspectiva, a Interculturalidade crítica é um projeto social, político, econômico, cultural, educacional e epistêmico outro, portanto quer atingir todos os aspectos da vida humana. Como projeto, é um “vir a ser”, um processo em construção, que carrega em

seu bojo uma carga de utopia. Se caracteriza como uma construção teórica, mas também como um conjunto de práticas dos sujeitos sociais que foram destituídos de suas alteridades, de seus modos de vida e de sua capacidade de produção de conhecimento e cognição, não se restringindo, portanto, ao campo da educação escolar. A Interculturalidade crítica parte da Diferença Colonial, das histórias locais, para analisar as estruturas, as políticas públicas, as instituições, as relações sociais, as epistemologias, porque compreende que

La interculturalidad requiere, con suma urgencia, construir otra matriz cultural para sustituir lo que hemos denominado la matriz de cultura única capitalista ya que, [...] esta matriz cultural está absolutamente incapacitada de llevar adelante procesos de construcción de diálogo, respeto e igualdad real de las sociedades latinoamericanas. Queda claro que, sobre el horizonte modernizador, jamás existirá interculturalidad (TAPIA, 2010, p. 42).

No contexto do Pensamento Decolonial, a Interculturalidade crítica não é um projeto restrito aos povos que tiveram seus modos de vida e seus saberes colocados na condição de subalterno, como faz a Interculturalidade funcional, mas visa desenraizar o eurocentrismo impregnado em todos os aspectos da vida dos variados grupos sociais que formam as atuais sociedades modernas/coloniais, propondo práticas políticas, sociais, educacionais e epistêmicas outras, construídas no contexto da Diferença Colonial e nas histórias locais, com o objetivo de construir relações outras de saber, ser, poder, questionando as ausências de saberes, tempos, cosmovisão que a colonialidade excluiu, escondeu, subjugou e hierarquizou.

A Interculturalidade crítica requer das instituições coloniais, tais como o Estado-nação, escola e epistemologias eurocêntricas, uma revisão em seus modelos e suas estruturas. Para o Estado-nação, impõe-se a exigência do reconhecimento de que antes da invasão europeia havia em Abya Yala várias nações.

A ideia de nação aqui se refere a uma comunidade história específica, com um território natal determinado, que compartilha língua e cultura diferenciada. Um país que tenha mais de uma nação é um país multi ou plurinacional. Nesse sentido, virtualmente todos os da América do Sul são países plurinacionais, embora não se reconheçam como tais (WALSH, 2009b, p. 111).

O Estado-nação como herança colonial e estruturante da colonialidade, com sua perspectiva de uma só nação, cultura, exército, direito e religião, nos parece que se encontra atingido e obsoleto, pelas novas demandas do mercado capitalista globalizado, mas também pela emergência dos movimentos originários que agora reivindicam seu espaço ontológico, antes subsumido pelo universalismo próprio da modernidade.

Os povos indígenas, identificando essa perspectiva homogeneizadora de desenvolver políticas pelo Estado Brasileiro e avaliando a incapacidade das atuais estruturas administrativas das políticas educacionais, para garantir a especificidade da educação intercultural, têm proposto a criação de um sistema de ensino próprio, para tratar da educação escolar indígena. O documento final da Conferência Nacional de Educação Escolar Indígena, realizada em 2009, na cidade de Luziânia/GO, demonstra o interesse dos participantes, propondo a

Criação de um Sistema Próprio de Educação Escolar Indígena, em âmbito nacional, com ordenamento jurídico específico e diferenciado, sob a coordenação do Ministério da Educação (MEC) e com a garantia do protagonismo dos povos indígenas em todos os processos de criação, organização, implantação, implementação, gestão, controle social e fiscalização de todas as ações ligadas a educação escolar indígena, contemplando e respeitando a situação territorial de cada povo indígena (BRASIL/CONEEI, 2009, p. 4).

Além disso, esse sistema

deverá reconhecer, respeitar e efetivar o direito a educação específica, diferenciada, intercultural, comunitária e de qualidade, especialmente no que se refere a questão curricular e ao calendário diferenciado, que definam normas específicas, que assegurem a autonomia pedagógica (aceitando os processos próprios de ensino e aprendizagem) e a autonomia gerencial das escolas indígenas como forma de exercício do direito à livre determinação dos povos indígenas, garantindo as novas gerações a transmissão dos saberes e valores tradicionais indígenas (BRASIL, 2009, p. 4).

A reivindicação dos povos indígenas pela criação de um sistema próprio para tratar da educação escolar indígena sugere que há um descontentamento, por parte deles, acerca de como as políticas de educação vêm sendo realizadas dentro dos atuais sistemas de ensino. O que ocorre é que a responsabilidade de oferta da educação escolar indígena já passou pelos diversos entes federativos: união (Funai), município, e atualmente a esfera estadual, entretanto, nenhum desses entes federativos tem demonstrado capacidade de promover o respeito à especificidade, à diferenciação e à interculturalidade requeridas por essa modalidade de ensino.

Caso emblemático dessa situação é a criação da categoria de professora e professor indígena, dentro dos atuais sistemas de ensino, como está posto nas exigências legais desde 1999. Nenhum Estado da federação conseguiu cumprir esse dispositivo legal. É disso que tratam as Políticas de Identidade, que apesar de anunciarem o reconhecimento e o respeito à

diferença, e no caso da política de educação para os povos originários, afirmar-se como intercultural, bilíngue, específica e diferenciada, as estruturas do Estado-nação se mantêm, e nelas, não cabe a diferença. É dessa forma que a Política de Identidade serve para recolonialidade.

Por isso, a Interculturalidade crítica, no contexto do Pensamento Decolonial, exige mudanças profundas nas atuais estruturas de poder/saber, isso significa a necessidade dos Estado-nacionais se reconstruírem como Estados plurinacionais de forma que os povos originários tenham suas próprias formas de organização político-social, epistêmica respeitadas. De novo, destacamos que não se trata de uma proposta étnica, de índios para índios, mas uma proposta política para o país. A Confederación de Nacionalidades Indígenas del Ecuador (CONAIE) afirma que para o

movimiento indígena un Estado Plurinacional es un Estado donde integra todos y cada uno de las personalidades y donde se respeta la diversidad (...) significa el reconocimiento y respeto de su forma de gobierno y de la forma de manejo de la justicia (LACERDA, 2013, p. 130).

A Interculturalidade crítica compreende que o mundo é epistemologicamente diverso, e isso representa um enriquecimento das capacidades humanas para conferir inteligibilidade e intencionalidade às suas experiências sociais, portanto, transcende a ideia de relação entre culturas inter(culturas), mas amplia-se para a concepção de inter(epistemologias), como argumenta Mignolo:

A interculturalidade deve ser entendida no contexto do pensamento e dos projetos descoloniais. Ao contrário do multiculturalismo, que foi uma invenção do Estado-nacional nos EUA para conceder “cultura” enquanto mantém “epistemologia”, inter-culturalidade nos Andes é um conceito introduzido por intelectuais indígenas para reivindicar direitos epistêmicos. A inter-cultura, na verdade, significa inter-epistemologia, um diálogo intenso que é o diálogo do futuro entre cosmologia não ocidental (aymara, afros, árabe-islâmicos, hindi, bambara, etc.) e ocidental (grego, latim, italiano, espanhol, alemão, inglês, português). Aqui você acha exatamente a razão por que a cosmologia ocidental é “uni-versal” (em suas diferenças) e imperial enquanto o pensamento e as epistemologias descoloniais tiveram que ser pluri-versais: aquilo que as línguas e as cosmologias não ocidentais tinham em comum é terem sido forçadas a lidar com a cosmologia ocidental (mais uma vez, grego, latim e línguas européias imperiais modernas e sua epistemologia) (2008, p. 316).

Os movimentos indígenas na luta por uma educação escolar específica diferenciada e intercultural têm reivindicado que suas cosmologias, seus tempos, espaços e seus

conhecimentos sejam tratados de forma igual dentro das suas escolas e, diferente do que pensa o CNE, em diversos eventos ocorridos no Brasil sobre a educação escolar indígena, as professoras e os professores têm revelado suas compreensões acerca do significado do currículo intercultural. Podemos citar como exemplos o entendimento dos professores dos povos Kaingang e Guarani, do estado do Paraná, que compreendem que “o currículo deve ser elaborado seguindo os conhecimentos tradicionais da comunidade, sempre associados ao conhecimento de outras culturas, de forma integrada” (BRASIL, 1998, p. 64). Também o professor Edilson Jesus de Souza, do Pataxó Hã Hã Hãe, da Bahia, afirma que a escola deve tratar de “temas que valoriza um trabalho que está envolvendo toda a comunidade, que é a base dos conhecimentos da escola indígena, que é a sua cultura, suas tradições” (BRASIL, 1998, p. 65). Ou ainda, as professoras e os professores indígenas de Pernambuco que afirmam: “quando falamos em escola diferenciada, estamos querendo solicitar que, de fato, a nossa cultura, o nosso cotidiano, a nossa realidade esteja inserida em um currículo próprio, estamos na busca da afirmação da identidade, conseqüentemente da dignidade e do respeito” (COPIPE, 2000, p. 31). E, além disso, os professores do povo Tapirapé do Mato Grosso entendem que

Sem colocar os nossos conhecimentos como superiores, senão estaremos esvaziando e até destituindo elementos culturais que sustentam a identidade étnica deste povo... a escola não pode menosprezar o saber próprio das comunidades indígenas. A partir do conhecimento dos índios sobre biologia, botânica, zoologia, astronomia etc., os conhecimentos nosso também serão apresentados, mas de uma maneira comparativa e não como verdades absolutizadas (PAULA, 2000, p. 84).

Como pode ser observado nas falas das professoras e dos professores indígenas de vários povos, diferente da perspectiva etnocêntrica do CNE, as compreensões e expectativas acerca de como tratar os seus conhecimentos em relação aos demais são bem diferentes; para eles não se trata de hierarquizar, mas tratar de “forma integrada”, de “forma comparativa” e não como “verdades absolutizadas”. Outro exemplo de como a interculturalidade é funcional ao sistema são os programas desenvolvidos pelo governo federal para promover o acesso de professoras e professores indígenas às universidades públicas, como é o caso do Programa de Licenciaturas Interculturais (Prolind) desenvolvido pela Secretaria de Educação Continuada (Secadi) em parceria com a Secretaria de Ensino Superior (Sesu). Além de ser um programa, portanto de caráter temporário, as várias Instituições de Ensino Superior (IES) que têm tido acesso aos recursos do Prolind desenvolvem os cursos no mesmo padrão classificatório e

hierárquico de conhecimentos, com a mesma lógica individualista, liberal e burguesa, inclusive exigindo o vestibular como forma de acesso, realizado nos mesmos moldes da sociedade em geral.

A concepção de Interculturalidade crítica como Interepistemologia é compreendida por Santos (2010, p. 19) como as Epistemologias do Sul, o “sul metafórico”, como um campo de desafios que procura reparar os danos e impactos historicamente causados pelo racismo epistêmico desenvolvido pela Colonialidade do Poder na sua relação colonial com o mundo.

Para Santos, “Epistemologia é toda a noção ou ideia, refletida ou não, sobre as condições do que conta como conhecimento válido. E por via do conhecimento válido que uma dada experiência social se torna intencional e inteligível” (2010, p. 15).

Com essa compreensão, as epistemologias do Sul anunciam a Ecologia de Saberes, e ao mesmo tempo denunciam a ego-geo-política do conhecimento, investigando as condições de diálogo horizontal entre conhecimentos no contexto da Diferença Colonial.

Assim, o projeto político pedagógico outro tem na interculturalidade crítica/Inter epistemologia uma possibilidade para emergência de vozes, línguas, culturas, significados, histórias antes excluídas, silenciadas ou nomeadas simplesmente por suas carências, faltas, ausências, não para criar outras verdades ou *loci* da enunciação absolutos, ou melhores que os outros, mas para trazer à tona a polifonia, a pluralidade de possibilidades de conhecer, o que não implica em novos fundamentalismos (GROSFOGUEL, 2010) e nem relativismos epistêmicos “mas obriga a análise e avaliações mais complexas dos diferentes tipos de interpretação e de intervenção no mundo” produzidos pelos diferentes tipos de conhecimentos (SANTOS, 2010, p. 18). É, portanto, a partir do Pensamento Decolonial e das noções de Interculturalidade funcional e epistêmica, no contexto da Diferença Colonial, que desejamos compreender as concepções de Interculturalidade que permeiam o currículo da formação de professoras e professores indígenas desenvolvido pelo Centro Acadêmico do Agreste da Universidade Federal de Pernambuco (UFPE/CAA), e como foram vivenciados pelas(os) estudantes.

4.4 Currículo da formação de professoras e professores indígenas – entre a Interculturalidade funcional, crítica e Interepistemologias

Antes de 1988, como os povos indígenas eram tratados como culturas em transição e a escola tinha o papel de integrá-los à sociedade nacional, no contexto da lógica racista e positivista, não havia “necessidade” de formar índias(os) como professoras e professores já

que elas(es) não tinham “condições intelectuais” de assumir tal função, e que irremediavelmente seriam assimilados pela suposta sociedade nacional.

Nessa situação, as pessoas que assumiram a tarefa de professora ou professor nas escolas em áreas indígenas eram as mulheres (não indígenas) dos chefes dos postos implantados pela Funai. Os indígenas, no máximo, assumiram a função de monitor bilíngue, nas décadas de 1970 e 1980, quando o órgão indigenista oficial adotou o bilinguismo de transição como política educacional, sob a orientação do SIL, como já falamos anteriormente.

Entretanto, a formação de indígenas para atuarem nas escolas das aldeias sempre foi/é uma reivindicação dos movimentos indígenas desde a década de 1970 quando começaram a se organizar. Junto à construção de um projeto de escola que contribuísse com seus Projetos de Sociedade, uma das ações das entidades da sociedade civil que apoiavam o movimento indígena foi formar indígenas para assumirem o papel de professoras e professores em suas aldeias, como constatado por Maher (2006, p. 24):

A percepção da importância de que a escolarização formal de alunos indígenas fosse conduzida pelos próprios índios começou a se instalar, no Brasil, somente a partir da década de 70, época em que os primeiros Programas de Formação de Professores Indígenas foram implementados por organizações não-governamentais. Esses poucos programas pioneiros, no entanto, fizeram escola e rapidamente começaram a surgir, em todas as regiões do país, mais e mais programas de formação para o Magistério Indígena.

Quando a educação escolar indígena passou para o campo da política pública através do Decreto Presidencial nº 26, de abril 1991, desenvolvida pelo Ministério da Educação, os diagnósticos constatam que havia uma imensa maioria de indígenas assumindo o papel de professoras e professores em suas aldeias, mas sem a habilitação exigida pela legislação educacional brasileira (BRASIL, 1999).

O censo escolar da educação básica de 2008, realizado pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, Diretoria de Estatísticas (Inep), o único que teve um olhar específico, até o momento, para educação escolar indígena, demonstrou que do total de 10.924 (dez mil novecentos e vinte e quatro) professoras e professores indígenas no Brasil, apenas 375 (trezentos e setenta e cinco) cursaram o magistério intercultural e 257 (duzentos e cinquenta e sete) frequentaram uma licenciatura intercultural (INEP, 2009).

Os dados do Inep também nos informam que em Pernambuco, do total de 511 (quinhentos e onze)³⁹ professoras e professores indígenas, diagnosticados pelo Instituto, apenas 82 (oitenta e dois) professoras e professores tinham só o ensino fundamental, enquanto que 336 (trezentos e trinta e seis) tinham o magistério, e com licenciatura apenas 29 (vinte e nove).

Nesse contexto, o movimento de professoras e professores indígenas do Brasil e também a Copipe reivindicam da Secretaria Estadual de Educação a criação de um curso de magistério específico para formar as professoras e os professores que atuavam nas aldeias, sem a formação exigida pela legislação. Assim, no Documento final da I Conferência de Educação Escolar Indígena de Pernambuco, realizada no ano 2000, a Copipe reivindicou:

Nossa luta, nos últimos anos, tem sido no sentido de obter a educação que sonhamos para nossos povos, que seja parceira e fortalecedora de nossa autonomia, de nossa cultura, de nossas tradições e costumes e, acima de tudo, portadora da formação crítica de cada índio cidadão, ator de seu próprio desenvolvimento. Tendo em vista todos esses princípios, elencamos as propostas seguintes, fruto da discussão e do engajamento de nós professores que lutamos para ver valer nossos direitos, frente ao poder público que desejamos ver nossas escolas regularizadas: (1) Implantação de política de educação escolar indígena; (2) categoria professor e escola indígena; (3) **formação em magistério diferenciado [grifo nosso]**; e, (4) concurso público diferenciado (COPIPE, 2000, s/p).

A medida tomada pela Secretaria Estadual de Educação de Pernambuco para oferecer a formação inicial em nível médio das professoras e dos professores indígenas foi a implementação do Programa de Formação de Professores em Exercício (PROFORMAÇÃO). Esse programa não foi o “magistério indígena” reivindicado pela Copipe, mas sofreu alterações visando a sua adequação à realidade desses grupos. E como diz Almeida (2006, p. 27),

Inexistindo uma reforma do Estado, coadunada com as novas disposições constitucionais, a solução burocrática foi pensada sempre com o propósito de articulá-las com as estruturas administrativas preexistentes, acrescentando à sua capacidade operacional atributos étnicos.

O Proformação foi desenvolvido com conteúdos adaptados à realidade dos povos indígenas, mas mantendo a mesma organização e tempo desenvolvido para outros sujeitos e grupos sociais, ao invés de criar um curso de magistério específico. A nosso ver, é de novo a Política de Identidade atuando, passando um “verniz” antropológico nas velhas estruturas

³⁹ Segundo dados da Secretaria Estadual de Educação, hoje são aproximadamente 730 (setecentos e trinta) professores(as) no estado de Pernambuco. E a Comissão de Professores Indígenas de Pernambuco (Copipe) nos informa um total de aproximadamente 1000 (mil) professores e professoras.

homogeneizadoras e universalistas do Estado-nação. Mesmo considerando as críticas realizadas pelas(os) estudiosas(os) da formação docente acerca da qualidade desses cursos, na formação aligeirada que foi oferecida pelo curso, e que não foi uma formação efetivamente intercultural, as(os) indígenas que ainda não tinham formação em nível médio, inclusive a maioria dos membros da Copipe, puderam completar essa etapa da educação básica, e dessa forma o movimento indígena em Pernambuco passa a pautar a formação em nível superior.

Dessa forma, entra na pauta de reivindicação do movimento indígena em Pernambuco a demanda pela formação em nível superior, solicitando que a secretaria estadual de educação desenvolvesse esforços “junto a UFPE e UPE, no sentido de agilizar o acesso dos professores indígenas aos cursos de nível superior” (COPIPE, s/d).

Em âmbito nacional, em 2005, o Ministério da Educação (MEC), através da Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade (SECAD⁴⁰) e em parceria com a Secretaria de Ensino Superior (Sesu), lançou o Programa de Licenciaturas Indígenas (Prolind), visando incentivar e apoiar projetos de formação de professores indígenas em exercício, mas sem a habilitação exigida pela lei, em instituições públicas de ensino superior⁴¹. O Prolind

é um programa de apoio à formação superior de professores que atuam em escolas indígenas de educação básica. Estimula o desenvolvimento de projetos de curso na área das Licenciaturas Interculturais em instituições de ensino superior, públicas, federais e estaduais. O objetivo é formar professores para a docência no ensino médio e nos anos finais do ensino fundamental das comunidades indígenas (BRASIL, 2005, s/d).

Os estudos sobre educação escolar indígena no país apontam como um dos principais desafios da política pública de educação escolar para os povos indígenas a necessidade da formação de pessoas indígenas como professoras e professores, como nos informa Grupioni (2006, p. 50):

A formação de índios como professores e gestores das escolas localizadas em terras indígenas é hoje um dos principais desafios e prioridades para a consolidação de uma Educação Escolar Indígena pautada pelos princípios da diferença, da especificidade, do bilinguismo e da interculturalidade.

⁴⁰ Hoje Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão (Secadi).

⁴¹ Na América Latina vários países já deram passos maiores do que a criação de programas temporários para formação de professores indígenas em nível superior, como é o caso do Equador e do México que criaram universidades indígenas.

Como pode ser observado na fala do autor, é na natureza da escola indígena que encontramos um dos motivos que carrega a exigência de um currículo intercultural. A escola, mesmo com seu histórico de colonialismo e colonialidade, tem se constituído como forte aliada no desenvolvimento dos projetos de sociedade dos povos indígenas, que têm reelaborado e atribuído um novo significado, adequado às suas realidades sociocultural e histórica e aos seus projetos de futuro. Para o povo Xukuru:

A função social da escola na nossa sociedade é fortalecer a identidade, a cultura e as tradições do povo. E desta maneira, contribuir para a construção do nosso projeto de futuro.(...) Para isso a escola Xukuru deve: valorizar o conhecimento dos mais velhos, das lideranças, respeitando as organizações do nosso povo; fortalecer o espírito de solidariedade e coletividade do nosso povo; contribuir com o pajé, cacique, as lideranças e com a comunidade indígena para construção do projeto de futuro do nosso povo e nossa autonomia; fortalecer a cultura material e simbólica; ensinar ler escrever contar e os outros conhecimentos da sociedade nacional para que nossas crianças e jovens fiquem bem informados defendendo seus direitos e promovendo a interculturalidade (PROFESSORAS E PROFESSORES XUKURU, 2005, p. 13).

Para o professor indígena Gersem Baniwá,

A escola é, assim, neste contexto, um lugar onde a relação entre os conhecimentos tradicionais e os novos conhecimentos científicos e tecnológicos deverão articular-se de forma equilibrada, além de ser uma possibilidade de informação a respeito da sociedade nacional, facilitando o “diálogo intercultural” e a construção de relações igualitárias – fundamentadas no respeito, no reconhecimento e na valorização das diferenças culturais – entre os povos indígenas, a sociedade civil e o Estado (2006, p. 149).

Outra razão para a Interculturalidade no currículo da formação da professora e do professor indígena é o papel que ela(e) desempenha em sua sociedade. A escola indígena, associada aos projetos de futuro dos povos indígenas, parece que exige da professora e do professor indígena um papel que transcende os muros da escola. Ele participa de um projeto que vai além da própria educação escolar, por isso, “irá necessariamente envolver-se com questões fundamentais, como a defesa e garantia das terras indígenas; construção de alternativas de subsistência e auto sustentação” (SILVA, 1997, p. 63). Segundo o Projeto Político Pedagógico das escolas Xukuru, o perfil da(o) professora(or) tem as seguintes características:

É Xukuru, mora na aldeia e merece a confiança das lideranças e de toda a comunidade; É comprometido(a) com o movimento indígena, participa das

reuniões, das retomadas, dos encontros, enfim, da luta pela garantia dos nossos direitos conscientizando os alunos e alunas de seus direitos e deveres; Participa do toré e das festas tradicionais; Concebe seu trabalho de forma abrangente, apoiando o preparo do aluno e da aluna para a vida social possibilitando que eles e elas adquiram conhecimentos importantes para ser Xukuru dentro e fora da aldeia; Relaciona-se de forma respeitosa com a comunidade, ajudando-a nas dificuldades, defendendo seus interesses, entendendo e buscando soluções, junto com as lideranças e os mais velhos, para os seus problemas; Realiza e incentiva a pesquisa e o estudo dos conhecimentos relativos as áreas de ensino; É criativo na sala de aula procurando ensinar bem o aluno e a aluna; Conhece, valoriza, interpreta e vivencia as práticas lingüísticas e culturais, consideradas significativas e relevantes para a transmissão e para a reprodução social da comunidade; Desenvolve o PPP aplicando os seus eixos no seu cotidiano (2005, p. 14).

A literatura sobre esse assunto mostra que as atribuições dessa professora e desse professor vão para além da sala de aula, exercendo um papel de liderança importante em sua comunidade. Para Silva (1995, p. 174),

O conceito de professor indígena está ligado, como parte integrante, a uma definição mais ampla: a própria proposta de uma escola indígena. Significa que seu trabalho só poderia realizar-se com eficácia segundo os ideais afirmados, num modelo realmente indígena de escola.

Ou ainda, conforme Matos e Monte, as(os) professoras(es) indígenas atuam frequentemente,

como um dos mediadores nas relações interétnicas estabelecidas com a sociedade nacional. Nesse sentido, certas capacitações específicas como a compreensão do discurso legal, do funcionamento político-burocrático dos órgãos do Estado, da gestão escolar, têm de ser contempladas em seus cursos de formação (2006, p. 81).

Por isso, é comum nas exigências legais do Estado Brasileiro e políticas do movimento indígena evidenciar-se que um programa de formação de professoras e professores indígenas tenha como objetivos

Elaborar currículos e programas de ensino específicos para as escolas indígenas; Produzir material didático-científico; promover um ensino bilíngüe, o que requer conhecimentos em relação aos princípios de metodologia de ensino de segundas línguas, seja a língua portuguesa ou a língua indígena e de tradução; apresentar capacitação lingüística específica, para liderar o processo de estabelecimento de um sistema ortográfico das línguas indígenas; realizar levantamentos da literatura indígena de tradição oral e produzir novas formas de literatura; Realizar pesquisas sobre os conhecimentos das sociedades, lidando com os seus acervos históricos (MATOS; MONTE, 2006, pp. 80-81).

A formação dessas professoras e professores segundo a legislação educacional “deve ocorrer em cursos específicos de licenciaturas e pedagogias interculturais ou complementarmente, quando for o caso, em outros cursos de licenciatura específica ou, ainda, em cursos de magistério indígena de nível médio na modalidade normal” (BRASIL, 2012, p. 27).

Dessa forma, o currículo da formação de professoras e professores indígenas tem necessidades especiais, advindas da natureza do projeto de escola e do papel que essa educadora e educador exercem em suas sociedades. Essa foi uma reivindicação do movimento indígena, que posteriormente é incorporada na legislação educacional, de forma que nos documentos oficiais que tratam dessa temática, a interculturalidade tem sido a exigência requerida para elaboração e execução do currículo da formação. Arroyo (2008), tratando de cursos oferecidos por Instituições de Ensino Superior, que ele chama de “curso de formação e diversidade”, faz as seguintes indagações:

O que podem significar esses cursos para as faculdades de educação e para as universidades em que acontecem? Que indicações trazem para pesquisa, para a história da educação e da formação pedagógica e docente? Que indagações trazem para a construção e o repensar da teoria pedagógica? O que de novidades nesses cursos? (ARROYO, 2008, p. 11).

Como já tratamos anteriormente no processo de dominação colonial, além da subjugação física dos povos, a espoliação da terra e suas riquezas, o colonizador e depois a elite crioula requereram a inferiorização cultural e epistemológica desses povos. Nesse sentido, a escola e seu currículo tiveram/tem como objetivo converter a cosmovisão “primitiva” dos povos ancestrais à visão europeia e “civilizada” do mundo, “expressa através da religião, da ciência, das artes e da linguagem e convenientemente adaptada ao estágio de ‘desenvolvimento’ das populações submetidas ao poder colonial” (SILVA, T., 2000, p. 132). Ou seja, a colonialidade do saber foi fundamental para garantir o projeto moderno, e a escola e seu currículo foram os instrumentos principais desse processo, como afirma Silva:

A Colonialidade do Saber é a imposição de uma única epistemologia válida: a eurocêntrica que sustentou e sustenta as ciências modernas e suas derivações como é o caso dos currículos escolares, ou melhor, da seleção, da organização e da materialização dos conteúdos escolares (conhecimentos, valores, crenças, costumes, atitudes) (2013, p. 06).

Os estudos sobre currículo (SACRISTÁN, 2000; SILVA, T., 2000, 2011; MACEDO; LOPES, 2011; MACEDO, 1999; MACEDO, 2008; SANTIAGO, 1990, 2006) mostram que ele é um artefato sociocultural, elaborado e desenvolvido no contexto de embates de ideias, concepções sobre o ser humano, sociedade, educação e escola, portanto, um campo de disputas políticas, ideológicas, culturais e epistemológicas. Para Silva, T., “o currículo é uma invenção social como qualquer outra: o Estado, a nação, a religião, o futebol... Ele é o resultado de um processo histórico” (2011, p. 148). Como artefato sociocultural, o currículo é um território em disputa e ao ser contestado pelos povos ancestrais coloca-se em evidência a Colonialidade do saber, a geopolítica do conhecimento em um processo de discussão e disputa sobre quais conteúdos, formatos, modelos de organização e tempo deve-se constituir o currículo. Foi no mesmo processo de conflitos, disputas, subjugação, resistências da Colonialidade e da Diferença Colonial que a atual forma curricular se consolidou, conforme Silva, T.:

É apenas uma contingência social e histórica que faz com que o currículo seja dividido em matérias ou disciplinas, que o currículo se distribua sequencialmente em intervalos de tempo determinados, que o currículo esteja organizado hierarquicamente... E também através de um processo de invenção social que certos conhecimentos acabam fazendo parte do currículo e outros não (2011, p. 148).

Os povos ancestrais, ao “descobriram” o caráter eminentemente sociocultural da escola e do currículo, reivindicam a sua “condição de sujeito epistêmico, ou seja, aquele que tem a prerrogativa de produzir conhecimento válido” (SILVA, 2013, p. 06). Parece-nos que ao reivindicar o currículo intercultural nas suas escolas, e na formação de suas professoras e professores, os povos acreditam na possibilidade de reinventá-lo a partir de seus interesses políticos, sociais, culturais, econômicos, da sua cosmovisão. Assim,

O Currículo Intercultural é a possibilidade de diálogo entre as culturas, onde a referência é o *locus* de enunciação dos sujeitos que foram historicamente inferiorizados, subjugados. Um currículo que materializa as decisões pedagógicas do coletivo, em que dimensão política não representa uma transposição de decisões alheias ao contexto das escolas, um currículo baseado numa *Pedagogia Decolonial* (LEMOS, 2013, p. 103).

Além desse caráter contingente do currículo, nos interessa na nossa pesquisa é que ele é mais do que o conteúdo repassado na sala de aula, pois trata de questões relacionadas à organização, ao planejamento e ao tempo (SANTIAGO, 1990), bem como à seleção dos conteúdos de aprendizagem, portanto os “currículos se constituem por tudo aquilo que é

vivido, sentido, praticado no âmbito escolar e para além dele, colocado na forma de documentos escritos, conversações, sentimentos e ações concretas vividas/realizadas pelos praticantes do cotidiano” (CARVALHO, 2012, p. 190). Assim como Santiago (1990, p. 25), nosso empenho é

para compreender como é gerado, organizado, e se materializa o currículo é conteúdo da prática pedagógica. Daí que procuramos entendê-lo não apenas na forma apresentada no sentido clássico de organização de disciplinas e listagem de conteúdos, mas a partir de sua natureza e dimensão conceptual, como fundamento teórico-metodológico que dirige, traça diretrizes e aciona os segmentos do sistema educacional, e particularmente, as atividades na escola.

Estamos também compreendendo o currículo como Ato (MACEDO, 2011). O autor ao elaborar a noção de ato toma emprestado de Bakhtin (2003) o entendimento de que se trata de uma ação concreta, praticada por alguém situado. A noção de ato responsável está diretamente associada ao conteúdo desse ato, vinculado a um pensamento participativo, como explica Macedo,

Ato, em Bakhtin, não se resume, portanto, nem a akt (ato puro simples), nem a tat (ação), do alemão filosófico. Bakhtin conjuga akt ao termo russo deiatel'nost para significar ato/atividade. Assim, a experiência no mundo humano é sempre mediada pelo agir situado e avaliativo do sujeito, ao qual ele confere sentido a partir do mundo como materialidade concreta. O ato, portanto, postula, cria (MACEDO, 2011, p. 46).

Santiago (2006), analisando a perspectiva freireana de currículo, afirma que ela está alicerçada nas concepções de homens e mulher, suas presenças no mundo “como seres inconclusos e de relação” (p. 76) e isso coloca a exigência de pensar o currículo sua organização, a política de conhecimento e os instrumentos de construção de identidades como um Projeto Social. Autora continua afirmando que pensar currículo na perspectiva de Paulo Freire

E relacionar-se com os sujeitos da educação como seres históricos situados, de relação, críticos, criativos e curiosos cujos conteúdos da educação emergem da análise da realidade política e social. Reconhecer os sujeitos da educação como sujeitos capazes de construir conhecimento e não como consumidores (SANTIAGO, 2006, p. 76).

É nesse sentido que compreendemos que organizar, planejar, definir tempos, conteúdos e hierarquizá-los são práticas com condicionamentos históricos, sociais, ideológicos, culturais e epistemológicos, e dependem da cosmovisão dos sujeitos, sociedades,

povos e suas formas de compreender o mundo e explicar as relações com os outros seres humanos, com a natureza e com a realidade que o cerca, ou seja,

Cosmologias são teorias do mundo. Da ordem do mundo, do movimento no mundo, no espaço e no tempo, no qual a humanidade é apenas um dos muitos personagens em cena. Definem o lugar que ela ocupa no cenário total e expressam concepções que revelam a interdependência permanente e a reciprocidade constante nas trocas de energias e forças vitais de conhecimentos, habilidade e capacidade que dão aos personagens a fonte de sua renovação, perpetuação e criatividade. Na vivência cotidiana, nas aldeias indígenas, essas concepções orientam, dão sentido, permitem interpretar acontecimentos, e ponderar decisões (SILVA, 1995, p. 329)⁴².

⁴² Segundo o indígena Ollantay Itzamná: “A retórica da intelectualidade presume-se que os povos indígenas ou originários de Abya Yala, e do resto do mundo, temos unicamente cosmovisão e o ocidente filosofia. É muito comum ouvir indígenas (profissionais ou não) repetir com um ar de orgulho sobre a cosmovisão de seus povos, como a mais alta construção intelectual e espiritual de seus ancestrais. Mas você sabe por que e quem cunhou o conceito de cosmovisão? Será que eles sabem que, assumindo, aproveitando tal construção "naturalizam" o racismo integral que nos causa danos? Segundo Dilthey, Schelling, Heidegger, Kierkegaard, Hegel, entre outros, a cosmovisão é a forma primária (pré-teórica) de ordenar e explicar o mundo, feito por um grupo cultural, sem muita abstração teórica. A filosofia, é a explicação profunda e ampla da realidade total. É a abstração teórica e metafísica para responder as perguntas transcendentais que inquietam a humanidade. Por isso Heidegger, no início do século XX, disse: “A cosmovisão expõem fenômenos fora da filosofia”. E no maior dos casos, a cosmovisão formaria parte do fazer filosófico primário para tentar responder, de maneira limitada, às preocupações humanas. Está claro que a cosmovisão segundo seus criadores, não tem categoria de filosofia por ser um "esforço" elementar. É dizer, os povos atrasados ou inferiores tem cosmovisão (visão mágica de sua realidade). Os povos avançados ou superiores constroem filosofia (contam com a razão e a vontade para teorizar e abstrair a realidade). Por que os alemães criaram esta ideia no final do século XIX? No fundo com a finalidade de justificar o que Hegel e outros já haviam afirmado antes: “A suposta superioridade mental, espiritual e cultural deles sobre o resto dos povos”. Ali se assume que eles, por estar habitados por um espírito humano superior, tem filosofia, e o resto (povos inferiores/atrasados) temos unicamente cosmovisão. Nas faculdades de filosofia ocidental se ensina que a sociogênese da filosofia se encontra nos povos gregos do século IV AC. Estes povos de navegantes, rodeados de águas marinhas, registraram perguntas e respostas a suas inquietudes existenciais (condicionados por sua época, geografia e outras circunstâncias), e os europeus os assumiram como a base de sua civilização. Desde então, a academia ocidental, e aqueles que se esforçam para ser reconhecidos como acadêmicos, divulgam as perguntas e respostas dos gregos do século IV aC. como a única verdade filosófica universal, capaz de explicar e organizar a realidade. É importante notar que os escritos gregos, *phylosophia* (amor à sabedoria), construída pelas comunidades, sob a orientação dos sábios, tinha uma perspectiva abrangente/holística da realidade. Poesia, mitologia, Teogonía, matemática, astronomia, ética, política, metafísica, etc., constituíam a dita filosofia. Foi durante o tempo que a Europa selecionou apenas as "teorias abstratas" e da filosofia grega, e censurou o resto dos documentos como mera "literatura". Lá nasceu a racionalidade linear e fragmentada, que, logo em seguida, da origem a "razão linear" ocidental. Ou seja, a filosofia como nós a conhecemos atualmente. Os gregos nunca imaginaram naquela época a universalização do seu pensamento. **Nós povos indígenas temos filosofias, não cosmovisões.** Mayas, aztecas, chipchas, quechuas, aymaras, guaraníes, mapuches, etc., temos as nossas próprias filosofias que compreendemos e explicamos as nossas realidades. E existem tantas filosofias como povos ou civilização coexistimos no planeta. Quem supor que existe uma filosofia única (ocidental) e cosmovisões simplesmente externar o racismo mental e espiritual que habita. E se algum pensamento aborígine ou indoméstico assume o pensamento/espiritualidade/ritualidade de seus ancestrais como cosmovisão por ignorância ou por má formação, padece de reproduzir a colonialidade do saber e poder ocidental. Ocidente tentou impor seu pensamento como a filosofia universal. E que esse pensamento moderno "superior" no prazo de três séculos devastou e devasta ciclos de vida, e até mesmo a capacidade de regeneração e autoclimatização de nossa Mãe Terra. Como isso ocorre, nós e outros desprezando o nosso: assumindo que eles têm FILOSOFIA, nós só cosmovisão. ELES TÊM ARTE, nós unicamente artesanato. ELES, RELIGIÃO, nós apenas crenças. Que eles FALAM IDIOMAS, nós apenas línguas. Que eles têm CULTURA, nós apenas tradições. E assim por diante seguem além os desapareços semânticos "naturalizados". Tradução disponibilizada em http://radioyande.com/default.php?pagina=index.php&site_id=975&pagina_id=21862&tipo=post&post_id=58

A concepção de natureza e suas relações com os seres humanos são construções sociais, históricas e culturais e nela cada grupo encontra sua lógica explicativa, assim a concepção dualista e hierarquizada que sustenta a visão ocidental, europeia e cristã de mundo e que perpassa os processos de ensino e aprendizagem da sociedade não indígena é uma invenção da cosmologia ocidental, porque os conceitos que vêm da tradição grega sempre incitam a ver na natureza uma “realidad exterior al hombre que este ordena, transforma y transfigura” (DESCOLA, 1988, p. 132).

Nesse sentido, o currículo é, assim, fruto da cosmovisão dos sujeitos que o produzem, e ao mesmo tempo produz identidades e sua cosmovisão (SILVA, T., 2011), cria e justifica modos de vida e projetos de sociedade. Projetos que, em um contexto de diferença colonial, estão em disputa, por isso, mesmo que o currículo tenha sido produzido pela visão eurocêntrica, pode ser reelaborado pelos povos indígenas a partir de suas formas de ver, compreender, explicar e justificar o mundo, suas relações sociais e para com a natureza. Nesse contexto recria também processos próprios de aprendizagens, de produção, sistematização, organização e transmissão de saberes. Essa cosmovisão é fraturada, surge das ruínas da colonialidade (MIGNOLO, 2003, 2008), se faz em contexto de lutas e desobediências à cosmovisão hegemônica.

A nosso ver, a Interculturalidade no currículo da formação da professora e do professor indígena “reivindica a inclusão das formas culturais que refletem a experiência de grupos cujas identidades culturais e sociais são marginalizadas pela identidade europeia dominante” (SILVA, T., 2011, p. 126). Tratando dos cursos que são oferecidos pelas IES para grupos culturalmente diferentes em nossa sociedade, Arroyo analisa que

Os programas de formação e diversidade pouco avançarão se continuarem estruturados nesse padrão classificatório de conhecimento e de racionalidade. Chegarão atender certos programas tímidos de educação popular chegaram: ouvir reconhecer os saberes prévios do senso comum que os povos acumulam nas vivências do cotidiano. Partir desses saberes para levar o povo ao saber único, a racionalidade única, a consciência crítica (2008, p. 29).

Então, a Interculturalidade curricular na formação de indígenas para serem professoras e professores de escolas em suas aldeias não é apenas incluir saberes/conhecimentos indígenas no conteúdo das disciplinas, mas também, incorporar a lógica de organização, de tempo, próprios das cosmologias indígenas, senão a universidade vai continuar incorporando

“alguns conhecimentos indígenas dentro de sua matriz, mas a matriz continua sendo do branco, a lógica continua sendo do branco, e só algumas coisas são incorporadas” (BANIWÁ, 2008, p. 26), ou seja, o que está em disputa não é apenas o seu conteúdo, mas também a sua forma, sua lógica de organização, e seu tempo.

O Referencial Curricular Nacional para Escolas Indígenas, publicado pelo MEC em 1988, nos parece um exemplo significativo de como incorporar alguns saberes/conhecimentos indígenas, mas seguindo a “lógica do branco”. O documento está estruturado em forma de disciplinas, aquelas já conhecidas pela escola do não índio. A sugestão do que trabalhar em cada “área de estudo” antecede um texto, justificando a importância de estudá-la, muitas vezes balizado em falas de professoras e professores indígenas acerca da importância do estudo daquela disciplina na escola indígena.

Os estudos sobre currículo têm demonstrado que organizar o conhecimento escolar no formato de disciplina é próprio da sociedade ocidental, inclusive tal escolha já foi muito criticada, devido à lógica cartesiana de organização do conhecimento que temos hoje na escola do “branco”. Para Macedo,

à disciplinarização do conhecimento corresponde a construção de uma escola também disciplinar, mas a forma como são concebidas e construídas as disciplinas escolares têm especificidades que precisam ser repensadas. Os estudos em história das disciplinas escolares vêm mostrando que essas disciplinas não são, em todos os casos, o reflexo, na escola, de campos do saber legitimados em outras instâncias da sociedade (1999, p. 49).

Assim, mesmo que o RCNEI (BRASIL, 1998) procure mostrar a possibilidade de construir uma escola intercultural, o seu formato para organizar o conhecimento é o mesmo da escola do não-índio. Essa nossa análise nos fez chegar à seguinte conclusão na elaboração da nossa dissertação de mestrado,

Essa forma de organizar o conhecimento, por disciplina, já conhecida pela escola brasileira, indica que não foi colocada a questão: de que forma os povos indígenas organizam e sistematizam os seus saberes? A partir desse itinerário, pode-se descobrir formas de organizar os conhecimentos escolares de acordo com os referenciais culturais dos povos indígenas. No próprio RCNEI (1998, p. 22), é reconhecido “que os povos indígenas vêm elaborando, ao longo de sua história, complexos sistemas de pensamento e modos próprios de produzir, armazenar, expressar, transmitir, avaliar e reelaborar seus conhecimentos...”, portanto, admite-se que os povos indígenas têm formas próprias de conhecer, sistematizar e organizar a realidade, o saber e os conhecimentos. Então, para respeitar esses processos, não deveria ser proposta a realização de investigação desses procedimentos, ao invés de elaborar um documento que é apenas uma adequação dos Parâmetros Curriculares Nacionais – PCNs, cuja seleção,

sistematização, organização dos conhecimentos segue a lógica da sociedade ocidental? (ALMEIDA, 2001, p. 93).

Compreendemos junto com Silva, T. (2011) que o currículo é sempre resultado de uma seleção de um universo mais amplo de conhecimentos, de tempos, organização; seleciona-se aqueles que irão ser chamados de currículo, e as teorias justificam porque esses conhecimentos, esses modelos, esses tempos e não outros que devem ser selecionados. Selecionar, hierarquizar, definir tempos, são atividades que envolvem poder e nos parece que os povos indígenas ao reivindicar um currículo intercultural estão entrando nesse campo de disputa, querendo influenciar sobre quais conhecimentos, quais tempos, quais formas de organização serão reconhecidas como importantes para formar o(a) indígena que irá desempenhar papel de docente em seu povo cujo projeto sócio-político-cultural-epistemológico é continuar sendo indígena.

Assim, tratar de currículo é também identificar as atividades de seleção, organização, hierarquização, institucionalização de saberes, conhecimentos, competências e valores, definição de tempos e espaços, é, portanto, uma operação de poder. Para Silva, T., “privilegiar um tipo de conhecimento é uma operação de poder. Destacar, entre as múltiplas possibilidades, uma identidade ou subjetividade como sendo ideal é uma operação de poder” (2011, p. 16), estamos, pois, tratando de um território onde se forjam identidades.

4.5 A Interculturalidade no ensino superior para os povos de Abya Yala – do projeto moderno a “Amawtay Wasi”⁴³”

O ensino superior para povos indígenas na América Latina foi uma demanda e conquista dos povos de Abya Yala, nas décadas de 1990 e 2000 quando os Estados nacionais reconhecem a coexistência de povos culturalmente diferenciados nos territórios nacionais, como mostra Mato no texto que segue:

Actualmente, las constituciones de la mayoría de los países latinoamericanos reconocen a los pueblos indígenas derechos de idioma, identidad y otros de carácter cultural. Hasta el presente este reconocimiento está consagrado en las constituciones de Argentina, Bolivia, Brasil, Colombia, Costa Rica, Ecuador, El Salvador, Guatemala, Honduras, Guyana, México, Nicaragua, Panamá, Paraguay, Perú y Venezuela. A esto se agrega que en prácticamente todos los países de la región están en vigencia leyes específicas de protección de los derechos de estos pueblos, algunas de las cuales se

⁴³ Na língua qéchuwa significa: Casa da sabedoria.

expresan además en normativas específicas para el ámbito educativo (2011, p. 65).

Dentro desse conjunto de direitos conquistados pelos povos indígenas de Abya Yala que trata Mato, na citação anterior, está o acesso ao ensino superior, mas não em qualquer curso, mas aqueles que se constituem como interculturais. Mato faz uma distinção entre os diversos modelos de cursos em nível superior que são oferecidos aos indígenas. Para esse autor,

El carácter intercultural de una IES no es función simplemente de la diversidad cultural de su estudiantado, ni tampoco de su estudiantado y planta docente, sino también (y tal vez incluso en primer lugar) de su currículum. Por eso interesa destacar que todas las IES que calificamos de interculturales no sólo se caracterizan por incluir tal tipo de diversidad, sino que han sido creadas a partir de concepciones e intereses explícitos en aprender tanto de los saberes indígenas y/o afrodescendientes, como de lo que en ellas se suele nombrar como «ciencia occidental». En este sentido son *curricularmente interculturales*, de maneras que deberían resultar del mayor interés para las IES «convencionales» (MATO, 2011, p. 17).

Como pode ser observado, não basta que a IES tenha indígenas entre seu quadro discente; para ser considerado intercultural é necessário que nesses cursos sejam incorporados os saberes indígenas, ou seja, “curricularmente interculturales”.

O estudo realizado pela Unesco (2008, 2009), sob a coordenação de Daniel Mato, identificou na América Latina várias instituições que oferecerem o ensino superior para os povos indígenas, que o autor divide em dois grandes grupos: 1) Instituições de Ensino Superior (IES) que se organizam para atender as demandas dos povos indígenas por ensino superior e para isso, criam programas, centros, institutos, faculdades no contexto de universidades mais amplas; e, 2) as Instituições Interculturais de Ensino Superior (IIES), criadas especificamente para atender as reivindicações dos povos ancestrais, e estão divididas em quatro tipos: as criadas diretamente por iniciativa de lideranças e organizações indígenas; as criadas por fundações privadas; as criadas pelo Estado; e, as criadas por organismos de cooperação internacional (MATO, 2009). Segundo o autor,

Un rasgo distintivo común de las IIES, aquello que las diferencia de la mayoría de los restantes tipos de IES y otras modalidades organizativas de experiencias de educación superior estudiadas en aquella investigación anterior, así como de las que hemos logrado identificar durante esta segunda etapa del proyecto, es que se trata de *instituciones* (no de arreglos interinstitucionales o de unidades particulares al interior de instituciones más amplias). El otro rasgo distintivo común de las IIES es que han sido creadas para atender necesidades, demandas y propuestas de educación superior de

comunidades de más de un pueblo indígena, afrodescendiente y/o de otras adscripciones o identificaciones culturales, que en su currículum incluyen y ponen en relación contenidos propios tanto de los saberes, modos de producción de conocimiento y formas de aprendizaje de las respectivas tradiciones indígenas y/o afrodescendientes, así como de la «ciência» y/o «saberes occidentales» (según el vocabulario utilizado en cada caso) (MATO, 2011, p. 69).

Fidel Tubino, ao tratar dos modelos de IES que oferecem formação em nível superior para os indígenas em Abya Yala também comenta que,

En América Latina, la inclusión de estudiantes indígenas en la educación superior se ha hecho a partir de dos modalidades. La primera consiste en la creación de “universidades interculturales” y/o universidades indígenas en las que todos o la gran mayoría de sus estudiantes son de origen indígena, pues se hayan ubicadas en zonas de alta densidad indígena. La segunda consiste en intentar interculturalizar las universidades ya existentes desde acciones afirmativas de educación compensatoria para estudiantes de procedencia indígena (TUBINO, 2012, p. 197).

No caso do Brasil, o único Instituto Intercultural de Educação Superior (IIES) identificado na pesquisa coordenada por Mato (2011) foi o do Centro Amazônico de Formação Indígena (CAFI), criado pela Coordenação das Organizações Indígenas da Amazônia Brasileira. Segundo o indígena da etnia Terena, Júlio Flores, o que levou o Movimento Indígena a propor a formação de jovens, com estrutura e cursos pensados e criados pelas próprias lideranças, com estratégias e formas diferenciadas de atuação, foram:

As crescentes demandas que chegam constantemente à COIAB, vindas das bases e também de outros setores da sociedade e de setores governamentais, reforçaram a urgência da criação de seu próprio centro de formação, com suas bases ideológicas e demandas próprias. O Centro de formação é o local para formar os profissionais capacitados para a atuação nas organizações indígenas através de cursos que proporcionem a qualidade técnica, juntamente com a formação política de líderes, cidadãos e militantes da causa indígena, política e etnicamente diferenciados (FLORES, 2009, p. 108).

Outra experiência que a pesquisa apresenta é a do Equador, que na sua Constituição de 2008 se consolidou como um Estado Plurinacional e dessa forma pode também pluralizar as suas instituições. Essa IIES que atende um espectro mais amplo da formação de indígenas é a Universidad Intercultural de las Nacionalidades y Pueblos Indígenas “Amawtay Wasi” (UAW)

La UAW es una propuesta de educación superior cuya creación fue patrocinada por la Confederación de Nacionalidades Indígenas del Ecuador

(CONAIE) y el Instituto Científico de Culturas Indígenas (ICCI). La CONAIE se constituyó en 1986 y nuclea a organizaciones de todos los pueblos indígenas del Ecuador, ha realizado numerosas movilizaciones de alcance nacional que han desafiado a varios gobiernos nacionales y liderado importantes reformas constitucionales y políticas en ese país (MATO, 2011, p. 71).

Segundo Andrade (2008), a UAW foi criada nos meados dos anos noventa na cidade de Quito, no Equador, e é chamada de “Amawtay Wasi” que na língua quéchua significa Casa de Sabedoria. Ela

surgiu e se consolidou dentro do movimento indígena equatoriano. Não se trata de uma proposta nova, mas sim de um resultado recente de um longo processo de luta, debates e sistematização de uma maneira de entender o conhecimento, os processos de ensino-aprendizagem e as demandas históricas e atuais de educação para o movimento indígena latino-americano (ANDRADE, 2008, s/p).

Luis Sarango, indígena *kichwa*, Reitor de la UAW, explica que esta universidade se propõe a

contribuir en la formación de talentos humanos que prioricen una relación armónica entre la Madre Naturaleza y el Ser Humano sustentándose en el bien vivir comunitario como fundamento de la construcción del Estado Plurinacional y la Sociedad Intercultural” (SARANGO, 2009, p. 193).

Para Andrade (2008), o grande desafio enfrentado pela UAW é funcionar no contexto do Estado Equatoriano, mesmo sendo constitucionalmente plurinacional, e ao mesmo tempo manter uma organização com seus princípios, seus centros de saberes, sua estruturação interna, sua lógica de funcionamento diferente da lógica das universidades ocidentalizadas que tratam de maneira hierarquizada e fragmentada o tempo, o formato, o conhecimento e os processos de ensino-aprendizagem, e ao mesmo tempo, ser reconhecida como instituição de ensino superior, e dessa forma conquistar o status de universidade, de instituição de ensino superior, de pesquisa e de extensão social dos saberes produzidos. Segundo Silva (2007, p. 105), esse tipo de universidade, caracteriza-se por ser

prepotente ao se fazer na negação de outros conhecimentos e racionalidades e ao se declarar a única verdade e possibilidade de leitura da realidade; • homogêneo ao não dialogar com outras racionalidades ao se restringir à racionalidade técnico-instrumental, por exemplo, dissociado e divorciado da racionalidade estético expressiva tão suprimida na era moderna; • disciplinar por se constituir na unicidade de campos disciplinares, construindo fronteiras que o distanciava da complexidade e da dinamicidade da própria realidade

investigada; • hierarquizado na medida em que se estabelecem graus de importância e de validade na sua interioridade ao valorizar determinadas áreas em detrimento de outras (ciências exatas em relação às ciências humanas e sociais) e na sua exterioridade ao se autodefinir o conhecimento primeiro da sociedade moderna; • descompromissado com seus efeitos e impactos, suas conseqüências não se constituem em objeto de estudo. Essas características do conhecimento científico moderno moldaram a organização do sistema de Educação Superior, mais precisamente das instituições pertencentes a esse sistema.

O desafio das universidades interculturais ou que têm programas específicos para tratar dos povos que têm um projeto outro, diferente daquele apresentado pelo Sistema-mundo moderno/colonial/patriarcal, é a construção de formas outras de produzir e sistematizar conhecimentos, que sejam “pluridimensionais, transdisciplinares, dialógicos, complexos e comprometidos com processos de humanização da sociedade e dos seus habitantes (SILVA, 2007, p. 105).

A oferta de Ensino Superior para os povos indígenas varia de país para país e tem ganhado formatos de acordo com a correlação de forças que se estabelece entre o movimento indígena e os governos nacionais. No Brasil, nesse contexto de lutas, reivindicações e conquistas pelo Ensino Superior que atenda aos povos indígenas, respeitando suas filosofias, suas organizações e suas cosmovisões, as Licenciaturas Interculturais têm sido um denominador comum no atendimento das demandas desses grupos étnicos e que aos poucos vem sendo incorporado aos programas das IES, especialmente com a implantação do Prolind.

A primeira IES que criou um curso específico para formar professoras e professores indígenas no Brasil foi a Universidade Estadual do Mato Grosso (UNEMAT), quando em 2002 implantou o curso de Formação de Professores Indígenas – 3º grau indígena. E em 2008, criou a Faculdade de Educação Superior Indígena (Fesi). A Fesi realiza cursos de licenciaturas plenas e bacharelados.

De acordo com o Conselho Nacional de Educação (2014) no Brasil existem 20 (vinte) IES que têm licenciaturas específicas para professoras e professores indígenas em formação; são elas: Universidade Federal do Acre (UFAC); Universidade Estadual de Alagoas (Unal); Universidade Federal do Amazonas (Ufam); Instituto Federal do Amazonas (Ifam); Universidade Estadual do Amazonas (UEA); Universidade Federal do Pará (UFPA); Universidade do Estado da Bahia (Uneb); Instituto Federal da Bahia (IFBA); Universidade Estadual do Ceará (Uece); Universidade Federal do Ceará (UFC); Universidade Federal de Goiás (UFG); Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG); Universidade Federal do Mato Grosso do Sul (UFMS); Universidade Federal de Campina Grande (UFCG); Universidade

Federal da Grande Dourados (UFGD); Universidade do Estado do Mato Grosso (Unemat); Universidade Federal de Pernambuco (UFPE); Universidade Federal de Rondônia (UFRO); Universidade Federal de Roraima (UFRR); e, Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC).

Esses cursos de licenciaturas encontram-se em situações diferenciadas. Algumas já são cursos permanentes, outras criaram institutos específicos como é o caso da UFRR, com Insikiram, ou a Universidade da Grande Dourados que criou a Faculdade Intercultural Indígena (Faind), até situações como a UFPE que, mesmo já com uma turma formada⁴⁴, e outra em pleno funcionamento, é apenas um Programa e funciona com recursos do Proind. Segundo Lima,

A burocracia do ensino superior no Brasil, e isso inclui as administrações universitárias, é pesada e desinteressada de transformações substantivas na vida universitária, tanto mais frente a questões como ações afirmativas para os indígenas, percebidos como um segmento numericamente irrisório da população brasileira, apesar de seu valor simbólico na construção nacional e da importância das suas terras (2013, p. 175).

Como aponta Lima, esses cursos desenvolvidos no contexto das IES existentes enfrentam a burocracia das administrações universitárias que foram elaboradas e desenvolvidas no contexto dos Estados nacionais Modernos, ou seja, voltando à reflexão de Andrade (2008), o desafio de desenvolver um curso intercultural seguindo a lógica das universidades ocidentalizadas que tratam de maneira hierarquizada e fragmentada o tempo, o formato, o conhecimento e os processos de ensino-aprendizagem.

A Universidade tem sido o único lócus reconhecido da produção do conhecimento científico, configurado por um único modelo epistemológico, que descontextualizou o conhecimento e impediu, excluiu, inferiorizou, deslegitimou os saberes/conhecimentos outros, construídos no contexto da diferença colonial e das histórias locais (MIGNOLO, 2003), por isso nosso interesse em compreender como nessa instituição, própria do projeto de modernidade, criada para produzir, instituir e disseminar os conhecimentos eurocêntricos, “descontextualizado em relação às premências do cotidiano das sociedades” (SANTOS, 2004, p. 40), pode desenvolver um programa de formação de professoras e professores indígenas tendo como princípio epistemológico a interculturalidade de saberes. Sabemos que

⁴⁴ Essa primeira turma terminou o curso em 2012, mas o curso ainda não teve reconhecimento do MEC os estudantes não receberam ainda seu diploma.

Todos os nossos referenciais culturais ou epistemológicos estão mediados por uma estruturação do saber fragmentado em múltiplas disciplinas. Essa maneira de ver e interpretar o mundo é o resultado e a consequência de uma formação que aceitou a compartimentação do saber em cadeiras ou matérias como a única forma de apresentar e organizar o currículo escolar (ZABALA, 2002, p. 49).

Por outro lado, os referenciais culturais dos povos indígenas:

estão densamente contextualizados com seu território, com sua relação com a natureza, sendo essa uma diferença fundamental entre as duas formas de conceber os dois conhecimentos. Mato (2009) considera o conhecimento ocidental (europeu) mais específico, mais fragmentado, menos contextualizado, marcado pela pretensa objetividade; já o conhecimento tradicional indígena é mais contextualizado, tramado nas relações com a sua territorialidade, na vivência para aprender (CALDERONI; NASCIMENTO, 2012, p. 308).

Santos (2004) mostra que a Universidade também tem sofrido com as reformas postas pelo capitalismo globalizado e também com os processos de lutas contra-hegemônicas desenvolvidas pelos movimentos sociais, entre eles, a dos povos originários. Nessa disputa entre saberes, lógicas e formas de organização, podem ser construídos novos marcos epistemológicos que problematizem, pluralizem e desafiem a noção de um pensamento e conhecimento totalitários, únicos e universais e, assim, alentar para

novos processos, práticas e estratégias de intervenção intelectual que poderia incluir, entre outras, a revitalização, revalorização e aplicação dos saberes ancestrais, não como algo ligado a uma localidade e temporalidade do passado, mas como conhecimentos que tem contemporaneidade para criticamente ler o mundo e para compreender, (re) aprender e atuar no presente (WALSH, 2009a, p. 25).

O autor também entende que o conhecimento universitário precisa dar lugar ao conhecimento pluriversitário, “que é contextual, estabelecido em diálogo ou confronto com outros tipos de conhecimento, o torna heterógeno, e mais adequado a ser produzido em sistemas abertos menos perenes e de organização mesmo rígida e hierárquica” (SANTOS, 2004, p. 41). Para isso, a nosso ver, no currículo intercultural da formação da professora e do professor indígena é fundamental questionar a histórica “desqualificação” dos saberes tradicionais, considerados estáticos, exóticos ou apenas práticos e locais (SANTOS et al., 2005) e “trazer o direito das diferentes formas de conhecimento a uma existência sem marginalização ou subalternidade por parte da ciência oficial” (SANTOS et al., 2005, p. 30).

É nesse sentido, considerando: 1) que o currículo é um artefato sociocultural construído e desenvolvido a partir de cosmovisões; 2) que é mais do que conteúdos, mas diz respeito também à forma e ao tempo de organizá-lo e, 3) que os povos indígenas têm saberes/conhecimentos próprios, e formas outras de organizar, planejar, compreender e utilizar o tempo, próprios de sua cosmovisão, é que queremos compreender e analisar as concepções de Interculturalidade que permeiam o currículo prescrito no curso de Licenciatura Intercultural oferecido para professoras e professores indígenas de Pernambuco pela UFPE/CAA e como as/os estudantes, vivenciaram a Interculturalidade.

5 METODOLOGIA: CAMPO, SUJEITOS DA PESQUISA E PROCEDIMENTOS DE COLETA E ANÁLISE DOS DADOS

Fazendo pesquisa educo e estou me educando com os grupos populares.
Voltando a área para por em prática os resultados da pesquisa, não estou somente educando e sendo educado: estou pesquisando outra vez. No sentido aqui descrito pesquisar e educar se identificam em um permanente e dinâmico movimento (FREIRE, 1981, p. 38).

A base teórica que nos ajuda a compreender o objeto também orienta a escolha dos sujeitos e os caminhos da coleta, da sistematização e da análise dos dados. Por isso, consideramos importante salientar que esta pesquisa não parte das ideias de neutralidade, objetividade e uni-versalidade de qualquer conhecimento, inclusive daquele que foi produzido no nosso trabalho.

Outro elemento intrínseco a esse processo é a necessidade de explicitar o nosso lócus da enunciação, ou seja, identificando os sujeitos e o lugar de onde se pronunciam, porque todo e qualquer sujeito epistêmico tem sexualidade, gênero, etnia, classe, espiritualidade, língua, territorialidade, portanto, não há neutralidade na produção de seu conhecimento. A noção de lócus de enunciação (MIGNOLO, 2003) evidencia a localização geopolítica e corpo-política do sujeito que fala, por isso, desconfia da ideia de uni-versalidade tanto do sujeito de conhecimento como do próprio conhecimento.

Assim nossa presença como pesquisadora não se dilui e nos coloca nessa pesquisa identificando nosso pertencimento ao indigenismo, como já falamos anteriormente, que nos desafia a reconhecer que a forma de produzir os dados e os resultados dessa pesquisa estão no contexto da nossa história junto ao movimento indígena, por que

todo conhecimento se situa, epistemologicamente, ou no lado dominante, ou no lado subalterno das relações de poder, e isto tem a ver com a geopolítica e a corpo-política do conhecimento. A neutralidade e objetividade desinserida e não-situada da egopolítica do conhecimento é um mito ocidental (GROSFOGUEL, 2010, p. 460).

Essa perspectiva de produzir conhecimento de forma inserida e engajada nos exige uma ética em afirmar, sem negar ou nos distanciar do nosso objeto e dessa forma, tendo em vista que

no processo de investigação científica, não estamos mais a falar apenas do outro. Estamos discorrendo, também, sobre nós mesmo, pesquisa e pesquisadoras, já que colocar o outro no campo visual tem o significado de uma auto-reflexão sobre a nossa imagem, com base naquela construída pelo outro (GONSALVES, 2004, p. 76).

Assim, o conhecimento produzido nessa tese, além de situado, foi construído no diálogo com as(os) indígenas em contextos tensionados pela Colonialidade do Poder e do saber, estabelecido na Diferença Colonial (MIGNOLO, 2003; GROSFOGUEL, 2007, 2010), ou seja, é produto de múltiplas determinações.

Outra implicação do Pensamento Decolonial na produção do conhecimento é a exigência do reconhecimento dos indígenas como sujeitos epistêmicos que vivem em um Território onde produz suas Cosmovisões, conhecimentos, fazem política, como também as condições materiais de vida, por isso, “pesquisar significa colocar-se junto como os movimentos geradores de vida e de dignidade (...) a pesquisa participa da dialética da denúncia e do anúncio” (STRECK, 2006, p. 269).

Essa premissa desmascara, a nosso ver, a retórica da modernidade e suas ideias pretensamente universais que “possibilitam a perpetuação da lógica da colonialidade (dominação, controle, exploração, dispensabilidade de vidas humanas, subalternização do saberes dos povos colonizados, etc.)” (MIGNOLO, 2008, p. 293).

Segundo Mignolo (2008), a Colonialidade se mantém graças ao imaginário epistêmico da universalidade que cria uma pretensa racionalidade universal. A Colonialidade do Saber é um dos pilares de sustentação da dominação em todos os territórios das práxis humanas. As relações de poder sustentadas pela Colonialidade do saber foram construídas e constituíram saberes e conhecimentos diferenciados que definiram os dominantes e os dominados.

O conhecimento produzido nessa tese é fruto de uma ação engajada da autora influenciada pela sua militância, pelo referencial teórico que contribuiu para ler a realidade e

também pelo diálogo estabelecido com as(os) estudantes indígenas, ou seja, compreendemos, junto com Freire, que

Dizer que a participação direta, a ingerência dos grupos populares no processo de pesquisa altera a ‘pureza’ dos resultados implica na defesa da redução daqueles grupos a puro objeto da ação pesquisadora, em consequência, os únicos sujeitos são os pesquisadores profissionais. Na perspectiva libertadora em que me situo, pelo contrário, a pesquisa, como ato de conhecimento, tem como sujeitos cognoscente, de um lado, os pesquisadores profissionais; de outro os grupos populares e, como objeto a ser desvelado a realidade concreta (1981, p. 35).

Assim, nos afastamos da concepção teórica metodológica que compreende que fazer pesquisa é primar pela objetividade e neutralidade como condição para o conhecimento ser reconhecido como científico, e nos aproximamos da perspectiva teórica que

acredita que podemos conhecer em profundidade alguma coisa da vida da sociedade, ou da cultura, quando o(a) pesquisador(a) se envolve e se compromete com o que investiga. Como indica Brandão (1999), a intenção premeditada da relação que se estabelece constitui o *outro* como alguém também sujeito, e não objeto, de pesquisa (MORETTI; ADAMS, 2011, p. 455).

Por fim, compreendemos, como Macedo (2008), que as descobertas científicas da(o) especialista, por uma questão ética, devem ser utilizadas em benefício do próprio grupo pesquisado e não ao contrário.

Fontes da pesquisa

As fontes da pesquisa foram de ordem documental, e através de entrevistas coletivas (grupo focal) com as(os) estudantes indígenas. No que diz respeito aos documentos, escolhemos “Referenciais para formação de professores indígenas (RFPI)”, publicado em 2002, pelo Ministério da Educação (MEC), através da Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade (SECAD), e reeditado em 2005. Analisamos também a Proposta Pedagógica do curso, intitulada Programa de Formação para Professores Indígenas do estado de Pernambuco - Curso de Licenciatura em Educação Intercultural que foi submetida ao edital do Prolind e aprovada em 2008.

A escolha do RFPI, em detrimento de outros, que já citamos anteriormente, que também definem as diretrizes, os objetivos, as metas e as ações para serem desenvolvidas pelos diversos entes federativos na área de educação escolar indígena, deu-se pelo fato de que,

no período estudado (2001-2011), foi o único documento publicado pelo MEC/SECAD que delineia a política pública de formação de professora e professor indígena em âmbito nacional, reunindo as principais discussões já postas nos documentos anteriores, ao mesmo tempo, atualiza e complementa as reflexões, portanto, é um documento mais completo em relação aos demais, o que nos ofereceu uma visão mais ampla com relação aos nossos objetivos.

No que diz respeito ao PPC da UFPE/CAA é um documento que apresenta informações sobre: o contexto histórico do surgimento do curso, identificando os sujeitos envolvidos no processo; a justificativa para sua elaboração; o marco teórico, os objetivos e o perfil da(o) que quer formar; e, por fim, a organização dos componentes curriculares.

Ou seja, esse *corpus* documental segue os critérios: da exaustividade, porque eles esgotam a totalidade da comunicação; a representatividade, já que contém informações que representam o universo que foi pesquisado; a homogeneidade, pois trata do tema da tese; e a pertinência já que o documento está condizente com os objetivos da pesquisa (BARDIN, 2004).

Esses documentos foram elaborados em um contexto de disputas de interesse, alianças, conflitos, parcerias entre o Estado nacional e os movimentos indígenas e seus aliados. Os documentos agregam, portanto, as discussões que foram feitas no Brasil e em Pernambuco nas últimas décadas, o que nos oferece uma visão ampla das concepções de interculturalidade no currículo da formação de professoras e professores indígenas.

O objetivo da análise desses documentos foi identificar e analisar as concepções sobre Interculturalidade que são anunciadas nesse material. Seguindo nosso referencial teórico-metodológico, procuramos investigar sobre as condições de sua produção; dessa forma foi possível obter uma visão da macro política aqui representada pelo MEC, e como se articula com a UFPE.

Outra fonte de nossa pesquisa foram as falas das(os) estudantes egressos do curso, coletadas através de entrevistas coletivas, utilizando-se da técnica do grupo focal. Nosso objetivo aqui foi identificar e analisar como essas(es) sujeitos vivenciaram na prática a Interculturalidade. Compreendendo dessa forma os sujeitos da nossa pesquisa passamos agora a descrevê-los

Sujeitos da Pesquisa

O primeiro Curso de Licenciatura Intercultural desenvolvido pela UFPE/CAA teve a participação de onze, dos doze povos indígenas de Pernambuco⁴⁵. Dos 160 (cento e sessenta) que se matricularam, 153 (cento e cinquenta e três) concluíram o curso, como mostra o quadro a seguir o quantitativo de estudantes que concluíram o curso, por povo:

Quadro 07 - Quantitativo de estudantes do povo

Povo	Nº de estudantes
Atikum	12
Entre Serras de Pankararu e Pankararu ⁴⁶	17 + 6
Fulni-ô	16
Kambiwá	18
Kapinawá	17
Pipipã	03
Pankará	23
Tuxá	01
Truká	16
Xukuru	24
TOTAL	153

Fonte: Os dados sobre o número de estudantes do primeiro curso de Licenciatura Intercultural indígena da UFPE/CAA foram coletados das listas de presenças disponibilizadas pela coordenação do curso.

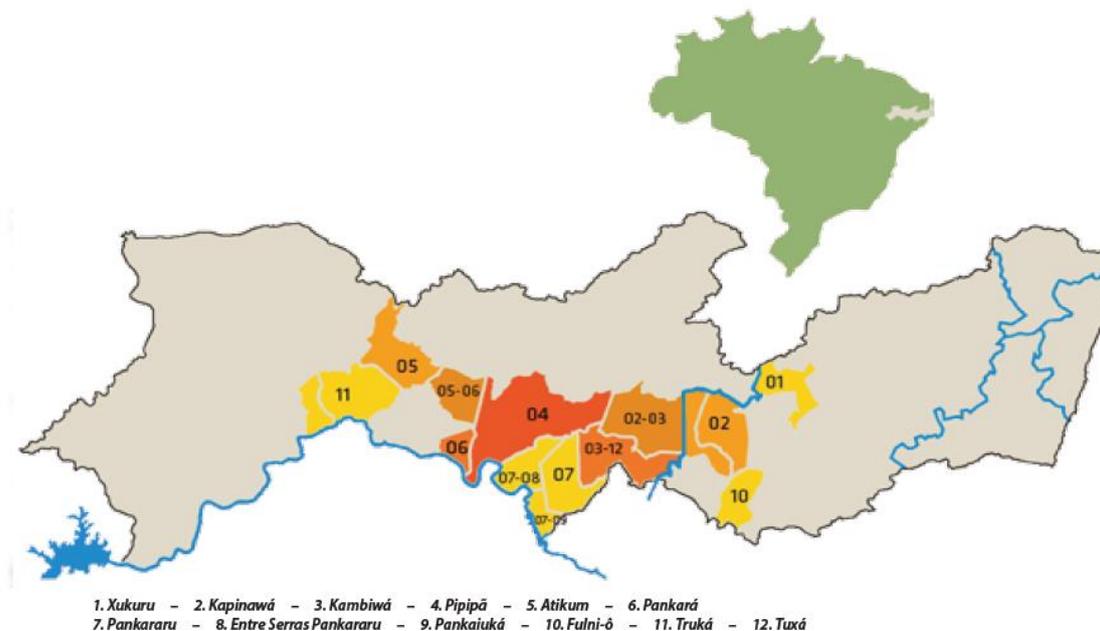
Para realizar a escuta escolhemos as(os) estudantes do povo Xukuru, a partir dos seguintes critérios: maior número de estudantes no curso; primeiro grupo étnico de Pernambuco a reivindicar o direito à educação escolar intercultural; e, o grupo com mais tempo no processo de mobilização e luta por direitos. Das(os) 219 professoras(es) do Xukuru⁴⁷, 24 (vinte e quatro) fizeram a licenciatura intercultural, na primeira turma do curso, sendo: 11 (onze) de Ciências da Terra e da Natureza; 6 (seis) de Ciências Sociais e Humanas e 7 (sete) de Linguagens e Arte.

45 Exceção do Povo Pankaiwká.

46 Mesmo que Entre Serras de Pankararu e Pankararu se considerem povos diferentes nos documentos analisados da UFPE os dados sobre esses dois povos aparecem juntos sem fazer distinção do quantitativo específico por cada povo, ou seja, trata os dois como um único povo.

47 Esse dado nos foi fornecido verbalmente pelo Conselho de Professores Indígenas Xukuru do Ororubá.

O povo Xukuru, assim como os demais povos indígenas de Pernambuco, tem seus territórios localizados entre as regiões Agreste e Sertão do estado como mostra o mapa que segue:



Fonte: Andrade, Lara Erendira et al. Guerreiras – A força da mulher indígena. Centro de Cultura Luiz Freire, Olinda, 2012

Essa fotografia que segue mostra como os povos indígenas de Pernambuco se representam no mapa do estado.



Fotografia 1. Mapa de Pernambuco indicando a localização dos territórios indígenas com os símbolos que cada povo se apresenta. O primeiro símbolo da direita para a esquerda é uma barretina, que cobre a cabeça dos Xukuru quando estão no seu ritual.

Quadro 08 - Povos indígenas de Pernambuco e sua localização geográfica cultural

Povo	Municípios	Localização Geográfica Cultural
Atikum	Carnaubeira da Penha e Salgueiro	Serra Umã
Entre Serras de Pankararu	Jatobá, Tacaratu e Petrolândia	Serrinha
Pankararu	Tacaratu e Petrolândia	Serra de Tacaratu
Pankaiwká	Jatobá	Rio Moxoto
Fulni-ô	Águas Belas	Serra do Comunati
Kambiwá	Inajá e Ibimirim	Serra Negra
Kapinawá	Tupanatinga, Buíque, Ibimirim	Vale do Catimbau, Serra Negra
Pipipã	Floresta	Serra dos Pipipã, Serra Negra
Pankará	Carnaubeira da Penha e Itacuruba	Serra do Arapuá
Tuxá	Inajá	Serra Negra
Truká	Cabrobó e Orocó	Ilha da Assunção, Ilha da Onça, Ilha da Tapera
Xukuru	Pesqueira e Poção	Serra do Ororubá

Fonte: Andrade, Lara Erendira et al. Guerreiras – A força da mulher indígena. Centro de Cultura Luiz Freire, Olinda, 2012.

Como mostra o Quadro 08, não é suficiente identificar a situação geográfica cultural dos povos indígenas através dos municípios, porque, primeiro: a maioria deles tem seus territórios estendidos para além da divisão geográfica do município⁴⁸, estabelecida na lógica do Estado Nação, como é caso dos Atikum, Kambiwá, Kapinawá, Pankararu, Entre Serras de Pankararu, Pankara, Truká e Xukuru. E segundo, seus referenciais culturais estão associados às matas, às serras e aos rios os quais atribuem significados que dão sentido e lógica à sua vida material e simbólica.

Os Xukuru ficam situados na Serra do Ororubá, nesse espaço geográfico cultural criam, (res)significam e dão sentido à sua vida. Xicão Xukuru, liderança desse povo que foi assassinado em 1998, explicando sobre o significado do etnônimo do seu grupo, diz o seguinte:

⁴⁸ O que levou os povos indígenas de Pernambuco a reivindicarem a estadualização da educação básica em suas aldeias, baseados na Resolução nº 03 de 1999, da Câmara de Educação Básica do Conselho Nacional de educação e levou ao surgimento da Copipe.

O nome da nossa tribo é Xukuru do Ororubá, significa o respeito do índio com a natureza. Ubá é um pau. Uru é um passara que tem na mata, aí faz a junção, e fica: Xukuru do Ororubá o respeito do índio com a natureza⁴⁹.

Como pode ser observado, os Xukuru mantêm uma relação intrínseca com a Natureza, que para eles é sagrada,

A terra é a nossa mãe. É dela que tiramos a força para continuar vivendo como Xukuru; **O território deve ser utilizado de forma coletiva, cuidando da natureza sagrada;** A riqueza que a nossa terra dá **deve ser partilhada e não deve ter entre nós desigualdade social;** **As relações pessoais devem ser respeitando uns aos outros e a convivência do dia-a-dia baseada na solidariedade;** **As decisões devem ser tomadas de forma coletiva,** ouvindo os **mais velhos, a comunidade e a nossa organização social;** Continuar sendo um povo organizado e lutador pelos nossos direitos; Todo Xukuru tem direito a ter moradia, saúde, alimentação e educação de qualidade; A fé do Povo Xukuru se sustenta no ritual sagrado, nas forças de Tupã e Tamain e nos Encantos de luz; Todo índio Xukuru deve respeitar e valorizar os espaços sagrados, as festas e os rituais da tradição(2011, s/p)

Essa forma de ver o mundo do Xukuru traz consequências para suas práticas educativas escolarizadas e, a nosso ver, também para a(o) pesquisadora(or) que compreende:

A comunicação entre esses sujeitos só pode ocorrer numa relação de reciprocidade onde há espaço para diferentes saberes, sem invasão do espaço um do outro (FREIRE, 1979), mas rumo a uma construção coletiva. Esse saber já não é mais produto de um saber dominante, mas de saberes em intercomunicação interativa, não havendo lugar para a passividade, pois o coletivo já se constituiu sujeito e sujeito e aquele que age, que atua (SILVA, 2006, p. 128).

Compreendendo assim os sujeitos de nossa pesquisa, a escolha dos procedimentos para coleta e análise dos dados procurou respeitar essa forma de ver o mundo dos Xukuru cujas “relações pessoais devem ser respeitando uns aos outros e a convivência do dia-a-dia baseada na solidariedade; e que as decisões devem ser tomadas de forma coletiva” (2011, s/p).

Procedimentos e Instrumentos para coleta dados

Assim como Paulo Freire, compreendemos que pesquisar exige saber escutar/dialogar, para aprender a falar/escrever com as/os educandas/os/pesquisados e não sobre ou para eles. Segundo Freire,

⁴⁹ Fala do cacique Chicão no início do livro Xukuru Filhos da Mãe Natureza, de autoria coletiva das(as) professoras e professores Xukuru, e publicado pelo Centro de Cultura Luiz Freire, em 1997.

Escutar é obviamente algo que vai mais além da possibilidade auditiva de cada um. Escutar, no sentido aqui discutido, significa a disponibilidade permanente por parte do sujeito que escuta para a abertura à fala do outro, ao gesto do outro, às diferenças do outro. Isto não quer dizer, evidentemente, que escutar exija de quem realmente escuta sua redução ao outro que fala (1991, p. 135).

Dessa forma, aprender a silenciar e a ouvir o que a(o) outra(o) fala possibilita gerar um ambiente solidário onde a escuta/diálogo pode se dar sem as amarras dos processos impostos do saber-poder, e caminha no sentido de aprender “a falar com eles” (FREIRE, 1996, p. 135). Para Streck,

Antes do domínio de determinadas técnicas, pesquisar implica capacidade de escutar, um escutar denso, intenso e (im) paciente. O domínio de técnicas só faz sentido dentro dessa atitude que Freire qualifica de “curiosidade epistemológica”, sem a qual a competência técnica corre o risco de contribuir mais para o aumento dos infortúnios do que para a redução dos sofrimentos e das misérias da humanidade (2006, p. 265).

Outro pressuposto dessa escuta/diálogo é que a educadora/pesquisadora, de um lado, duvida de suas certezas, e de outro, está aberta a ouvir o outro. Dispõe-se, dessa forma, a repensar suas verdades e a questionar as suas certezas advindas da Colonialidade, considerando inclusive que essa herança colonial está impregnada também entre os indígenas, por isso escolhemos o grupo focal como técnica para coleta de dados junto às(os) estudantes indígenas do povo Xukuru.

No grupo focal o diálogo é o elemento fundamental por parte de quem pesquisa utilizando essa técnica, falando e ouvindo com as pessoas pesquisadas. O objetivo é que a conversa franca com os indígenas promova a assunção de que ninguém sabe ou ignora tudo. Essa disponibilidade à realidade, com a qual se constrói a segurança da educadora/pesquisadora, deve considerar ainda conhecer o contexto ecológico, social, cultural e econômico em que vivem as/os estudantes Xukuru (FREIRE, 1996), ou seja, sua territorialidade.

Paulo Freire (1996) também nos ensina sobre a importância da ética na prática educativa. E compreendemos que a investigação também é uma prática educativa, portanto ensinar/pesquisar exige estar aberto humildemente aos educandos/pesquisandos, considerar as suas emoções, sentimentos, sonhos, descartando a hegemonia da racionalidade moderna.

Para escuta/diálogo com estudantes escolhemos o grupo focal como estratégia. Essa escolha deu-se pelo fato de que entendemos como uma técnica que se aproxima de nossos pressupostos teóricos metodológicos com os quais estamos trabalhando.

Pela natureza do grupo social com o qual estamos trabalhando e também da nossa pesquisa nos interessa a compreensão do coletivo e menos as opiniões individuais, isso não quer dizer que a opinião individual não seja ouvida e considerada, pelo contrário, na entrevista coletiva, a fala individual é valorizada, discutida, ampliada pelo grupo, o que, a nosso ver, nos ofereceu uma visão de conjunto de como as/os estudantes vivenciaram a Interculturalidade no curso da UFPE/CAA, porque, na nossa pesquisa, “a autoria individual deseja estar integrada em uma ampla produção intelectual e social coletiva e sempre em processo. Em outras palavras, o que se sonha e se pretende é tornar a investigação científica e social uma forma solidária de participação” (BRANDÃO; STRECK, 2006, p. 11).

Para Gatti (2005), o grupo focal possibilita a obtenção de perspectivas diferentes sobre uma mesma questão, e “a compreensão de ideias partilhadas por pessoas no dia-a-dia e dos modos pelos quais os indivíduos são influenciados pelos outros” (p. 11), nos oferecendo, portanto, uma visão do coletivo e não apenas dos indivíduos.

O grupo focal se adequa aos nossos objetivos também porque os sujeitos da pesquisa desenvolvem práticas e políticas no coletivo, permeadas pela sua visão de mundo, dessa forma, entendemos que essa estratégia metodológica facilitou para que houvesse mais abertura, possibilitando que as vivências no curso fossem relatadas como sujeitos coletivos, seja como povo indígena, ou como grupo de estudantes do curso, de forma que os participantes do grupo focal contribuíssem com a fala do outro, já que “o grupo focal permite fazer emergir uma multiplicidade de pontos de vista e processos emocionais, pelo próprio contexto de interação criado, permitindo a captação de significados que com outros meios poderiam ser difíceis de manifestar (GATTI, 2005, p. 9).

A técnica de grupo focal possibilitou também captar, a partir das trocas realizadas no grupo, conceitos, sentimentos, atitudes, crenças, experiências e reações, de um modo que, a nosso ver, não seria possível com outras técnicas de coleta de dados (GATTI, 2005), já que

A pesquisa é um processo contínuo que requer procedimentos adequados para permitir o diálogo, as posturas abertas ou semi-estruturadas, as entrevistas coletivas, de modo a criar espaço para o debate de ideias e de posturas. Implica inserção social do pesquisador, o que significa a identificação e o compromisso com a mudança social (SILVA, 2006, p. 128).

Além disso, considerando a corpo-política do conhecimento (GROSFOGUEL, 2010), nossa proximidade com os grupos favoreceu para que na escuta/diálogo emergissem argumentações, o debate e, dessa forma, tivemos respostas mais completas e ao mesmo tempo

verificar a lógica individual e coletiva que conduz à resposta, tendo em vista que o grupo focal

Permite compreender processo de construção da realidade por determinados grupos sociais, compreender práticas cotidianas, ações e reações a fatos eventos, comportamentos e atitudes, constituindo-se uma técnica importante para conhecimento das representações, percepções, crenças hábitos, valores, restrições preconceitos linguagens e simbologias prevalentes no trato de uma dada questão por pessoas que partilham alguns traços em comum, relevantes para o estudo do problema visado (GATTI, 2005, p. 11).

Nossa experiência como assessora do movimento de educação escolar indígena em Pernambuco foi um fator que corroborou de forma positiva, já que nesses anos de experiências junto às professoras e aos professores indígenas, coordenamos trabalhos em grupos criando situações para que as(os) participantes manifestassem suas opiniões, seus desejos e suas compreensões acerca dos diversos temas estudados.

Nesse sentido, aqui nos amparamos na concepção de Santos, quando defende a epistemologia da visão⁵⁰, que trata da possibilidade do processo de produção do conhecimento acontecer em uma relação de solidariedade. Afirma o autor: “A solidariedade como forma de conhecimento e o reconhecimento do outro como igual, sempre que a diferença lhe acarrete inferioridade, e como diferente, sempre que a igualdade lhe ponha em risco a identidade” (2000, p. 246). Nesse sentido, “a produção do conhecimento é produto de um coletivo e colocada a serviço de um projeto de sociedade outro, na perspectiva de que o conhecimento produzido pode contribuir para um outro mundo possível, cuja referência maior é a libertação e a dignidade de todos” (SILVA, 2006, p. 128).

Foram três grupos focais, com a participação entre seis (6) e nove (9) estudantes Xukuru, porque um grupo focal não pode ser excessivamente grande e nem pequeno, “ficando sua dimensão preferencialmente entre seis (6) e nove (9) pessoas, já que o ideal é não trabalhar com mais de dez (10)” (GATTI, 2005, p. 22).

⁵⁰ Epistemologia da visão é a que pergunta pela validade de uma forma de conhecimento cujo momento e forma de ignorância é o colonialismo e cujo momento e forma de saber é a solidariedade (SANTOS, 2000, p. 246).



Fotografia 2. Estudantes Xukuru participando do Grupo Focal

Fizemos o convite para participar dos grupos focais através dos meios de comunicação disponível (telefone, whatsapp, facebook). A escolha dessa forma de comunicação, em detrimento da forma escrita, ocorreu pela experiência anterior que a pesquisadora tem em fazer articulações através desses meios com esses sujeitos para as atividades do movimento de educação escolar indígena no estado.

No primeiro dia, 14 de maio de 2015, compareceram vinte (20) estudantes. Nesse dia apresentamos os nossos objetivos e o roteiro semiaberto para a entrevista que havíamos preparado anteriormente. Tiramos dúvidas, ouvimos sugestões, dividimos o grupo em três, e marcamos para nos encontrar nos dias seguintes 15 e 16.

Dois critérios foram relevantes para divisão do grupo. O primeiro é que cada grupo fosse composto por estudantes das três áreas de conhecimentos: Linguagem e Arte; Ciências da Terra e da Natureza e Ciências Sociais e Humanas. Nosso entendimento foi que assim teríamos uma visão de como a interculturalidade ocorreu na segunda fase da licenciatura, quando as disciplinas eram oferecidas por área de conhecimento do curso, e o segundo critério era que o estudante egresso do curso aderisse espontaneamente para participar do grupo focal (GATTI, 2005, p. 23).

No dia 15, pela manhã, fizemos a entrevista com o Grupo Focal 1. A entrevista começou às 8:30 e foi até 13:00 horas e participaram 9 (nove) estudantes.

No dia 15, à tarde, utilizamos para fazer ajustes no roteiro da entrevista a partir da experiência com o Grupo Focal 1. No dia 16 fizemos a entrevista com o Grupo Focal 2 (GF2) que começou às 8:30 e terminou às 11hs. Nesse grupo compareceram 6 (seis) estudantes e utilizamos o mesmo procedimento de codificação. À tarde, com o grupo focal 3 (GF3),

começamos às 14hs e terminamos às 16:30hs, com a participação de 7 (sete) pessoas. Como pode ser observado, dos 23 (vinte e três) estudantes egressos do curso 22 (vinte e dois) participaram das entrevistas coletivas.

Para a escuta/diálogo utilizamos roteiro que continha 06 (seis) blocos de questões sobre: o acesso ao curso; projeto pedagógico; disciplinas/conteúdos; tempo/espço; docentes e material utilizado. A relação das perguntas que constituíram o roteiro da entrevista semiestruturada está disponível no Anexo I desta tese.

A escuta/diálogo ocorreu em salas de aulas das escolas de uma das aldeias Xukuru; o espaço permitiu a gravação de falas e imagens. As falas foram transcritas e as imagens contribuíram para depois confirmar o nome das pessoas e outras dúvidas com relação às falas.

Procedimento de análise dos dados

Para analisar os documentos e as falas das(os) estudantes utilizamos as técnicas propostas pela Análise de Conteúdo via Análise Temática que, de acordo com Minayo (2008, p. 316), “consiste em descobrir os núcleos de sentido que compõem uma comunicação, cuja presença ou frequência signifiquem alguma coisa para o objeto analítico”.

No primeiro momento após as leituras dos documentos, identificamos primeiro como eles estão organizados: os processos, os sujeitos e o contexto sócio político e cultural da sua produção, porque, segundo Vala (1999), a mensagem da comunicação é simbólica, portanto a compreensão do contexto e de sua produção evidencia-se como indispensável para uma leitura aprofundada do texto. Assim, para entender os significados de um texto, é preciso levar o contexto em consideração, focando suas origens e as formas de produção, indo além do que anuncia a mensagem, pois a contextualização da forma de produção dessa mensagem é tão importante quanto ela mesma, porque conforme nos informa Moraes (1999, p. 9),

O contexto dentro do qual se analisam os dados deve ser explicitado em qualquer análise de conteúdo. Embora os dados estejam expressos diretamente no texto, o contexto precisa ser reconstruído pelo pesquisador. Isto estabelece certos limites. Não é possível incluir, nessa reconstrução, todas as condições que coexistem, precedem ou sucedem a mensagem, no tempo e no espaço. Não existem limites lógicos para delimitar o contexto da análise. Isto vai depender do pesquisador, da disciplina e dos objetivos propostos para a investigação, além da natureza dos materiais sob análise.

Com esse procedimento de análise do nosso corpus documental foi possível identificar as condições objetivas em âmbito nacional e local que possibilitaram a elaboração dos

documentos e os sujeitos indígenas e não indígenas envolvidos no processo, da seguinte forma:

Documentos analisados		
<ul style="list-style-type: none"> • RFPI • PPP/UFPE/CAA 	Contexto da produção	Reivindicação do movimento indígena; Produção de novas normativas para Educação Escolar Indígena e da formação da(o) professor; sensibilização de profissionais das IES
	Sujeitos do processo de produção	Indígenas, organizações governamentais, organizações da sociedade civil, universidades

Na leitura identificamos onde a palavra interculturalidade foi citada, e os trechos dos textos que mesmo sem citar a expressão interculturalidade havia um significado latente imbuído procurando identificar quando se aproximava da perspectiva crítica e funcional, já que, como diz Vala, “a finalidade da análise de conteúdo será, pois efectuar inferências, com base numa lógica explicitada, sobre as mensagens cujas características foram inventariadas e sistematizadas” (1999, p. 104).

Em seguida, iniciamos o processo de categorização, partimos da categoria *a priori* Interculturalidade, considerando que o nosso primeiro objetivo específico foi: Caracterizar e analisar como a temática da Interculturalidade é apresentada nos RFPI do Ministério da Educação, procedemos da seguinte forma:

Quadro 09 - A interculturalidade no referencial para formação de professoras(es) indígenas

TEMÁTICA(S)		SUBTEMÁTICA(S)	Unidade de registro
Interculturalidade	Funcional	Cenário da prática e da relação da(o) docente indígena	Se em vários dos estados da federação os professores indígenas não completaram ainda sua educação básica, em outros, um significativo número de professores cursou magistério regular, embora sem nenhum enfoque particular para o exercício da docência em terras indígenas e em contexto intercultural (BRASIL, 2005, p. 17).

	Crítica/epistemológica e funcional	Na profissionalização e na formação da(o) docente indígena	A complexa tarefa de protagonizar os processos de reflexão crítica sobre os diversos tipos de conhecimentos a serem estudados, interpretados e reconstruídos na escola: os normalmente denominados conhecimentos “universais”, transmitidos pela instituição escolar, e os denominados conhecimentos “próprios”, “étnicos” ou “tradicionais”, a serem pesquisados, registrados, sistematizados e reinterpretados no processo intercultural (2005, p. 20).
	Crítica/epistemológica	Organização dos cursos	Em conta sua condição de habitantes de terras indígenas e de aldeias, a distância que os separa, em grande parte dos casos, das sedes de municípios, ou da capital do estado, onde normalmente os cursos são realizados, além da especificidade dos tempos e dos espaços onde se insere sua socialização cotidiana e sua vida social. Os cursos de formação de professores indígenas em funcionamento em parte dos estados do país têm sido desenvolvidos em regimes mistos, conciliando variadas situações de formação que podemos denominar de situações de formação presenciais e não-presenciais (2005, p. 40).

Com relação aos dados produzidos através da escuta/diálogo com estudantes foram tratados estabelecendo relações entre o que anuncia o currículo prescrito e o vivido pelas(os) estudantes procurando identificar como a interculturalidade foi anunciada no PPC/CAA e vivenciada pelas(os) Xukuru egressos do curso, de forma a atender aos nossos objetivos: analisar como está organizado o PPC da Licenciatura Intercultural no que se refere ao seu formato, seus tempos e conteúdos; e, compreender como os estudantes vivenciaram a interculturalidade no desenvolvimento do curso, tratamos esses dados de duas formas.

Na primeira estabelecemos uma relação entre o que foi anunciado e o que foi vivido, identificando através do currículo prescrito o que foi anunciado e das falas das(os) estudantes o que foi vivido, como mostramos no exemplo que segue:

Tema	Sub-temas	Unidades de contexto
Anunciado	Memorial, Carta de Apresentação	(...) acredito que fazer seleção na forma de vestibular em si ele não é uma forma dos indígenas, né? Porque leva a gente a competir com os parentes, né? Leva à exclusão (GF2 P6).
Vivido	Vestibular	

Para citar as falas, sem citar os nomes das(os) participantes dos grupos focais, as codificamos atribuindo um número a cada grupo focal e às(aos) estudantes⁵¹ que participaram; assim o grupo focal um, fala da (o) professora(o) um, ficou assim codificado:

GF1P1, e assim sucessivamente, como mostramos a seguir:

GRUPO FOCAL 1	PROFESSORAS(ES)								
GF1	P1	P2	P3	P4	P5	P6	P7	P8	P9
GF2	P1	P2	P3	P4	P5	P6			
GF3	P1	P2	P3	P4	P5	P6	P7		

Partimos do entendimento que a leitura que fizemos dos documentos e das entrevistas não é uma leitura neutra e a inferência no texto estará permeada pelos nossos valores, formas de analisar e interferir na realidade, da qual não se pode fugir, porque toda leitura é uma interpretação, além disso, como afirma Brandão, não estamos em busca da verdade, muito menos da verdade absoluta, mas “à procura da busca de sentidos e significados partilháveis, novos e confiáveis significados na interpretação solidária de uma realidade de vida social” (2007, p. 40).

Dessa forma, as inferências e análises que fizemos nos dados produzidos na pesquisa produzem significados que não se pretendem definitivos ou objetivos nos modelos positivistas, mas podem ser compartilhados com os diversos sujeitos que tratam da formação de professoras e professores indígenas de forma que possamos todas(os) aprender como transformar esses cursos, colocando-os efetivamente a serviço dos Projetos de vida dos povos indígenas.

⁵¹ Como as(os) estudantes egressos do curso são professoras(es) em suas aldeias, preferimos codificar suas falas com a letra P de professores e não E de estudantes.

6 A INTERCULTURALIDADE NOS “REFERENCIAIS PARA FORMAÇÃO DE PROFESSORES INDÍGENAS – RFPI”

Nesse capítulo vamos analisar o documento do MEC que trata dos referenciais para formação da professora e do professor indígena procurando identificar como a interculturalidade é apresentada nesse texto legal. Organizamos da seguinte forma: no primeiro momento trazemos informações gerais sobre o cenário sócio-político e cultural em que ele foi elaborado de forma que possamos compreender o contexto de sua produção. Em seguida, tratamos dos temas que emergiram na análise e, a nosso ver, apresentam a concepção de Interculturalidade que o documento traz.

6.1 Contexto sócio-político-cultural da produção dos Referenciais para Formação de Professores Indígenas (RFPI)

O documento “Referenciais para Formação de Professores Indígenas” (RFPI) teve sua primeira versão publicada no ano de 2002, e foi reeditado 2005, pelo Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada Alfabetização e Diversidade (MEC/SECAD). Com 82 (oitenta e duas) páginas, o documento está organizado em 07 (sete) capítulos, quais sejam: aspectos legais, institucionais e administrativos da implantação dos programas de formação de professores indígenas; os professores indígenas; as características gerais do currículo de formação de professores indígenas; a avaliação nos programas de formação; e por fim, material didático e pesquisa. O documento foi elaborado com o objetivo de

construir referenciais e orientações que possam nortear a tarefa de implantação permanente de programas de formação de professores indígenas, de modo que atendam as demandas das comunidades indígenas e as exigências legais de titulação do professorado em atuação nas escolas indígenas do país (BRASIL, 2005, p. 09).

Sobre o processo de produção do documento, o MEC/Secadi informa que foi “elaborado baseado em diferentes experiências de formação de professores indígenas já em andamento em outros países” (BRASIL, 2005, p. 09). O documento foi elaborado a partir de reuniões técnicas promovidas pela Coordenação Geral de Apoio às Escolas Indígenas (CGAEI) no período entre 1999 e 2001, articulando diversos setores da sociedade que tratam da temática da educação escolar indígena no Brasil, como mostra o trecho dos RFPI que segue:

Participaram das reuniões preparatórias deste documento 15 professores indígenas de 13 povos vivendo em 11 estados brasileiros, consultores e especialistas de diversas universidades, técnicos das secretarias estaduais de educação, coordenadores de 10 programas de formação de professores indígenas de organizações não-governamentais e governamentais do país. Também é produto de consultas a um grupo de pareceristas (BRASIL, 2005, p. 09).

A elaboração dos “Referenciais para Formação de Professores Indígenas” não foge à regra do processo de elaboração dos demais documentos que delineiam a política de educação escolar indígena no Brasil, ou seja, foram elaborados a partir de experiências e com a participação direta da sociedade civil, como mostra o texto da Secadi que segue:

Para definir essa política de educação escolar indígena, o MEC tomou como parâmetro o trabalho pioneiro realizado na área, a partir da metade da década de 1970, por organizações não- governamentais indígenas e de apoio aos povos indígenas criando, além disso, espaços para a participação da sociedade civil nessas definições (BRASIL, 2007, p 7).

Em âmbito federal, esses espaços correspondem hoje à Coordenação-Geral de Apoio às Escolas Indígenas (CGAEI) na Secadi, e da Comissão Nacional de Educação Escolar Indígena⁵² que tem como objetivo assessorar o MEC e possibilitar a participação dos envolvidos com a questão indígena e orientar os sistemas de ensino (BRASIL, 2007). Na esfera estadual, essa situação foi traduzida com a criação de núcleos de educação escolar indígena, que mais tarde, em grande parte dos Estados brasileiros, foram transformados em conselhos de educação escolar indígena, como é o caso de Pernambuco.

⁵² Em julho de 1992, o MEC instituiu o Comitê Nacional de Educação Indígena, composto por representantes de organizações não-governamentais, universidades e representantes indígenas. Ainda em 1991, foi estruturada a Coordenação-Geral de Apoio às Escolas Indígenas (CGAEI) no âmbito da então Secretaria de Ensino Fundamental (SEF) para “coordenar, acompanhar e avaliar as ações pedagógicas da educação escolar indígena no país”, além de mobilizar a atuação do Comitê e promover a realização de encontros regionais e seminários nacionais para discussão e sensibilização dos sistemas de ensino, com a participação representantes indígenas, das organizações não-governamentais e de docentes das universidades. Em 2002, o Comitê Nacional de Educação Escolar Indígena foi substituído pela Comissão Nacional de Professores Indígenas, formada por treze professores. Em 2004, em atendimento a propostas e reivindicações do movimento indígena essa Comissão foi transformada em Comissão Nacional de Educação Escolar Indígena, passando a ser composta por professores e lideranças indígenas, por entender o movimento que ela não deveria ser formada apenas por professores. Um outro marco legal importante foi a criação de uma vaga para um representante da Educação Escolar Indígena no Conselho Nacional de Educação, em decorrência dos compromissos assumidos pelo Brasil na Conferência Mundial contra Racismo, Discriminação Racial, Xenofobia e Intolerância Correlata, realizada em Durban, África do Sul, em 2001. A Coordenação-Geral de Apoio às Escolas Indígenas (CGAEI) atuou até julho de 2004, quando, por meio do Decreto Presidencial nº 5.159/2004, foi transformada em Coordenação-Geral de Educação Escolar Indígena (CGEEI) vinculada ao Departamento de Educação para Diversidade e Cidadania (DEDC) da Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade (Secad) (BRASIL, 2007).

Como foi observado, a participação do movimento indígena e de entidades da sociedade civil é um elemento importante que caracteriza o contexto da elaboração dos documentos que definem as diretrizes, os princípios e as ações que devem ser desenvolvidas pelos entes federativos, na área de educação escolar indígena. Nesse período, o Brasil se encontrava em processo de redemocratização, quando a sociedade civil reivindicava a descentralização dos processos de definição e execução das políticas públicas que lhes afeta. Mas também, paralelamente, o Sistema Mundo Moderno/Colonial/Patriarcal se reorganiza e exige reestruturações nos Estados Nacionais e novas formas de se relacionar com suas sociedades e que suas reivindicações sejam incorporadas às políticas de governos. É dessa forma que a Democracia liberal se instala no Brasil, o que irá provocar a abertura de espaços para participação da sociedade civil na elaboração de políticas públicas e a incorporação de parte de suas reivindicações nessas políticas.

Portanto, a produção dos documentos foi realizada entre disputas, conflitos de interesses e alianças, ou seja, no contexto da Diferença Colonial, onde a Colonialidade opera, mas carrega o potencial da Decolonialidade. Assim, algumas das reivindicações do movimento indígena foram assimiladas pelos gestores públicos, e hoje, compõem os documentos oficiais, entretanto, na sua execução ganharão contornos da mesma lógica homogeneizadora própria dos Estados nacionais, exemplo disso é a Comissão Nacional de Educação Escolar Indígena, que segundo a representante da Copipe,

Na Comissão (nacional) a gente não tem autonomia, a gente é chamado só pra concordar com o que o MEC quer fazer. Acontecem os encontros, no MEC, e a gente é chamado em cima da hora (...), não dar tempo pra conversar com as bases. A Comissão não tem poder de decisão, a gente não tem condições financeiras de se deslocar para articular os parentes na base (...) (COPIPE, s/d).

Esse cenário é o que Walsh chama de recolonialidade (2009a), ou seja, é a Colonialidade ganhando um verniz democrático, muda-se a aparência, mas o conteúdo continua o mesmo. Para Bartolomé, desenvolver uma política pública para grupos etnicamente diferenciados não se trata apenas de abrir espaços políticos dentro dos marcos do Estado nacional na perspectiva das democracias participativas. Para esse autor,

A questão não se reduz a assumir a presença política do étnico, mas implica em aceitar o direito delas de exercer normas jurídicas, morais, econômicas, ideológicas, lingüísticas, parentais, que não são necessariamente redutíveis as tratadas pelas formações estatais. O direito a diferença implica no exercício aberto da alteridade e a possibilidade de confrontar criativamente

as múltiplas experiências existentes desenvolvidas pelas diferentes culturas (1998, p. 184) (tradução nossa).

Outro elemento importante, que a nosso ver, vale ressaltar porque demonstra a recolonialidade, é que esses documentos publicados pelo MEC para educação escolar indígena, nesse período, seguiram os rastros de outros documentos publicados para educação da população em geral, por exemplo, os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN), que ganhou a versão para os indígenas como Referencial Curricular Nacional para as Escolas Indígenas (BRASIL, RCNEI, 1998), ou ainda, os Referenciais para Formação de Professores (RFP) lançado em 1998, pelo MEC, e para os indígenas recebeu o nome de Referenciais para Formação de Professores Indígenas (RFPI), publicado em 2002, ou seja, os documentos foram elaborados como uma necessidade do próprio Estado nacional, em processo de reordenamento político, e não necessariamente dos povos indígenas. Isso pode ser observado no texto do Referencial para Formação de Professores,

A elaboração dos Parâmetros Curriculares para o Ensino Fundamental, do Referencial para Educação Infantil e da Proposta Curricular para a Educação de Jovens e Adultos e do Referencial Curricular para Educação Indígena, são os primeiros passos da SEF nessa direção. As concepções que orientam esses documentos, e a discussão que a comunidade educacional vem desenvolvendo sobre elas, são balizadoras do que se espera da formação de educadores (BRASIL, 1998, p. 53).

Como pode ser observado, os documentos para educação escolar indígena foram elaborados com as mesmas concepções que permeiam os demais documentos produzidos para a população em geral. Então, a especificidade, a diferenciação e a interculturalidade, que são adjetivos utilizados nos dispositivos legais para qualificar a educação escolar indígena no Brasil, parece que perdem seu sentido, o que evidencia que os Referenciais é um documento onde ao mesmo tempo em que expressa a vontade das(os) indígenas como sujeitos de direitos civis e epistêmicos, é também fruto dos interesses do Estado brasileiro se readequando às novas exigências do padrão/matriz mundial do poder.

Além disso, e talvez por isso mesmo, o termo interculturalidade na normativa analisada traz em si a polissemia que habita o terreno teórico, confirmando que os seus significados estão em disputa. Vamos procurar mostrar isso através dos vários sentidos que são utilizados na normativa. No documento analisado a interculturalidade é utilizada ora como uma questão de cenário da prática da professora e do professor indígenas, ora como uma relação conflituosa com o Estado e as sociedades indígenas; assim como uma questão do

conteúdo da formação de professores indígenas, aqui apresentado como tarefa da professora e do professor indígena.

6.2 A Interculturalidade como contexto da prática e das relações da(o) docente indígena - a polissemia do termo

O texto do Referencial Curricular para formação de professores indígenas aborda a questão da Interculturalidade dando-lhe vários significados. O primeiro é quando trata do contexto da atuação da professora e do professor indígena, como mostra o trecho do documento que segue:

Se em vários dos estados da federação os professores indígenas não completaram ainda sua educação básica, em outros, um significativo número de professores cursou magistério regular, embora sem nenhum enfoque particular para o exercício da docência em terras indígenas **e em contexto intercultural** (BRASIL, 2005, p. 17 - grifo nosso).

Ao tomar a Interculturalidade como contexto, parece que o RFPI está compreendendo-a como um fato dado, ou seja, como sinônimo de multiculturalismo, como afirma outra parte do RFPI:

uma proposta para a **formação de professores indígenas em contexto intercultural** é construída com a co-participação de índios e não-índios, por meio de uma equipe de profissionais sensíveis às demandas políticas das comunidades e com experiência acumulada com o ensino e a formação de professores **em situações de diversidade cultural** (BRASIL, 2005, p. 33, - grifos nossos).

As políticas multiculturais desenvolvidas pelos Estados nacionais levadas a cabo pela razão neoliberal na década de 1990 são respostas que a Colonialidade oferece às novas exigências postas pelo Sistema Mundo Moderno/Colonial/Patriarcal e também dos Movimentos Sociais Ancestrais; essas políticas incorporam as reivindicações desses movimentos em seus discursos legais, mas as incorporam dentro da lógica homogeneizadora de fazer política, oficializando a diferença, ou seja, a prática da recolonialidade (WALSH, 2008).

A oficialização da diferença é própria da interculturalidade funcional já que serve aos

interesses do Estado nação e segue a tradição do multiculturalismo liberal⁵³, concebendo as políticas interculturais como mais um mecanismo que favorece o processo de inserção subordinada dos grupos excluídos ao Sistema Mundo Moderno/Colonial/Patriarcal (SARTORELLO, 2009).

A Interculturalidade requerida pelos Movimentos Sociais Ancestrais exige mudanças nas atuais estruturas do Estado nação. Para Walsh (2008), a Interculturalidade não existe enquanto fato dado, não é contexto construído, estabelecido a priori, é Projeto em construção, porque ela é mais do que reconhecimento da diversidade, aliás, a Multiculturalidade Liberal ou Diversidade Cultural é apenas uma constatação da existência de povos e culturas diferentes em um mesmo Estado nação. A Interculturalidade Crítica ou Interepistemologias é um Projeto social, político, econômico, cultural e epistêmico que exige uma estrutura outra de Estado e de modos de vida. A Interculturalidade exige uma discussão sobre Projeto Moderno, das heranças coloniais, da epistemologia do ponto zero. Necessita de práticas sociais, políticas, educacionais, culturais outras. Para Walsh, a Interculturalidade da forma requerida pelos movimentos indígenas,

que tienen que ver con la cosmología de la vida en general, incluyendo los conocimientos y saberes, la memoria ancestral, y la relación con la madre naturaleza y la espiritualidad, entre otras. Por sí, parte del problema de las relaciones y condiciones históricas y actuales, de la dominación, exclusión, desigualdad e inequidad como también de la conflictividad que estas relaciones y condiciones engendran, es decir la «colonialidad» con sus cuatro ejes o potestades ya señalados (2008, p. 141).

Como já discutimos anteriormente, a genealogia dos termos multi e interculturalismo são diferentes e, por isso mesmo, exige práticas políticas também distintas. Mais do que isso, a Interculturalidade no campo da educação escolar indígena precisa ser compreendida como Inter-epistemologias. O termo multiculturalismo, advindo dos processos de globalização hegemônica, é utilizado para designar uma situação onde vivem povos diferentes, mas não implica necessariamente em levar em conta que esses povos têm formas outras de produzir, sistematizar e disseminar conhecimentos, que são tão válidas quanto aquelas do pensamento ocidental. Normalmente, o que é aceito, e até mesmo bem vindo, é o folclore, os mitos, as

⁵³ Para Maclaren (1997, p. 77), tratando do contexto dos Estados Unidos, “o multiculturalismo liberal e conservador são uma tendência de uma política de assimilação; ambos assumem que realmente vivemos em uma cultura comum, igualitária”. Segundo o autor, o multiculturalismo conservador “não questiona o conhecimento elitizado, deseja assimilar os estudantes a uma ordem social injusta e não interroga regimes dominantes de discurso e práticas culturais e sociais que estão vinculadas à dominação global e que estão inscritas em convicções racistas, classistas sexistas e homófobas” (p. 115).

lendas, mas não epistemologias; então na escola indígena pode-se dançar o toré, levar o pajé para contar as histórias do passado, mas as Competências são as mesmas da escola do não-indio, o que, a nosso ver, é a Colonialidade do saber atuando já que considera que os povos indígenas têm folclore, e até aspectos de modos de vida diferentes, mas as suas formas de produzir conhecimentos não são inferiores.

O próprio documento do MEC evidencia os conflitos que surgem na prática das professoras e professores quando lidam com a máquina administrativa do Estado nacional; diz o documento:

Seu papel social, longe de ser heroico, é caracterizado pela vivência difícil de uma série de conflitos e contradições, ambiguidades e tensões, tanto de ordem ética, quanto político-pedagógica. **Como esses professores estão na maior parte dos casos, contratados pelo Estado como funcionários públicos, muitas vezes enfrentam problemas para a definição do currículo de sua escola, dos livros didáticos adotados, do calendário das aulas e da avaliação de seus alunos. Hesitam, muitas vezes, entre a lealdade as regras burocráticas e homogêneas que regem sua inserção profissional como funcionários, e a lealdade às regras e códigos éticos, sociais, culturais e educacionais de sua comunidade**, por quem, na maior parte dos casos, foi escolhido professor. **Respondem, assim, de forma ambivalente tanto as exigências das normas do sistema de ensino, como as exercidas pela força do controle social de sua comunidade sobre seu trabalho** (2005, p. 21, grifos nossos).

Mostram-se, assim, os conflitos enfrentados pelas(os) indígenas ocasionados pela forma como o Estado Brasileiro assume nos seus documentos e, conseqüentemente, na sua prática, a perspectiva da interculturalidade funcional.

A Interculturalidade Funcional (TUBINO, 2005; SARTORELLO, 2009; WALSH, 2009a) incorpora as demandas dos povos ancestrais como uma estratégia para a manutenção de dominação do Estado nação. Suas bases estão fincadas na oficialização da Interculturalidade. Nesse sentido, o RFPI como documento oficial do Estado brasileiro mantém a sua perspectiva colonialista e

para luchar en contra de los riesgos de fragmentación social y política, restaurar su legitimidad y capacidad de acción, el Estado necesita entonces modificar su discurso y crear nuevas formas de articulación con la sociedad nacional y, en particular, con los pueblos indígenas. Es así como, en toda América Latina, se presentan propuestas de descentralización y democratización que pretenden aproximar el Estado a sus ciudadanos, restaurar su gobernabilidad y legitimidad (SARTORELLO, 2009, p. 80).

Dessa forma, a nosso ver, a interculturalidade, mesmo que de forma implícita, é apresentada como relações conflituosas na medida em que afirma que as(os) professoras(es) indígenas

hesitam, muitas vezes, entre a lealdade as regras burocráticas e homogêneas que regem sua inserção profissional como funcionários, e a lealdade às regras e códigos éticos, sociais, culturais e educacionais de sua comunidade, por quem, na maior parte dos casos, foi escolhido professor (2005, p. 21, grifos nossos).

A nosso ver, não se trata de hesitação ou de lealdade, trata-se de compreensão diferente que as(os) professoras(es) indígenas têm da perspectiva de interculturalidade que é reivindicada pelos seus povos e aquela que, na prática, é assumida pelo Estado brasileiro.

Ainda tratando dessa perspectiva de interculturalidade, o documento afirma:

Tais condições conflitivas, próprias natureza intercultural da educação escolar indígena e da inserção da escola indígena como parte diferenciada da educação básica pública, devem ser objeto constante de reflexão e avaliação nos espaços coletivos de cada comunidade, nas situações de cursos e em outras situações, junto dos professores formadores e dos diversos atores educacionais. Só dessa maneira pode se discutir, compreender e superar, quando necessário e possível, algumas das condições potencializadoras desses conflitos (2005, p. 21).

Nesse trecho do texto nos parece que o documento atribui às(aos) professoras(es) indígenas e suas comunidades a responsabilidade de refletir sobre os conflitos advindos da interculturalidade, já que “devem ser objeto constante de reflexão e avaliação nos espaços coletivos de cada comunidade, nas situações de cursos e em outras situações, junto dos professores formadores e dos diversos atores educacionais” (BRASIL, 2005, p. 21), ignorando-se que esses conflitos são porque existem compreensões e expectativas diferentes acerca das práticas de interculturalidade. O texto não considera a possibilidade do Estado nação rever suas práticas homogeneizadoras, ou seja, é como se coubesse apenas aos indígenas “compreender e superar, quando necessário e possível, algumas das condições potencializadoras desses conflitos” (BRASIL, 2005, p. 21).

Em Pernambuco, as escolas indígenas não conseguem ter suas formas próprias de gestão escolar reconhecidas pela Secretaria Estadual Educação, porque estão baseadas na organização social e política de cada povo, e tiveram que criar uma estrutura nova⁵⁴ para que

⁵⁴ A exemplo do povo Xukuru cuja gestão das escolas era feita apenas pelo Conselho de Professores Xukuru do Ororubá (Copixo), já que esse povo tem um modelo de organização social e política baseada em Conselhos, e tiveram que criar coordenações de áreas para satisfazer as exigências da secretaria estadual de educação

o Estado reconhecesse a gestão, mesmo que o Conselho Nacional de Educação na Resolução nº 03 de 1999 afirme no Art. 3º, que trata da organização das escolas indígenas, afirmar que, na organização das escolas indígenas, “deverá ser considerada a participação da comunidade, na definição do modelo de organização e gestão, bem como” (BRASIL, 1999, p. 18)

I- suas estruturas sociais; II- suas práticas sócio-culturais e religiosas; III- suas formas de produção de conhecimento, processos próprios e métodos de ensino aprendizagem; IV- suas atividades econômicas (BRASIL, 1999, p. 18)

A literatura especializada ao tratar da gestão das escolas indígenas também nos informa que

O modelo de administração das escolas que não seja um modelo hierarquizado nosso. Não precisa ter, por exemplo, um diretor, um vice-diretor, um secretário, aquele modelo verticalizado. Porque esse modelo é completamente ideológico e não tem nada a ver, muitas vezes, com a organização social e política dessas comunidades. Porque não adianta nada falar-se em escola indígena que respeite a cultura, e querer impor um modelo de administração que não tem nada a ver com a cultura deles, que e a organização sócio-política (AZEVEDO, 1997, p. 153-154).

Mas, na prática, as professoras e os professores indígenas de Pernambuco não conseguem ter as suas escolas normatizadas porque não se adequam às exigências postas pela administração pública estadual. Essa compreensão, portanto, se aproxima da interculturalidade funcional já que essa perspectiva pretende incluir o diferente e a diferença no interior das estruturas sociais estabelecidas pelo Estado Nacional (TUBINO, 2005; WALSH, 2009a).

Em outra parte do texto do RFPI a interculturalidade aparece como relação quando trata de uma das atribuições dadas à professora e ao professor indígenas, como pode ser verificado nos trechos do documento que seguem:

De forma geral, pode-se dizer que os professores **indígenas são os mediadores, por excelência, das relações sociais que se estabelecem dentro e fora da aldeia, por meio também da escola**. Assim, eles ou elas tem uma função social distinta dos professores não-índios, pois assumem, muitas vezes, **o papel de intérpretes entre culturas e sociedades distintas** (2005, p. 20 grifos nossos).

E ainda,

Nesse sentido, os professores indígenas têm o complexo papel de **compreender e transitar nas relações entre a sociedade majoritária e a**

sua sociedade. São interlocutores privilegiados entre mundos, ou entre muitas culturas, tendo de acessar e compreender conceitos, ideias, categorias que não são apenas de sua própria formação cultural (p. 21 grifos nossos).

Como pode ser observado, para a professora e o professor indígena são atribuídos o papel de mediadores entre culturas, como se a interculturalidade fosse apenas uma questão de relações entre culturas e coubesse apenas aos indígenas compreenderem as outras culturas, já que “os professores indígenas têm o complexo papel de compreender e transitar nas relações entre a sociedade majoritária e a sua sociedade” (BRASIL, 2005, p. 23). Essa concepção demonstra uma aproximação com a política de identidade” (MIGNOLO, 2008) que é uma das características da interculturalidade funcional, onde o Estado nação define e nomeia quem é o diferente, atribuindo-lhes o seu papel. Nesse sentido só as escolas dos povos indígenas são interculturais, porque eles precisam aprender a cultura, os saberes da “sociedade majoritária” e dialogar com ela, mas a recíproca não é verdadeira.

É inegável que existe uma vasta documentação que trata do direito dos indígenas continuarem sendo povos culturalmente diferenciados. Essa conquista no contexto da democracia liberal, da Diferença Colonial, possibilitou que os povos ancestrais fossem reconhecidos como sujeitos de direitos políticos e culturais, mas não de direitos epistêmicos. A diversidade cultural, como contexto, não tem maiores implicações para provocar mudanças nas estruturas do Estado-nação. Nela apenas os povos ancestrais têm que aprender a lidar com a sociedade supostamente nacional, e suas escolas devem ser interculturais, mas não dos outros segmentos sociais já que os indígenas foram considerados pela Colonização e Colonialidade (QUIJANO, 2005, 2010) como povos sem culturas, sem conhecimentos, e até mesmo como uma raça inferior. Isso também pode ser identificado quando se trata dos conteúdos da formação das professoras e dos professores indígenas, que passamos a tratar.

6.3 Interculturalidade na profissionalização e na formação da(o) docente indígena

Nessa parte do texto vamos analisar como o RFPI trata a questão da interculturalidade no que se refere à profissionalização e à formação das(os) docentes indígenas.

A reivindicação de que indígenas assumam o papel de docentes em suas escolas é contemporânea às lutas pela reconquista de seus territórios e de reconhecimento das identidades étnicas, como já mostramos anteriormente. Sobre esse assunto o RFPI afirma que

sabemos que a proposta de uma escola indígena de qualidade específica, diferenciada, bilíngue, intercultural só será viável se os próprios índios, por meio de suas respectivas comunidades, estiverem frente do processo como professores e gestores da prática escolar. E para que essa escola seja autônoma e contribua para o processo de auto-determinação dos povos indígenas, afinada com os seus projetos de futuro, é fundamental a criação de novas práticas de formação. Estas devem permitir aos professores indígenas atuar, de forma crítica, consciente e responsável, nos diferentes contextos nos quais as escolas indígenas estão inseridas (2005, p. 10).

O Plano Nacional de Educação, na Meta 15, afirma que as secretarias de educação devem

Instituir e regulamentar, nos sistemas estaduais de ensino, a profissionalização e reconhecimento público do magistério indígena, com a criação da categoria de professores indígenas como carreira específica do magistério, com concurso de provas e títulos adequados às particularidades linguísticas e culturais das sociedades indígenas, garantindo a estes professores os mesmos direitos atribuídos aos demais do mesmo sistema de ensino, com níveis de remuneração correspondentes ao seu nível de qualificação profissional (BRASIL, 2001, p. 61).

Entretanto, na avaliação⁵⁵ realizada em 2010, constata-se que nenhum estado da federação naquele momento havia dado início ao processo de institucionalização da carreira de docente indígena, não haviam criado a categoria de professora e professor indígena, e muito menos realizado concurso público específico e diferenciado como manda o PNE, o que levou as(os) pesquisadoras(es) a concluir que

O que se percebe é que mesmo com a publicação e a difusão das diretrizes nacionais, esta meta não avançou. Pode-se observar que, passados quase dez anos do PNE, a maioria dos Estados não criou a categoria professor indígena, primeiro requisito para que a carreira do magistério indígena fosse instituída (ALMEIDA, 2011, p. 101).

O concurso público específico e diferenciado para regularização da situação profissional das(os) indígenas é outro dilema na política educacional brasileira; trata-se de

⁵⁵ A Avaliação Independente de Cumprimento dos Objetivos e Metas do capítulo da Educação Indígena do Plano Nacional de Educação – PNE foi realizada no ano de 2010, em todos os Estados brasileiros, com exceção daqueles em que os povos indígenas ainda não foram reconhecidos oficialmente pela Fundação Nacional do Índio – FUNAI, ou seja, Piauí e Rio Grande do Norte. E teve como objetivos: 1) Diagnosticar a situação atual da política de educação escolar indígena no Brasil; 2) Evidenciar as principais amarras e obstáculos ao cumprimento dos direitos dos povos indígenas a uma educação escolar de qualidade; e, 3) Subsidiar e impelir os agentes públicos a tomarem medidas eficazes para assegurar o cumprimento desses direitos. Teve suporte financeiro da Funai e a coordenação da Fundação AJURI da Universidade Federal de Roraima (UFRR).

questionamentos que alguns setores da sociedade brasileira fazem acerca da inconstitucionalidade no que se refere à especificidade do ato.

Na Avaliação Independente de Cumprimento dos Objetivos e Metas do capítulo da Educação Indígena do Plano Nacional de Educação de 2010, constatou-se que esses entraves colocados para regularização da situação profissional em alguns Estados brasileiros transcendem a vontade política do gestor público para resolvê-la, porque precisa passar pela Assembleia Legislativa, discussão com os Sindicatos que não compreendem o porquê da exigência dessas especificidades. Parece-nos, portanto, que é a forma como a máquina estatal está montada, na perspectiva de desenvolver políticas “universais”, e assim não consegue dar conta das especificidades dos grupos étnicos; dito de outra forma, as estruturas do Estado nacional são inadequadas para desenvolver políticas interculturais, o que tem feito com que o movimento indígena dos países de Abya Yala exija a constituição de Estados plurinacionais, à medida em que

O Estado plurinacional prevê a participação de todos os grupos sociais, e se opõe às bases inflexíveis e uniformizadoras e do Estado Nacional tradicional, classificativo e intolerante, que não permite a possibilidade de se reconhecer os grupos sociais que o formam, e de estes reconhecerem o Estado como legítimo. Essa nova concepção de nação inaugura uma democracia cultural e intercultural, mantida pela igualdade e distinção dos povos constituintes, todos dotados de legitimidade, com reconhecimento e respeito do outro como requisito para a convivência coletiva, mas, particularmente, diferente. Nominada de Novo Constitucionalismo Latino-Americano, essa característica das Cartas Constitucionais se apresenta como uma tendência para que haja um fortalecimento dos direitos de todos os grupos, constituintes dos países, e, assim, um maior respeito aos direitos humanos e fundamentais (SANTOS, 2015, p. 01).

Em Pernambuco, a maioria das(os) indígenas que atua como professoras e professores nas escolas de seus povos tem vínculo empregatício através de contratos temporários, o que ocasiona que os direitos trabalhistas são negados e a cada ano ficam ameaçados de não continuar desempenhando o papel de professora e professor em suas aldeias. Segundo a Copipe (2013), desde o ano de 2004, quando a responsabilidade da educação escolar indígena em Pernambuco passou a ser da secretaria estadual de educação⁵⁶, o movimento indígena reivindica que o Estado de Pernambuco crie a categoria de professora e professor indígenas, mas o Projeto de Lei está em discussão dentro da secretaria de educação desde o ano de 2010,

⁵⁶ A criação da categoria Escola Indígena em Pernambuco foi regulamentada pela Resolução do CEE/PE nº 05, de 16 de novembro de 2004.

e sempre encontra dificuldades internas da própria secretaria para sair do papel. Para a Copipe,

Essa situação de insegurança jurídica tem gerado diversos dissabores aos educadores e educandos, uma vez que não é possível assegurar educação de qualidade ante a ausência de vontade política para regularizar em definitivo essa situação. A criação da categoria de professor indígena nos quadros do serviço público estadual e a posterior realização de concurso público específico representam um passo significativo no sentido de assegurar com que os profissionais da educação tenham os seus direitos constitucionais assegurados (2013, s/p).

Além da categoria profissional ainda não ser reconhecida pelas secretarias de educação, o censo escolar de 2008 identificou que dos 10.924 (dez mil novecentos e vinte e quatro) professoras e professores indígenas do Brasil, apenas 2.135 (dois mil, cento e trinta e cinco) têm alguma licenciatura e desses apenas 257 (duzentos e cinquenta e sete) têm formação em nível superior específica (INEP, 2009). A constatação desse contingente de indígenas, assumindo o papel de professora e professor sem a escolarização requerida, fez o MEC afirmar que

Esse quadro heterogêneo exige esforços amplos e urgentes na elaboração de propostas de formação não só para a formação inicial, mas também para a formação continuada e para a licenciatura plena em nível superior, na especialidade da educação intercultural e bilíngue, cuja demanda é crescente no país (BRASIL, 2005, p. 17).

Assim, tornou-se também consenso entre o movimento indígena, indigenista, a literatura especializada e a legislação educacional, que a formação de indígenas como docente em suas escolas ocorra em cursos específicos, como mostra o texto do RFPI, que segue:

Reconhecendo que a escola indígena diferenciada não se realiza sem a efetiva participação da comunidade e sem que à sua frente estejam professores indígenas preferencialmente falantes da língua materna dos alunos da escola e pertencentes à mesma etnia, a Resolução nº 3/99 determina que os professores tenham uma **formação específica para a educação intercultural e bilíngue** (2005, p. 15 - grifos nossos).

Como pode ser observado, não basta que o indígena seja docente em suas escolas; é necessário que ela e ele tenham uma formação específica, diferenciada e intercultural, exigindo que sejam criadas “novas práticas” de formação como nos informa o RFPI:

para que essa escola seja autônoma e contribua para o processo de auto-determinação dos povos indígenas, afinada com os seus projetos de futuro, é fundamental a criação de **novas práticas de formação**. Estas devem permitir aos professores indígenas atuar, de forma crítica, consciente e responsável, nos diferentes contextos nos quais as escolas indígenas estão inseridas (2005, p. 10).

As novas “práticas de formação” são consideradas pelo RFPI como um dos desafios para a qualificação da educação escolar indígena, por isso,

novos programas de formação devem possibilitar aos professores já em serviço e aos futuros professores completar sua educação básica e, ao mesmo tempo, **realizar a formação no magistério intercultural de nível médio e superior**, para o desempenho qualificado da sua importante função. Isso, sem dúvida, requer muita atenção dos órgãos governamentais responsáveis pelos serviços educacionais nas terras indígenas do país, notadamente dos sistemas de ensino estaduais, a quem cabe a responsabilidade institucional e legal pela formação dos professores indígenas (2005, p. 9).

No item que trata das “orientações gerais para a organização curricular”, o RFPI afirma que devido à

diversidade cultural, da variedade da situação histórica e linguística em que vivem os povos Brasil (...) são muitas as orientações possíveis na organização curricular dos cursos de formação” [e da] “combinação desse conjunto de variáveis também resultam expectativas muito diversas com relação à escola por parte dos professores e das comunidades indígenas envolvidas” (BRASIL, 2005, p. 35).

Mas, segundo o MEC,

alguns elementos comuns devem ser contemplados como marcos pedagógicos e curriculares da educação escolar indígena, ainda que possam flexibilizar-se em um tratamento diversificado para cada caso. Entre esses, destaca-se a necessidade do desenvolvimento de ações educacionais durante a formação que visem atender aos diversos âmbitos de conhecimento necessários ao exercício profissional dos professores em diversas sociedades. Tais âmbitos de conhecimento foram já apresentados no Referencial para Formação de Professores (MEC, 1998) e são reinterpretados aqui à luz da educação escolar indígena (BRASIL, 2005, p. 37).

Ou seja, mesmo considerando que cada povo indígena tem uma expectativa diferente em relação às suas escolas e conseqüentemente da formação das professoras e dos professores, a normativa aponta que a organização curricular do curso para formar docentes indígenas no Brasil deve seguir as mesmas orientações do Referencial de Formação de Professores (1998) para a sociedade em geral, porque tais “conhecimentos são necessários ao

exercício profissional dos professores em diversas sociedades” mesmo que reinterpretando-os “à luz da educação escolar indígena” (BRASIL, 2005, p. 35).

Além disso, a proposta do RFPI para organização do currículo da formação de professoras e professores é por competências, como informa o texto que segue:

Na concepção e no debate atual, o conceito de competência profissional reúne saberes teóricos e experiências a serem ativados e desenvolvidos nas situações de trabalho, para que os profissionais em formação possam dar sentido e resolver as situações que se apresentam a cada dia. Esse enfoque privilegia a formação que toma a prática como elemento fundamental para a reflexão teórica, valorizando um saber traduzido em agir e fazer para a melhoria da vida social e da escola real. No caso dos professores indígenas, na sua maioria professores em serviço, com grande acúmulo de práticas e conhecimentos advindos da experiência cotidiana, o conceito parece ser de grande operacionalidade para nortear as atuais propostas curriculares e pedagógicas. Também se entendem as competências não só como próprias de cada indivíduo, mas coletivas, a serem definidas e reconhecidas pelos seus pares. Tal concepção é especialmente significativa para dar conta da necessária vinculação cultural e social da escola indígena com a comunidade educativa mais ampla, conforme enunciado de forma já conhecida pelos diversos movimentos de professores e lideranças indígenas no Brasil e no mundo (BRASIL, 2005, p. 28).

Organizar o currículo por competências vem sendo uma prática em toda América Latina e é uma necessidade posta pelas novas exigências do Sistema Mundo Moderno Colonial/Patriarcal que exige que a(o) trabalhadora(or) sejam formadas(os) de acordo com novas demandas do Mercado. Segundo Araújo (2004), as características que marcam a Pedagogia das Competências na sua origem são:

a crise do modelo de acumulação do capital de produção em massa para consumo em massa, baseado nos princípios do taylorismo e do fordismo; a resistência operária ao trabalho fragmentado e repetitivo; a globalização da economia; o progresso das tecnologias de produção e de processamento das informações e o avanço das políticas neoliberais no mundo. No campo das idéias, têm ganhado força discursos como o do irracionalismo, do fim da história e do trabalho (abstrato e concreto) e de valorização do indivíduo em detrimento da solidariedade das classes sociais. Enquanto elemento do discurso empresarial, as práticas de gestão e formação baseadas na noção de competência surgem associadas aos processos de reestruturação produtiva que caracterizaram a economia internacional a partir da década de 1970, baseada em princípios como flexibilidade e integração. Ganham força em um cenário marcado pela contração de empregos, pela precarização das relações de trabalho e pela intensificação o trabalho, resultados do avanço das políticas neoliberais no mundo, ao lado da desmobilização sindical e dos movimentos de esquerda (2004, p. 408).

A nosso ver, o RFPI ao adotar as Competências como modelo para organizar o currículo da formação das professoras e dos professores indígenas no Brasil está de novo fortalecendo a perspectiva da integração dos povos indígenas à suposta sociedade nacional (ao Estado Uni-identitário), paradigma dominante no período anterior à Constituição de 1988, e, portanto, assumindo a perspectiva da Interculturalidade funcional, que reedita e fortalece a Colonialidade.

Além de adotar o paradigma da Competência, o documento aponta que algumas das competências atribuídas pelo Referencial para formação de professoras e professores da sociedade em geral também devem ser adotadas pelos indígenas, como mostra o texto que segue:

Algumas dessas competências profissionais definidas no Referencial para a Formação de Professores (MEC, 1998), de caráter geral, constituem atributos e objetivos da formação de qualquer professor, independentemente da sua pertinência cultural a esta ou aquela sociedade e cultura humana particular. São as competências ligadas a função do professor como mediador, produtor, intérprete, pesquisador e divulgador de saberes e culturas entre outros. Seus alunos e a comunidade e a sociedade envolvente (BRASIL, 2005, p. 28).

Esses conhecimentos “necessários” estão organizados no RFPI em quatro itens, e são semelhantes aos que estão dispostos no Referencial para Formação de Professores da sociedade em geral (RFP), como mostra o quadro a seguir:

Quadro 10 - Comparativo das competências

RFPI	RFP
Conhecimentos psicossociais e culturais sobre os alunos sejam eles crianças, jovens ou adultos de ambos os sexos.	Conhecimentos sobre crianças, adolescentes, jovens e adultos.
Conhecimento sobre a dimensão cultural, social e política da educação escolar indígena e da educação em geral nas diversas sociedades humanas.	Conhecimentos sobre a dimensão cultural, social e política da educação.
Conhecimentos culturais relativos sobre a natureza e a sociedade.	Cultura Geral e Profissional.
Conhecimentos pedagógicos sobre os processos de produção, socialização e dos valores entre as gerações.	Conhecimento experiencial e contextualizado e Conhecimento pedagógico.

Como mostra o quadro, não há referência sobre as formas de produzir e sistematizar, transmitir seus conhecimentos próprios das culturas indígenas, mas nos parece que atribui às/aos docentes indígenas a responsabilidade de sistematizar esses saberes, já que para o RFPI a professora e o professor indígena têm:

a complexa tarefa de protagonizar os processos de reflexão crítica sobre os diversos tipos de conhecimentos a serem estudados, interpretados e reconstruídos na escola: os normalmente denominados conhecimentos “universais”, transmitidos pela instituição escolar, e os denominados conhecimentos “próprios”, “étnicos” ou “tradicionais”, a serem pesquisados, registrados, sistematizados e reinterpretados no processo intercultural (2005, p. 20).

Como pode ser observado, o documento reconhece que existem outros tipos de saberes que devem circular na escola e na formação da(o) docente indígena, mas atribui ao indígena professora e professor a tarefa de estabelecer a conexão entre esses saberes.

Silva (2007), tratando de um dos Modelos de formação do pedagogo, afirma que ele tem como um dos seus alicerces a lógica do mercado, assumindo os princípios que orientam a dinâmica do pensamento neoliberal na condução da educação. Para ele, esse modelo

visa atender às exigências e aos interesses das forças mundiais em consonância com a elite nacional. Possui como base sociopolítica a racionalidade técnico-jurídico-instrumental, compreendendo a sociedade como um todo orgânico sob as orientações das leis do mercado (2007, p. 18).

Os movimentos indígenas de Abya Yala vêm sistematicamente denunciando que a criação e o desenvolvimento do sistema mundo moderno/colonial/patriarcal que orienta a pedagogia da competência não serve como modelo para as suas sociedades, e mais do que isso, como já dissemos anteriormente, foi o responsável por todo processo de racialização, subalternização e usurpação de suas riquezas e modos de vida.

Mesmo concordando com o texto oficial que reconhece que há uma relação de conflitos que advém dessa relação entre as lógicas indígenas e as estruturas do Estado Nacional, entretanto, a nosso ver, o documento traz a discussão para o campo individual, e não como disputas de Projetos de sociedades, atribuindo à(ao) docente indígena a responsabilidade de compreender a situação como se a questão da interculturalidade tratasse de conflitos individuais e não criado no contexto da Diferença Colonial (MIGNOLO, 2003), pela forma histórica como os povos indígenas foram tratados no processo de Colonialismo e na Colonialidade.

Além disso, a interculturalidade é apresentada como uma questão de relação entre as sociedades e, mais do que isso, como um conflito entre “lealdades ou éticas pessoais”, e não como prática política e, por isso, dever do Estado Nacional de estabelecer novas normas e regras para tratar da educação escolar indígena e da formação da(o) docente, já que o próprio Estado, através do Conselho Nacional de Educação, afirma que a escola indígena é um modo

especial de escola e os entes federativos devem estabelecer novas formas para o trato da questão.

Assim, mesmo que o MEC tenha elaborado um documento específico para tratar da formação de professoras e professores indígenas no Brasil, e que seu conteúdo mostre preocupações para fazer adaptações para a realidade dos povos indígenas, não há mudanças significativas no que se refere à concepção de conhecimento eurocêntrico próprio das políticas homogeneizadoras desenvolvidas pelo Estado Nacional, ou seja, a concepção de interculturalidade funcional empregada no documento quando trata das relações entre conhecimentos indígenas e da sociedade majoritária.

6.4 Interculturalidade na organização dos cursos da formação dos docentes indígenas no RFPI

No RFPFI a Interculturalidade é exposta também quando se nomeiam os cursos nos quais deve ocorrer a formação dos docentes indígenas referindo-se ao “magistério intercultural” (BRASIL, 2005, p. 9), ou à “licenciatura plena, na especialidade da educação intercultural” (BRASIL, 2005, p. 17).

A criação de cursos específicos para tratar da formação de professoras e professoras indígenas no Brasil foi consequência da exigência legal de ter indígenas como professoras e professores nas escolas das aldeias no Brasil, como mostra o texto do RFPI:

A institucionalização de um programa de formação de professores indígenas no sistema estadual de ensino, de modo que atenda o disposto na Resolução nº 3/99 do Conselho Nacional de Educação, que estabelece a formação dos professores indígenas como responsabilidade desses sistemas, exige que se configure uma equipe estadual capaz de estruturar e executar um programa de educação escolar indígena, no qual a formação, como já foi dito no início deste documento, seja uma de suas vertentes (2005, p. 69).

Para organizar os cursos de docentes indígenas no Brasil, o documento não apresenta um modelo *a priori*; pelo contrário, propõe “algumas características da organização curricular adotadas em diferentes programas e projetos de formação inicial de professores indígenas no Brasil e na América demonstraram-se adequadas ao atendimento de professores indígenas” (BRASIL, 2005, p. 40).

Como já dissemos anteriormente, o RFPI foi elaborado em um contexto de disputa de interesses, correlação de forças e, nesse caso, parece que a orientação que teve êxito foi a do

movimento indígena e indigenista, já que a diretriz oferecida pelo MEC para organizar o curso é que se leve

em conta sua condição de habitantes de terras indígenas e de aldeias, a distância que os separa, em grande parte dos casos, das sedes de municípios, ou da capital do estado, onde normalmente os cursos são realizados, além da especificidade dos tempos e dos espaços onde se insere sua socialização cotidiana e sua vida social. Os cursos de formação de professores indígenas em funcionamento em parte dos estados do país têm sido desenvolvidos em regimes mistos, conciliando variadas situações de formação que podemos denominar de situações de formação presenciais e não-presenciais (2005, p. 40).

Como pode ser observado, ao invés de propor um modelo *a priori* de organização de cursos de formação de professoras e professores indígenas, o documento prefere destacar elementos que caracterizam as experiências, tais como o respeito aos tempos e espaços próprios no momento de decisão onde são realizados os cursos destacando-se uma característica comum entre eles como “momentos presenciais e não presenciais” (BRASIL, 2005), ou como vem sendo interpretado pelos indígenas, como “o tempo Universidade” e o “tempo Comunidade”.

Esse formato de organização curricular onde se leva em conta os tempos e os espaços dos sujeitos envolvidos no processo tem sido uma reivindicação dos movimentos camponeses e indígenas, cujas populações, por viverem longe dos grandes centros urbanos, tiveram historicamente o direito negado de frequentar cursos em nível superior, justamente porque seus espaços e tempos diferem da perspectiva urbanocêntrica sobre a qual o ensino superior tem sido desenvolvido no Brasil.

No caso das(os) indígenas, nos parece que o tempo comunidade apresenta dois aspectos importantes para garantia da Interculturalidade. O primeiro diz respeito ao fato de que a formação de indígenas como docentes é um projeto das suas sociedades e não apenas dos indivíduos. Nas últimas três décadas, os povos indígenas “descobriram” que a escola pode ser uma forte aliada em suas lutas e projetos societários, mas não qualquer escola, mas aquela cujo projeto político pedagógico esteja aliado aos interesses sócio-político-culturais e epistêmicos do grupo, por isso, tem reivindicado o direito à escola específica, diferenciada e intercultural, como um direito coletivo e não individual, como acontece na perspectiva da democracia liberal. Assim, a formação de indígenas para serem docentes em suas escolas faz parte dessa estratégia de garantir uma escola a serviço de suas sociedades. Dessa forma, o

Tempo Comunidade desenvolvido nas Licenciaturas Interculturais é o momento em que a Comunidade identifica, monitora, participa, contribui com a formação dessas(es) docentes.

O segundo elemento importante do Tempo Comunidade são as atividades de pesquisa sobre os saberes tradicionais que os povos indígenas entendem que são importantes para compor o currículo da escola e da formação da(o) docente. A nosso ver, a pesquisa se constitui em um dos eixos metodológicos mais importantes dos cursos de licenciaturas interculturais, pois, além de propiciar que a(o) docente indígena, que é estudante do curso, se torne uma pesquisadora e pesquisador de sua própria realidade, pode também, tomando as aldeias indígenas como territórios epistemológicos, selecionar e sistematizar os conhecimentos próprios de seus povos, fazendo a tradução para a escola e para sua formação. A Proposta Pedagógica do Curso de Licenciatura Intercultural da Universidade Federal de Roraima (PP/UFRR) afirma que, para que as docentes e os docentes se tornem pesquisadoras e pesquisadores,

faz-se necessário que estes professores cursistas tenham acesso aos métodos de pesquisa e de instrumentos de análise e, sobretudo, que desenvolvam o espírito investigativo. Ao elaborar os projetos de pesquisa e entender a situação vivenciada, o professor cursista estará registrando e sistematizando conhecimentos que poderão, tanto ser utilizados nas escolas indígenas, quanto subsidiar as ações na implementação dos projetos das comunidades e da sua própria formação (UFRR/PP, 2002, p. 22).

O RFPI, que foi inspirado também na experiência da UFRR, explica que “as ações de pesquisa são oportunidades de aprendizagem mais autônomas, tendo como fonte e estímulo alguns membros mais velhos da comunidade, a partir de diferentes formas de registro da memória oral” (2005, p. 45). O texto legal também destaca que “esses processos de pesquisa são momentos importantes para as decisões relativas aos tipos de conhecimentos que serão apropriados no currículo como conteúdo” (2005, p. 46).

Mesmo sem dizer como os conhecimentos indígenas devem ser sistematizados e qual lugar que ocupam nos cursos de licenciatura interculturais, nota-se que o RFPI compreende a comunidade indígena como um território epistêmico, onde se produzem saberes válidos que podem ser sistematizados e transformados em saberes escolares e da formação docente.

Outro elemento que trazemos para a reflexão diz respeito às mudanças e adequações que as Instituições de Ensino Superior precisam fazer para responder às demandas dos povos indígenas pelo ensino superior. A primeira diz respeito à necessidade de garantir a participação das(os) indígenas nos processos decisórios do curso. No Edital de Convocação nº

03 do Prolind, publicado no Diário Oficial da União de 26 de junho de 2008, a Secadi afirma que “todos os projetos apoiados nos Eixos I e II deverão garantir que as ações pedagógicas sejam planejadas e executadas de forma participativa pelos estudantes indígenas e pelos formadores”. Além disso, diz o Edital: “as propostas inseridas nos Eixos I e II deverão conter um coordenador ligado à instituição executora dos projetos com titulação mínima de Mestre e um coordenador indígena integrante da comunidade beneficiada pela ação” (2008, p. 1). O Edital também afirma que “os projetos a serem apresentados em resposta a este Edital devem observar os seguintes fundamentos”:

a) Bases Legais da Educação Escolar Indígena, a saber: Constituição Federal de 1988: artigos: 210, 215, 231 e 232; *f* Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional: artigos: 26, 32, 78 e 79; *f* Plano Nacional de Educação (Lei 10.172 - 9 de janeiro de 2001): Capítulo sobre Educação Escolar Indígena; *f* Parecer 14/99 - Conselho Nacional de Educação - 14 de setembro de 1999; *f* Resolução 03/99 - Conselho Nacional de Educação - 10 de novembro de 1999; *f* Convenção 169 da Organização Internacional do Trabalho (OIT); *f* Decreto Presidencial 5.051, de 19 de abril de 2004, que promulga a Convenção 169 da OIT; *f* Parecer 10/2002 - Conselho Nacional de Educação - 11 de março de 2002; b) Referencial Curricular Nacional para as Escolas Indígenas – RCNEI, MEC/1998; c) Referenciais para a Formação de Professores Indígenas - MEC/2002; d) Aprovação pelos Conselhos Superiores das respectivas IES para os projetos a serem apresentados nos Eixos 1 e 2, conforme item 2.3 (BRASIL, 2008, p. 02).

Assim, além das normatizações internas das próprias IES, existe um elenco de Leis as quais a formação da(o) docente indígena está submetida, com destaque para exigência da participação direta das(os) indígenas nos processos de decisões sobre o planejamento e a execução do curso, como pode ser verificado no Decreto Presidencial nº 5.051/2004, cujo Artigo 27º, observa que

Os programas e os serviços de educação destinados a esses povos deverão ser desenvolvidos e implementados em cooperação com eles, a fim de atender às suas necessidades particulares, e deverão incorporar sua história, seus conhecimentos e técnicas, seus sistemas de valores e todas as suas demais aspirações sociais, econômicas e culturais (2004, p. 07).

A Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG) entendendo que é necessário “adequar a estrutura da Universidade para acolher a proposta tal como está prevista” e “é preciso ser flexível o bastante para não deixar que um impedimento de ordem estrutural se sobreponha a uma necessidade real demandada pela sociedade brasileira” (UFMG, s/d, p. 16), encontrou um caminho para garantir a participação das e dos indígenas da seguinte forma:

O curso tem uma coordenação geral colegiada, composta por um professor da UFMG, escolhido entre o corpo docente e um representante do Movimento Indígena, escolhido entre os membros da Coordenação de Etnia das escolas indígenas de Minas Gerais. Além da coordenação geral, o curso tem coordenadores de eixo, formando, assim, o Núcleo Docente Estruturante do Curso. O Colegiado está composto por representantes da coordenação, do Movimento Indígena, do corpo docente, do corpo discente e dos monitores (UFMG, S/D, p. 5).

A Universidade Federal de Roraima (UFRR) criou em 2011 o “Instituto Insikiran de Formação Superior Indígena” para tratar da formação de indígenas em nível superior. O Instituto, segundo Carvalho e Carvalho (2008), é caracterizado como um espaço interinstitucional de diálogo com as organizações e os povos indígenas de Roraima. O Insikiran tem um colegiado que participa das decisões administrativas e políticas do Instituto que conta com a participação de instituições governamentais e não governamentais como: Organização dos Professores Indígenas de Roraima-OPIRR; Conselho Indígena de Roraima-CIR; Associação dos Povos Indígenas de Roraima-APIRR; Organização das Mulheres Indígenas de Roraima-OMIR; Fundação Nacional do Índio-Funai; Divisão de Educação Indígena da Secretaria de Estado da Educação de Roraima; e da Pró-Reitoria de Graduação da UFRR.

Assim, o cenário em que se delineiam os documentos que tratam da formação intercultural para formar professoras(es) indígenas no Brasil é complexo: primeiro, porque o conceito de interculturalidade é polissêmico e polivocal, onde os sujeitos que defendem projetos de sociedades diferentes, o reivindicam e lhe atribuem também diferentes significados; e, segundo, por essa polissemia e disputas de projetos sociais, as diversas perspectivas de Interculturalidade (funcional, crítica e a Interepistemologia) se relacionam de forma tensionada, ora sendo evidenciado um modelo, ora outro. Os Referenciais para Formação de Professores Indígenas analisados, que teve a participação dos movimentos indígena, indigenista e especialistas no seu processo de elaboração, é um documento que evidencia esses conflitos de interesses e as disputas próprias do momento de sua produção, portanto expondo a polissemia e a polivocalidade do termo interculturalidade que a literatura analisada aponta.

7 O PROJETO MODERNO DE UNIVERSIDADE E O CURSO DE LICENCIATURA EM EDUCAÇÃO INTERCULTURAL – para além da perspectiva da Interculturalidade funcional e crítica, a reivindicação da interepistemologia

Nesse capítulo trataremos da Proposta Pedagógica do Curso de Licenciatura Intercultural (PPC/UFPE/CAA)⁵⁷, estabelecendo um diálogo com as falas das(os) estudantes; dessa forma estaremos analisando o currículo anunciado e o vivido.

No primeiro momento, seguindo nosso referencial teórico metodológico, tratamos do processo de elaboração do PPC do curso da UFPE/CAA identificando as(os) sujeitos, as condições, os fatores que possibilitaram sua construção e os princípios sob os quais a proposta foi elaborada.

No segundo momento, seguindo a noção de currículo com a qual estamos trabalhando, vamos destacar o que foi anunciado no currículo prescrito e o que foi vivenciado pelas(os) estudantes, identificando a forma que a interculturalidade foi compreendida no anúncio e na vivência das(os) estudantes, destacando: a questão do ingresso das(os) estudantes indígenas ao curso; o trato com os conhecimentos/saberes no curso; os tempos/espacos do curso; e, por fim, vivência da docência na licenciatura intercultural indígena.

7.1 A elaboração da Proposta Pedagógica do Curso – PPC/ UFPE/CAA

O curso de “Licenciatura em educação intercultural indígena” é o primeiro curso oferecido pela Universidade Federal de Pernambuco, campus do Agreste (UFPE/CAA), às(aos) indígenas de Pernambuco que ainda não têm a formação escolar requerida pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação (9394/96) para o exercício da profissão docente, mas exercem o papel de professoras e professores nas escolas de educação básica nos seus territórios.

A criação desse curso deu-se, a nosso ver, por alguns fatores: em âmbito nacional uma conjuntura que favoreceu, entre elas, as experiências de outras IES e as políticas do governo federal; em âmbito local, a reivindicação e a necessidade de formar indígenas para ensinar na segunda fase do ensino fundamental em suas aldeias; e a vontade política de várias professoras e professores das respectivas IES.

⁵⁷ O documento analisado é o de 2006, e que foi submetido ao *Programa de Apoio à Formação Superior e Licenciaturas Indígenas* (Prolind), através do Edital de Convocação Nº 3 SECAD/MEC, de 24 de junho de 2008 e foi executado no período 2009 a 2013 no Centro Acadêmico do Agreste da Universidade Federal de Pernambuco, no contexto do Núcleo de Formação Docente.

Os cursos de licenciaturas interculturais para professoras e professores indígenas no Brasil surgem no contexto de reivindicações e conquistas pelo Ensino Superior que atenda aos povos indígenas, respeitando suas filosofias, suas organizações e suas cosmovisões. As Licenciaturas Interculturais, como já tratamos anteriormente, têm sido um denominador comum no atendimento às demandas desses grupos étnicos e que aos poucos vêm sendo incorporadas aos programas das IES.

Uma das diretrizes anunciadas pelos documentos oficiais é que a elaboração das propostas pedagógicas desses cursos aconteça de forma coletiva, como afirma o RFPI:

uma proposta para a formação de professores indígenas em contexto intercultural é construída com a co-participação de índios e não-índios, por meio de uma equipe de profissionais sensíveis as demandas políticas das comunidades e com experiência acumulada com o ensino e a formação de professores em situações de diversidade cultural. Tais profissionais, em razão da especificidade de sua formação, devem ser procurados e identificados com bastante cuidado não só no próprio estado, mas em outros, e integrados ao programa na qualidade de docentes dos cursos, participando na elaboração das propostas curriculares, na formulação dos materiais didáticos nas línguas maternas e em português junto com os professores indígenas e os demais docentes, etc. (2005, p. 33).

Essa lógica das propostas pedagógicas dos cursos de licenciaturas interculturais serem elaboradas em parcerias com apoio de vários sujeitos sociais, especialmente do movimento indígena, tem sido uma experiência de várias IES do Brasil e ao mesmo tempo orientação das diretrizes da política nacional de educação escolar, e também, é uma exigência posta pelo Edital do Prolind, como mostra o trecho do Edital de Convocação nº 03 de 2008, quando trata dos critérios para aprovação das propostas das IES e afirma que “as propostas deverão ter como base a manifestação explícita de interesse por parte dos beneficiários bem como estar adequadas à realidade social e cultural específica de cada povo” (BRASIL, 2008, p. 4).

Além disso, outras experiências no Brasil também elaboraram suas propostas seguindo essa lógica da participação de diversos sujeitos sociais, como mostra o PPC do curso da Universidade Federal de Roraima (UFRR), que segue:

O Projeto Pedagógico que ora apresentamos é resultado de seminários e encontros realizados com a participação das instituições envolvidas, Organizações Não Governamentais, lideranças indígenas, representantes comunitários, assessores e consultores convidados com apoio do Ministério da Educação, FUNAI e Secretaria Estadual de Educação (2002, p. 13).

Em Pernambuco, o movimento de educação escolar indígena começou a pautar a questão da formação de professoras e professores indígenas em nível superior logo depois que a maioria dos indígenas que ensinavam nas escolas de educação básica nas aldeias indígenas do Estado concluiu o ensino médio, através do Proformação, como já dissemos anteriormente. Essa reivindicação levou a Copipe a realizar uma primeira articulação com o Núcleo de Estudos e Pesquisas sobre Etnicidade da UFPE (Nepe) que culminou, em 2002, com o Seminário Bases para um Programa de Formação de Professores Indígenas de Pernambuco, como mostra trecho do PPC/UFPE/CAA que segue:

O Núcleo de Estudos e Pesquisas sobre Etnicidade (NEPE) em março de 2002 iniciou os contatos com COPIPE com a finalidade específica de discutir realização de um seminário interinstitucional para debater as bases para um programa de formação para professores indígenas de Pernambuco. Esta iniciativa veio em cumprimento a uma resolução aprovada no Seminário Estadual de Educação Escolar Indígena, realizado na cidade de Carpina, em Março de 2001. Esse processo de discussão culminou na realização do *SEMINÁRIO BASES PARA UM PROGRAMA DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES INDÍGENAS DE PERNAMBUCO* de Iniciativa do Núcleo de Estudos e Pesquisas sobre Etnicidade (NEPE) do Programa de Pós-Graduação em Antropologia, Centro de Filosofia e Ciências Humanas (CFCH) e da Comissão de Professores Indígenas de Pernambuco (COPIPE), em colaboração com o Centro de Artes e Comunicação, Núcleo de Estudos Indigenistas (NEI), Centro de Educação da UFPE e do Centro de Cultura Luiz Freire CCLF), com o apoio da Pró-Reitoria de Extensão e a Pró-Reitoria Acadêmica, realizado no auditório do Centro de Filosofia e Ciências Humanas, no dia 19 de Setembro de 2002 (2006, p. 2).

Como pode ser observado, a proposta da UFPE também foi elaborada envolvendo vários sujeitos sociais, indígenas e não indígenas, organizações governamentais e não governamentais. Assim, o desenho, o conteúdo, as ideias, as concepções e as análises postas no documento, ou seja, o currículo prescrito foi construído de forma coletiva, por isso mesmo, as concepções do documento, assim como a sua vivência, estão sujeitas às contradições, aos limites e às possibilidades postas nesse contexto de diálogos múltiplos e da Diferença Colonial (MIGNOLO, 2003).

Outra questão relevante na contextualização do processo de elaboração da proposta são os princípios e as necessidades que nortearam a sua elaboração. Segundo o PPC/UFPE/CAA, o documento foi elaborado:

partindo dos princípios e diretrizes que orientam a política educacional para os povos indígenas no Brasil e as teorias educacionais que abordam questões

relacionadas à escola e a formação de professoras e professores indígenas, numa construção de saberes interculturais (PPC/UFPE/CAA, 2006, p. 6).

Além dos princípios, o documento apresenta também um breve diagnóstico identificando um contingente de indígenas sem escolarização para ensinar na segunda fase do ensino fundamental e médio da educação básica das aldeias indígenas do estado de Pernambuco; e também identifica a inexistência de curso específico para formação em nível superior para formar essas(es) professoras(es), como mostra esse trecho do PPC/UFPE/CAA que segue:

No que se refere à educação escolar indígena, no estado de Pernambuco, existem cerca de 120 escolas, 639 professores/as e aproximadamente 10.000 alunos/as distribuídos entre os 11 povos. Todas as escolas indígenas estão atualmente estadualizadas desde o final de 2002. Em Pernambuco, não existe oferta de curso de formação específica para professores indígenas sejam em nível médio ou superior, fato que obriga os professores a se submeterem às escolas e cursos universitários dos não índios. Essa situação tem dificultado o processo de regularização e regulamentação, por parte da SEDUC, da carreira de professor indígena em Pernambuco. A saída legal e definitiva seria um processo de seleção, concurso, para efetivação desses profissionais, etapa que só poderá ser feita quando os professores concluíssem uma licenciatura específica para os professores indígenas (2006, p. 4).

Como pode ser observado o curso foi articulado e implementado a partir de uma necessidade concreta dos povos indígenas de Pernambuco de formar professoras e professores para ensinar em suas aldeias. De fato, como já dissemos anteriormente, o movimento de educação escolar indígena em Pernambuco já havia expressado em vários momentos a necessidade de uma formação em nível superior, específica, diferenciada e intercultural para que as(os) próprias(os) indígenas pudessem, elas(es) mesmos, assumir as escolas em suas aldeias nessas fases da educação básica.

Somado a esses fatores expostos acima, nos governos do Presidente Lula (2002-2006; 2005 – 2009), a partir do Programa de Expansão das Universidades Públicas do governo federal, a UFPE expandiu seu campo de atuação, anteriormente sediada apenas em Recife, para as cidades de Vitória de Santo Antão e Caruaru, o que possibilitou a criação de novos cursos de graduação oportunizando atender melhor à população do interior do Estado, entre elas os indígenas, como mostra o texto do PPC que segue:

Com a implantação do processo de interiorização da Universidade Federal de Pernambuco e a criação do Campus de Caruaru, esse projeto está sendo adequado para que seja implementado em sua totalidade no Centro Universitário do Agreste através do Núcleo de Formação de Docentes do

Campus de Caruaru da UFPE, de acordo com o Seminário Interinstitucional realizado em Caruaru no dia 14 de setembro de 2006, promovido pela Pró-Reitoria Acadêmica. Uma das resoluções foi dar encaminhamentos no I Fórum Educação Superior Indígena no dia 3 de outubro quando instituída uma comissão interinstitucional para finalizar a elaboração do Projeto (2006, p. 4).

Portanto, em âmbito nacional também havia uma conjuntura que contribuiu para que esse curso fosse viabilizado. Em 2008, em uma parceria entre o Ministério da Educação (MEC), por intermédio da Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade (SECAD), da Secretaria de Ensino Superior (SESu) e o Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE) foi publicado o segundo Edital de Convocação do Prolind, quando a UFPE/CAA, com o Projeto elaborado, se candidatou ao Edital de Convocação nº 3 de 24 de junho desse mesmo ano.

A Universidade Federal de Pernambuco elaborou duas propostas para submeter ao Prolind. A primeira foi coordenada e articulada pelo Núcleo de Estudos e Pesquisas sobre Etnicidade (NEPE) ligado ao Programa de Pós-graduação em Antropologia da UFPE, campus Recife (PPGA/UFPE) envolvendo o Centro de Educação (CE) e Centro de Arte e Comunicação (CAC) como mostra o texto que segue:

A Comissão da UFPE, formada pelos professores Renato Athias, Gilda Lins, Adair Palácios, Rosely Lacerda, Maria Eliete Santiago, Clara Estela e Stella Telles, elaborou a proposta inicial e posteriormente foi comentada pelos professores indígenas e pelo CCLF, reunidos no Encontro da COPIPE na Terra Indígena Kambiwá, em Novembro de 2002. Em seguida ocorreram diversas reuniões entre membros da Comissão da UFPE e Representantes da COPIPE para o ajustamento da proposta e negociação como, por exemplo, o processo seletivo e as prioridades em função, principalmente, das demandas da Pró-reitoria Acadêmica, responsável pelo encaminhamento interno do processo de elaboração da proposta (PPC/UFPE/CAA, 2006, p. 3).

Essa primeira proposta foi enviada para concorrer ao Edital de Convocação nº 05 de 29 de junho de 2005 do Prolind, entretanto não foi aprovada, o que não impediu do grupo continuar se articulando e mobilizando-se para elaborar novo projeto.

A segunda proposta, já com o Centro Acadêmico do Agreste (CAA) funcionando, além de garantir a participação dos grupos que já estavam, inseriu no debate outras IES tais como: a Universidade Federal Rural de Pernambuco (UFRPE); a Universidade Estadual de Pernambuco (UPE); a Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG), e a direção do CAA/UFPE. Esses sujeitos se articularam, discutiram, conheceram as propostas de outras

universidades que tinham experiências em cursos semelhantes e escreveram o texto, em um esforço coletivo para que o Projeto fosse aprovado.

A proposta escolhida para servir de modelo ao projeto da UFPE foi a da UFMG, que também assessorou na elaboração do texto final, que foi enviado para concorrer ao edital de 2008, quando foi aprovado.

Foi, então, nesse contexto de reivindicação do movimento indígena, de ampliação dos *campi* universitários por parte do Governo Federal, e a consequente interiorização da UFPE, o apoio financeiro do Prolind somado às articulações e a vontade política-pedagógica dos diversos sujeitos que de uma forma ou de outra estão ligados à problemática da educação escolar indígena de Pernambuco, que o Programa de Formação de Professores Indígenas de Pernambuco – curso de licenciatura intercultural pôde ganhar sua primeira execução no período de 2009 a 2012.

Mas, é importante observar que mesmo construído de forma coletiva atendendo às reivindicações das(os) indígenas e seguindo os princípios e as diretrizes da política nacional de educação escolar indígena, o curso foi desenvolvido no contexto de uma IES cuja origem e práticas foram concebidas no Projeto de Modernidade, que tem uma forma de tratar o tempo, o espaço e o conteúdo estabelecidos pela modernidade eurocêntrica considerando como o único modelo epistemologicamente válido, como mostra o texto que segue:

Na América Latina, a universidade decorre também do processo de colonização. Não será preciso muito esforço para se perceber que a universidade entre nós foi e tem sido uma agência de difusão da cultura européia de origem greco-romana, sutilmente chamada de "cultura universal", ou seja, uma cultura particular entendida como válida para todos em todos os tempos. A universidade na América Latina - sob a égide da racionalidade, da verdade e da imparcialidade científicas - tem sido um importante mecanismo de padronização da cultura e do conhecimento, bem como de silenciamento das culturas dos povos originários (ANDRADE, 2008, s/p).

Para que o curso de licenciatura fosse realizado “numa construção de saberes interculturais” (PPC/UFPE/CAA, 2006, p. 6), a universidade, nos parece, deve ser espaço de encontro entre saberes e formas de ver o mundo e dessa forma “a universidade perde o seu carácter único e exclusivo do saber hegemônico que produz e transmite, e passa a ser espaço da configuração de saberes que proporciona” (SANTOS, 2005, p. 224).

Como já discutimos anteriormente, a noção de currículo com a qual estamos trabalhando nessa tese vai além daquela que a compreende como seleção de conteúdos de aprendizagem, trata também de questões relacionadas à organização, ao planejamento, ao

espaço e ao tempo (SANTIAGO, 1990; CARVALHO, 2012), ou seja, queremos compreender a vivência da interculturalidade no quê, no onde e no como foi desenvolvido o curso. Por isso, para entender como a questão da interculturalidade é tratada no PPC, e vivenciada pelas(os) estudantes indígenas, vamos procurar destacar os temas que emergiram na leitura do documento da UFPE/CAA, e nas falas das(os) participantes dos grupos focais que tematizamos como: o anúncio e vivência do ingresso das(os) estudantes indígenas ao curso de licenciatura intercultural na UFPE; o anúncio e a vivência do trato com os conhecimentos/saberes no curso; o anúncio e a vivência da interculturalidade nos tempos/espacos do curso; e, por fim, o anúncio e a vivência da docência na licenciatura intercultural indígena.

7.2 O anúncio e a vivência do ingresso das(os) estudantes indígenas ao curso de licenciatura intercultural na UFPE

Nessa parte do texto vamos analisar como o PPC/UFPE/CAA trata do ingresso das(os) estudantes ao curso de licenciatura intercultural, identificando qual(ais) a(s) perspectiva(s) da interculturalidade é(são) apresentada(s) pela UFPE/CAA e como as(os) estudantes a vivenciaram.

Para que professoras e professores indígenas de Pernambuco tenham acesso ao curso de licenciatura intercultural, o PPC anuncia que o processo seletivo deve acontecer através dos seguintes procedimentos:

Memorial – Relato da experiência educacional do (a) candidato (a) nos últimos dois anos de trabalho realizados na escola e na comunidade local;

Atividades de leitura e escrita – demonstração da competência de desenvolvimento de leitura, de compreensão-interpretação escrita, a fim de **oferecer possibilidades de uma aferição de conhecimentos e a detecção das necessidades de imediatas dos (as) candidatos (a);**

Carta de apresentação da comunidade indígena – modo direto de indicação do (a) professor (a) pelas lideranças dos povos indígenas, **para garantir a identidade do (a) candidato (a)** (UFPE/PPC, 2006, p. 15, grifos nossos).

Como mostra o documento, há uma preocupação da UFPE/CAA de conhecer a(o) candidata(o) já que deseja que sua inserção no curso seja apresentado: um Memorial com sua experiência educacional; que sejam realizadas atividades de leitura e escrita, “a fim de oferecer possibilidades de uma aferição de conhecimentos e a detecção das necessidades de

imediatas dos (as) candidatos (a)”; e, por fim, uma carta da comunidade a que pertence a(o) candidata(o). Parece-nos que há nesses procedimentos uma resoluta disposição da IES em conhecer esse sujeito coletivo que agora reivindica entrar nessa instituição.

Isso nos parece uma iniciativa bastante significativa no sentido do desenvolvimento de um curso intercultural para indígenas, já que os conhecimentos, as informações, os saberes sobre os povos indígenas na história do Brasil foram sempre a partir da concepção que o colonizador tinha sobre eles, e não a visão deles sobre si mesmos (OLIVEIRA; FREIRE, 2006). Essa (des)informação causa até hoje equívocos, distorções, preconceitos e discriminações que, a nosso ver, poderiam ser diminuídas se esses processos de reconhecimento mútuo pudessem ter sido desenvolvidos.

Além disso, como as IES não têm histórico de lidar com esse tipo de sujeito coletivo, que tem demandas e expectativas próprias em relação à sua formação escolar, esses procedimentos, nos parece, poderiam contribuir para que os representantes das IES conhecessem as demandas desses grupos, já que, como o próprio PPC/UFPE/CAA anuncia, a “seleção constitui-se como um momento privilegiado de diálogo entre a universidade e os estudantes, favorecendo um contato com seus objetivos, interesses, e conhecimentos prévios” (2006, p. 15).

Como pode-se observar, os procedimentos propostos, no documento analisado, anunciam a possibilidade da Universidade se aproximar da realidade das(os) indígenas, esse sujeito coletivo outro, que começa a ocupar os espaços na Universidade. Trata-se, a nosso ver, de uma iniciativa no sentido de romper com modelo colonizador, individualista e excluyente do vestibular que favorece a competição e o individualismo, próprios da cosmovisão ocidental, e se aproximar da ideia de interculturalidade crítica.

Entretanto, de acordo com as falas das (os) estudantes, na prática, o acesso ao curso ocorreu através de um vestibular⁵⁸, ou seja, o mesmo ritual de ingresso às IES oferecido para a população em geral⁵⁹:

⁵⁸ O vestibular foi regulamentado pela Resolução nº 17/2008 que “Disciplina o Processo Seletivo/Vestibular 2009 – UFPE para o Curso de Licenciatura em Educação Intercultural para formação de professores que atuam em escolas indígenas, modalidade presencial”.

⁵⁹ O item 4 (quatro) do Edital diz o seguinte: PROVA, PARTES DA PROVA E LOCAL DE REALIZAÇÃO - A prova, composta de duas partes. A primeira parte constará da elaboração de texto (Redação). A segunda parte incluirá 50 (cinquenta) questões escritas objetivas do tipo múltipla escolha, com cinco alternativas para resposta, dentre as quais apenas uma estará correta, explorando conhecimentos sobre Língua Portuguesa e Literatura (Português 2), História do Brasil, Geografia, Biologia, Química, Física e Matemática com a seguinte distribuição: Língua Portuguesa e Literatura, 08 (oito) questões; História do Brasil, Geografia, Biologia, Química, Física e Matemática, serão compostas de 07 (sete) questões, cada uma (2009, p. 1)

Fizemos vestibular em Arcoverde. Foram duas turmas. A primeira, poucas pessoas fizeram, depois para completar as vagas, novas pessoas fizeram o vestibular. **O vestibular foi igual para todos os povos, né? Aliás, como é para a população em geral, né? Agora tinha algumas perguntas que envolviam os nomes dos povos, sobre a cultura, mas só coisa pouca, falava mais dos índios do norte, n'era?** (GF2 P6, grifos nossos).

(...) o critério era igual, era eliminatório, a gente teve que concorrer entre nós, por exemplo, a pessoa que conseguisse zerar a redação, automaticamente já estaria eliminada do processo, não teria como (...)foi como nesse momento, nessa turma de agora, né? (GF1 P3).

Dessa forma há um distanciamento entre o anunciado e o vivido no curso, já que o PPC/UFPE/CAA anuncia um processo de seleção para o ingresso das(os) estudantes indígenas ao curso, escolhendo estratégias que poderiam contribuir para um reconhecimento mútuo entre as diversas formas de ver o mundo - dos povos indígenas e da IES -; entretanto, na sua vivência, ganhou a forma estabelecida pela Modernidade, que a de selecionar, competir e excluir, própria do pensamento eurocêntrico, colocando-se assim, na vivência curricular a prática da interculturalidade funcional (TUBINO, 2005, 2012).

Há uma evidente tensão entre o anunciado e o vivido, ou seja, a proposta do curso, como já tratamos anteriormente, foi construída no contexto da Diferença Colonial (MIGNOLO, 2003), na disputa entre a interculturalidade funcional e crítica, e essas contradições emergem justamente quando se compara o que foi vivido e o que foi anunciado no currículo da formação das(os) professoras(es) indígenas.

Como nos explica Mignolo (2003, 2008), isso ocorre porque a Diferença Colonial é o espaço e tempo em que se articulam a Colonialidade do Poder e as disputas pela restituição dos saberes outros, no nosso caso dos indígenas, porque ao mesmo tempo que legitima os saberes coloniais, possibilita que os saberes outros se articulem e reivindicuem seu lugar e tempo na história, configurando novos significados; a nosso ver, foi isso que ocorreu entre o anunciado e o vivido no que se refere ao ingresso das(os) estudantes ao curso de licenciatura intercultural indígena da UFPE/CAA.

Além disso, ainda mostrando a tensão eminente que ocorre no contexto da Diferença Colonial, é que mesmo utilizando a estratégia do vestibular para que as(os) indígenas tenham acesso ao curso, foram incorporadas nas provas “perguntas que envolviam os nomes dos povos, mas só coisa pouca coisa, né? Falava mais dos índios do norte” (GFP6). Aqui quem atua é a Política de Identidade (MIGNOLO, 2008) que é um elemento fundamental da interculturalidade funcional, em que o Estado Nação, no desenvolvimento de suas políticas,

aceita, nomeia e define qual é a diferença, negando aos sujeitos Outros o poder da auto identificação, ou seja, de dizer quem são.

De novo a diferença sofre processos de homogeneização, “porque eles pensam que índio é tudo igual, do mesmo jeito, mesma fala, fala tudo mesmo jeito, né? Enfim, pensa que a gente é mesma coisa, só porque é índio” (GF3P5).

Ou seja, por um lado, é a essencialização da diferença que é promovida pelas políticas identitárias que são desenvolvidas nas estruturas do Estado Nacional, mantendo essas estruturas de formas intocáveis (MIGNOLO, 2008); e por outro, percebemos na fala da(o) indígena a reivindicação de uma identidade na política: o direito de se autodeclarar, de se dizer quem é, sem rotulações pré-concebidas.

Essa tensão também traz à tona as disputas entre Projetos de Sociedades, ou seja, aquele que é desenvolvido pela IES, seguindo tensionadamente o modelo eurocentrado, e o dos povos indígenas, que reivindicam a pluriversalidade e uma identidade na política (MIGNOLO, 2008, 2010a) como evidencia a fala que segue:

(...) acredito que fazer seleção na forma de vestibular em si ele **não é uma forma dos indígenas, né? Porque leva a gente a competir com os parentes, né? Leva a exclusão** (GF2 P6).

Ainda outra(o) entrevistada(o) opina:

na verdade ele (o ingresso) **deveria obedecer formas diferentes, né?** Mas ele foi através de seleção, fizemos uma seleção, teve pontuação, teve um grupo de pessoas de uma empresa contratada pela universidade que foi quem escolheu quem disse quem passou quem não passou, **não teve nenhum indígena, por exemplo, participando dessa comissão, né? Então, os critérios de seleção também ficaram meio ocultos** (GF2 P5 grifos nossos).

Notamos que a reivindicação dos povos indígenas é fundamentalmente de ser sujeito na política ao afirmar a necessidade de participação na comissão de elaboração do vestibular e não apenas de ficar assujeitada à política instituída pela IES. Desta forma, a identidade na política significa ser sujeito proponente, não apenas ser consultado pela instituição sobre a política, mas, principalmente, fazer parte dos espaços e processos internos da IES onde se discutem as decisões referentes ao curso para as(os) indígenas, como mostram as falas das(os) indígenas que seguem:

O que a gente gostaria muito é que o **processo de seleção tivesse sido debatido com a Comissão de Professores indígenas, né?** Porque a Copipe é a nossa representante, fala pela gente, mas isso não foi feito na época (GF2 P3 grifo nosso).

A Copipe devia ter sido ouvida, n'era? Devia participar do processo de escolha da forma que a gente ia ser selecionado, **pra poder respeitar os nossos jeito de tomar decisão, de selecionar, né?** (GF3P4 grifos nossos)

Como pode ser observado, além da crítica, as falas apontam também para a exigência da escuta das formas próprias dos povos indígenas em realizar seus rituais de admissão e acesso. As(os) indígenas afirmam terem formas próprias de seleção que é diferente do modelo excludente que “leva a gente a competir com os parentes”, e que se “tivesse sido debatido com a Comissão de Professores indígenas”, talvez encontrasse formas outras de selecionar as(os) estudantes, ou seja, aparece outra forma de pensar a interculturalidade, não apenas como diálogo/relações entre culturas, mas interepistemologias confirmando a afirmação de Mignolo (2008) que quando as(os) indígenas reivindicam a interculturalidade estão reivindicando a interepistemologia, perspectiva que vai além da funcional e ou crítica.

Aliás, o PPC/UFPE/CAA anuncia que a(o) indígena no ato da inscrição deve apresentar uma “Carta da comunidade indígena”, entendida como um “modo direto de indicação do (a) professor (a) pelas lideranças dos povos indígenas, para garantir a identidade do (a) candidato (a)” (UFPE/PPC, 2006, p. 15).

Segundo as(os) estudantes: **quando a comunidade indica, indica porque aquela pessoa tá dentro do perfil né, o perfil de professor indígena**, aquele que a gente quer né? Que forme guerreiros, pra luta? Porque ele mesmo é um guerreiro, né (GF3P1 grifo nosso). Nota-se que há critérios estabelecidos pela comunidade para escolha da pessoa que vai ensinar nas suas escolas, porque

Quando é pra ser professor índio, é indicado pela natureza sagrada, já tem no perfil. O perfil já foi definido no nosso PPP, lá tem dizendo: que é guerreiro, participa da luta, essa pessoa é a escolhida, é ela quem vai fazer o curso na universidade (GF3P2).

Como mostram as falas, o processo de indicação/seleção feito pela comunidade envolve critérios outros, baseados em valores inerentes aos seus Projetos de sociedade, alicerçado na sua visão de mundo, o que a UFPE não respeitou ao fazer o vestibular.

Como o texto da UFPE/CAA foi elaborado com a participação de sujeitos outros, inclusive de indígenas, a carta da comunidade, anunciada no PPC/CAA, era outra estratégia indicada no documento que aponta para o desenvolvimento da identidade na política, tendo em vista que a IES poderia se aproximar da perspectiva da interculturalidade crítica/epistemológica, à medida que reconhece (apenas no documento) que as comunidades

indígenas podem se nomear e se indicar de acordo com sua visão de mundo. Há uma dimensão prescritiva da interculturalidade crítica/epistêmica que se confronta com as contradições do vivido, ou seja, a prática da interculturalidade funcional.

A nosso ver fica evidenciado que há uma disputa entre projetos de sociedades. Por um lado, a Universidade com seu projeto “prepotente ao se fazer na negação de outros conhecimentos e racionalidades e ao se declarar a única verdade e possibilidade de leitura da realidade e [...] homogêneo ao não dialogar com outras racionalidades ao se restringir à racionalidade técnico-instrumental (SILVA, 2007, p. 105).

E, por outro lado, um Projeto em construção, o ainda não, que se orienta pelo respeito às formas outras de produzir e sistematizar conhecimentos, que sejam pluriversais, “pluridimensionais, transdisciplinares, dialógicos, complexos e comprometidos com processos de humanização da sociedade e dos seus habitantes (SILVA, 2007, p. 105) e possibilite a sistematização de um Pensamento de Fronteira (MIGNOLO, 2003), a Ecologia dos Saberes (SANTOS, 2005) ou a Interepistemologias (MIGNOLO, 2008).

Para Andrade (2008), o grande desafio é possibilitar um funcionamento de um curso que considere diferentes lógicas de pensamento, que questione as formas ocidentalizadas que tratam de maneira hierarquizada e fragmentada o tempo, o formato, o conhecimento e os processos de ensino-aprendizagem.

Com relação ao acesso à universidade, as(os) participantes dos grupos focais mostram através de suas falas que existe uma compreensão diferente no que diz respeito à natureza do processo seletivo indicando um distanciamento entre as visões de mundo das(os) indígenas e as práticas desenvolvidas pela UFPE/CAA, já que o vestibular induz à concorrência e conseqüente à exclusão, própria do sistema mundo moderno/colonial/patriarcal, marcado pela meritocracia e o desempenho individualista, em contradição com as lógicas das cosmovisões indígenas baseadas na cooperação, na coletividade e na solidariedade.

A nosso ver, esse distanciamento entre o que está exposto no PPC da UFPE e a sua vivência é um indicador dos desafios enfrentados no desenvolvimento do curso, no que diz respeito às normas da Universidade, que são estabelecidas no contexto do Estado-nação, e as exigências postas para execução de um curso específico para professoras e professores indígenas cujo princípio é a interculturalidade crítica-epistêmica, como anuncia o documento:

O professor indígena deve passar por um processo de formação que atenda as especificidades postas pela natureza das escolas indígenas, cujo princípio **epistemológico básico será o da interculturalidade**, que está na base desse projeto de licenciaturas (2006, p. 06, grifo nosso).

Ao adotar a perspectiva da interculturalidade como princípio epistemológico para formar professoras e professores indígenas do estado de Pernambuco, a nosso ver, a IES precisaria ter como parâmetro as cosmovisões (filosofias) indígenas, adequando às exigências burocráticas da universidade às lógicas indígenas. Na fala de um participante do grupo verifica-se essa reivindicação:

nossas lideranças também entendem que **não é essa seleção** (do vestibular) que vai nos qualificar, porque a **própria comunidade já faz isso dentro do povo, que é a questão do perfil do professor indígena**, e esse professor tendo direito a essa **formação ele não poderia e não deve passar por esse processo de seleção externo, já que tem o nosso próprio, o interno** (GF2P5 grifos nossos).

Além disso, a lógica do vestibular como forma de acesso ao ensino superior na perspectiva de conferir conhecimentos supostamente adquiridos na educação básica entra em contradição na medida em que as escolas brasileiras, como instituição moderna, não veiculam conhecimentos sobre os povos indígenas, e quando tratam do assunto são informações distorcidas e parciais. Então, de que forma a IES pode aferir conhecimentos que a instituição escolar nunca ofereceu?

Tratando do vestibular como forma de acesso das(os) estudantes indígenas aos cursos de licenciaturas interculturais, o indígena, Gersem Baniwá afirma que

Eu, pessoalmente, nunca entendi por que devem existir processos seletivos para a universidade. Ninguém nunca conseguiu me explicar isso. Porque não existe processo seletivo para a alfabetização, nem para o ensino fundamental. Para o ensino médio, até há pouco tempo, havia um processo seletivo, mas, para a universidade, há esse processo seletivo. Percebemos, assim, como o saber é excludente na estrutura atual, como se só alguns pudessem ter acesso aos conhecimentos, e outros não. Mas, se o acesso ao conhecimento é um direito coletivo de todos, não deveria ter seleção (...). O princípio da seletividade dos concursos é algo irracional pra nós. Não há justificativa, uma explicação para isso. O que cria uma nova concepção de conhecimento: o conhecimento como propriedade de um grupo, e que não pode de forma alguma ser coletivo, porque para ser coletivo não pode ser coletivo (2006, p. 17).

Como pode ser observado, o processo do acesso das(os) estudantes ao curso foi permeado por diferentes perspectivas de interculturalidade. A interculturalidade crítica é apresentada no PPC/CAA quando anuncia a possibilidade de se criar formas outras de ingresso dos(as) estudantes ao curso, tais como memorial e a carta da comunidade, enquanto a perspectiva funcional é evidenciada na prática quando a IES utiliza o vestibular como única forma de ingresso das(os) estudantes ao curso. No que se refere à perspectiva da

interepistemologia aparece como reivindicação das(os) estudantes quando afirmam que têm formas outras de selecionar, diferentes daquelas praticadas pela IES enquanto instituição moderna, que mesmo abrindo suas portas para receber estudantes indígenas, na vivência do curso, atua com a mesma lógica burocrática do Estado moderno.

7.3 O anúncio e a vivência do trato com os conhecimentos/saberes no curso – a colonialidade do saber na licenciatura intercultural da UFPE/CAA

O trato com os conhecimentos tendo como critério a interculturalidade é outro tema relevante que emergiu na análise de nossos dados. No PPC/UFPE/CAA, no item que trata do marco teórico do curso, afirma-se que

A formação do professor deve subsidiá-lo para que ele possa desenvolver atividades de pesquisador, sistematizador dos saberes de suas culturas e organizar conteúdos que irão nortear o currículo escolar; O processo de formação dos professores indígenas deve ser baseado na interculturalidade de saberes como princípio epistemológico para isso é necessário que se estabeleça uma relação de diálogo entre as culturas indígenas e a ciência moderna, como pressuposto da ação pedagógica e do processo formativo (2006, p. 7, grifos nossos).

Como pode ser observado, a UFPE/CAA se propõe a formar indígenas como pesquisadora(o) e sistematizadora(a) dos saberes de seus povos, além disso, afirma que na formação das(os) professoras(es) a interculturalidade será tratada como princípio epistemológico.

Trata-se, a nosso ver, de um grande desafio já que as IES, como Instituição própria do Projeto Moderno, têm tradição de praticar o racismo epistêmico (GROSFOGUEL, 2007, 2010) em relação aos conhecimentos que têm matrizes epistemológicas diferentes da modernidade, sendo considerados sem validade científica, que como já dissemos anteriormente, excluiu, desprestigiou os conhecimentos/saberes outros e dessa forma esses saberes não estão ainda sistematizados.

Para Arroyo (2008), desde que outros sujeitos vêm reivindicando o acesso às IES, elas têm sido questionadas não só quanto à ausência desses sujeitos no seu interior, mas também quanto aos saberes que são considerados e legitimados como válidos. Por isso, nos parece de fundamental importância que o PPC da UFPE/CAA explicita a concepção de conhecimento/saberes e como eles serão tratados na formação de professoras e professores indígenas.

O PPC/UFPE/CAA anuncia que o curso está organizado em duas modalidades letivas: presencial e semipresencial - prática de atividades cooperadas. Para que essas modalidades funcionem e se articulem, o documento da UFPE prevê o desenvolvimento das seguintes estratégias: organizar grupos de trabalhos; monitoria; laboratórios interculturais; realização de projetos de pesquisa; e, a produção de material didático.

Esse conjunto de estratégias, segundo o PPC, visava estabelecer um diálogo entre dois tempos do curso: presencial e semipresencial, articulando as atividades realizadas nos dois territórios onde o curso foi desenvolvido - a UFPE/CAA e as comunidades indígenas, conforme mostra o trecho do documento que segue:

Os Grupos de Trabalho **irão se configurar como a espinha dorsal das atividades presenciais intensivas e semipresenciais**. Será formado por professores da mesma comunidade ou povo. **Nele acontecerá as discussões teóricas e a experiência práticas, criando percursos acadêmicos de elaboração de trabalhos e relatórios, de atividades didático-pedagógica de relevância para os estudos e para as práticas**. Sua organização será bem flexível, seguindo a organização das escolas, comunidades ou região (conforme a proposta existente na SEDUC-PE). Será garantida, em cada Etapa Intensiva, momentos para que os grupos possam apresentar suas ações/reflexões. Durante os estudos intensivos os diversos grupos poderão se juntar para estudos e ações comuns, tais como: Julho do 1º ano: Análise da Prática Pedagógica a partir dos Memoriais; Desenvolvimento de atividades de pesquisa, de elaboração didática, seguindo a organização existente da SEDUC e sob a coordenação de um Monitor (da SEDUC ou da comunidade local) (2006, p. 51 grifos nossos).

Mas, segundo as falas das (os) participantes, essas estratégias não foram colocadas em prática: “Ôxe, num teve esse negócio não, monitoria? Grupos de trabalhos? Não sei disso não (GF3P4); e nessa outra fala, “a gente fazia as pesquisas na aldeia sozinhos, né? Só nós os estudantes, a gente se apoiava, dividia responsabilidades entre nós (GF2P5).

As estratégias propostas (grupos de trabalho e monitoria) visavam articular as diversas atividades pedagógicas do curso no intuito de que as pesquisas pudessem ser realizadas de forma a subsidiar os componentes curriculares do curso, como mostra o trecho do PPC/UFPE/CAA:

Desenvolvimento de Projetos de Pesquisa e de Intervenção: Partindo das questões apontadas e discutidas nos **estudos presenciais e semipresenciais os estudantes desenvolverão projetos de pesquisa e de intervenção junto a seus alunos e à comunidade indígena em geral**. Tais projetos poderão se desenvolver **nas atividades de TCC I, II, e III**, com possibilidade de **publicação e de apresentação de seus resultados em seminários**. Cada estudante terá o apoio e orientação de um professor membro do corpo docente do curso. **Os Projetos de pesquisa e de intervenção poderão**

abranger as áreas do conhecimento do curso necessárias para a integração curricular da licenciatura proposta (2006, p. 51).

A nosso ver, um curso de formação de professoras e professores que anuncia a interculturalidade como princípio epistemológico teria a pesquisa sobre esses saberes/conhecimentos outros como eixo orientador do curso, já que a pesquisa seria a estratégia básica para sistematizar os saberes indígenas que ainda não estão organizados no formato de saber escolar.

Na proposta pedagógica da Universidade Federal de Roraima (UFRR) há uma evidente preocupação com a pesquisa, apresentando-a como eixo do curso e estratégia fundamental para sistematização dos saberes/conhecimentos dos povos indígenas, como mostra o trecho do texto que segue:

A pesquisa é um dos eixos norteadores do Projeto Pedagógico e estará presente no desenvolvimento de todas as matrizes. A investigação é, assim, concebida como parte indispensável do processo de formação do professor cursista. **Os conhecimentos próprios terão lugar privilegiado no desenvolvimento das temáticas, sendo tomado como ponto de partida em todas as áreas**, e cabe ao professor cursista, com apoio de um instrumental metodológico adequado, fazer o levantamento e analisa-los (2002, p. 10, grifo nosso).

A pesquisa na formação de indígenas como professoras e professores de suas escolas nos parece que é condição *sine qua non* para que os saberes/conhecimentos indígenas cheguem às escolas e aos cursos de formação de licenciaturas interculturais indígenas.

Trata-se de um aspecto fundamental no processo de formação da(o) indígena como docente de suas escolas porque, nos parece que é através da pesquisa dos saberes/conhecimentos indígenas que eles poderão ser incorporados no currículo da formação dessa(e) docente, e também da escola indígena. Sobre as pesquisas no curso, as(os) estudantes informaram que

A gente pesquisava sobre os conhecimentos dos nossos povos, né? **Foi na primeira parte do curso**. Era uma coisa bem bonita, a gente chegava na aldeia cansados, mas, com vontade de pesquisar, **sobre história, religião, arqueologia, educação**, depois a gente apresentava no laboratório (GF1P5 grifo nosso).

Como mostra a fala, de fato a pesquisa ocorreu sobre alguns aspectos da vida dos povos indígenas “e ligadas a alguns componentes curriculares: história, religião, arqueologia, educação”. Na perspectiva da interepistemologia, a investigação sobre os saberes indígenas é

de fundamental importância para orientar os componentes curriculares do curso de forma que os conhecimentos indígenas tenham lugar “privilegiado no desenvolvimento no desenvolvimento das áreas de conhecimento, cabendo ao professor cursista, com apoio de um instrumental metodológico adequado, fazer o levantamento e analisá-los” (PPC/UFRR, 2002, p. 10).

Mas, no curso de Licenciatura Intercultural Indígena da UFPE/CAA as(os) estudantes destacam que a pesquisa ocorreu na primeira parte do curso, ou seja, nos dois primeiros anos, quando estava sendo vivenciado o grupo⁶⁰ de saberes comuns, como confirma a fala que segue:

A pesquisa foi no início do curso né? Quando todo mundo estudava a mesma coisa, independente se era das ciências humanas, da linguagem e arte e da natureza, as disciplinas eram as mesmas, todo mundo estudava o mesmo assunto, aí, no Tempo Comunidade, a gente fazia a pesquisa sobre aquele assunto que estudava na faculdade (GF3P4 grifos nossos).

Isso quer dizer que nos dois anos seguintes, no desenvolvimento dos grupos de saberes específicos⁶¹, a atividade de pesquisa não foi desenvolvida, ou seja, no momento em que

⁶⁰ Segundo o PPC o curso estar organizado em três grupos saberes: Comuns; específicos; e práticos. O grupo de saberes comuns é desenvolvido nos dois primeiros anos do curso para todas/os as/os estudantes independente da área de conhecimento escolhida pela (o) estudante no vestibular e “contemplam os conteúdos científicos e culturais dispostos nas seguintes áreas: Saberes da área cultural; Saberes da área pedagógica; saberes da área de linguagem e artes; Saberes da área de ciências da terra e da natureza; Saberes da área de ciências humanas e sociais (2006, p. 17). Nessa fase do curso as/os estudantes têm os seguintes componentes curriculares, considerados pelo PPC como áreas de saberes comuns: a área cultural que compreende os componentes: Antropologia indígena; Arqueologia; História indígena; Diversidade linguística; Direitos indígenas. Os saberes comuns da área pedagógica são: Métodos de estudo e pesquisa; Análise e prática pedagógica; Elaboraões didáticas; Modos e tempos pedagógicos; Educação indígena e processos de ensino e aprendizagem; História e Política Educacional; Gestão escolar e escolas indígenas; Infância, juventude e vida adulta dos povos indígenas. Ainda no grupo de saberes comuns são oferecidos componentes curriculares ligados as áreas de conhecimento. Assim, na área de Ciências Sociais e Humanas: Movimentos Sociais, Lutas e Organizações indígenas; Organização social e parentesco; Patrimônio cultural; e, Dimensões da religiosidade indígena; e, Ciências Conhecimentos e Saberes (PPC/UFPE/CAA, 2006). Na área de Ciência da Terra e da Natureza, são eles: Matemática básica; Etnomatemática; Ciência no cotidiano; e, Elementos da natureza. Enquanto que em Linguagem e Artes, são: Arte, cotidiano e imaginário indígena; Histórias orais e literaturas indígenas; Artes e novas tecnologias; e, Línguas indígenas – monolinguismo, bilingüismo e/ou bidialetalismo

⁶¹ No que se refere ao grupo de saberes específicos, o PPC informa que são aqueles ministrados nas áreas de conhecimento escolhida pelo estudante quando fez o vestibular, e é formado por um “grupo de saberes de natureza científica e cultural específicos, que darão ênfase na especialidade escolhida (2006, p. 18). Assim, na área de Linguagens e Artes o PPC apresenta os seguintes componentes curriculares: Fundamentos epistemológicos da linguística; Fonética e morfologia da língua portuguesa; Simbolismo e estética indígena; Jogos, brinquedos e brincadeiras indígenas; Etnomusicologia e ritmos dos povos indígenas de Pernambuco; As línguas indígenas; Sintaxe da língua portuguesa e das línguas indígenas; Corpo como expressão de identidade; Recursos materiais e expressão artística; Arte e interculturalidade das América; e, Grupos linguísticos no Brasil. Para a área de Ciências da Terra e da Natureza o PPC apresenta os seguintes componentes: A questão da terra no Brasil; Etnogeografia Brasileira; Cura e saberes tradicionais; Saúde/doença e meio ambiente; Recursos naturais e ambientais; Manejo e produção agrícola; Criação e manejo de pequenos, médios e grandes animais; Água e gerenciamento de recursos hídricos; Conservação e criação de bancos de germoplasma; e, Nutrição e segurança alimentar. No que diz respeito a área de Ciências Humanas e Sociais são apresentados os

as(os) estudantes foram se dedicar aos componentes curriculares das áreas de saberes, aquelas que elas(es) vão ensinar nas escolas indígenas, a pesquisa parou de acontecer, e, “nós não sabemos porque não” (GF1P2). Como confirma a fala que segue:

Quando a gente **foi estudar as disciplinas próprias do curso** da gente, a gente não teve mais pesquisa. A gente estudava matemática, física, química biologia, **mas não tinha a pesquisa do tempo comunidade como era nos dois primeiros anos**. A gente **levava era tarefa pra casa**, mas não era de pesquisa (GF1P6 grifos nossos).

Dessa forma pode-se observar que as(os) estudantes do curso de Licenciatura Intercultural Indígena da UFPE/CAA foram incentivados a pesquisar questões relacionadas a: história, religião, educação, arqueologia, antropologia, que foram disciplinas oferecidas no grupo de saberes comuns, mas aquelas ligadas a matemática, física, química, línguas, ou seja, as áreas de saberes considerados pelo pensamento eurocêntrico como saberes inquestionáveis, universais, não houve pesquisa, e nenhum outro mecanismo de aproximação e de diálogo entre saberes acadêmicos e saberes indígenas. Assim, abandonou-se a compreensão dos indígenas enquanto sujeitos epistêmicos considerando-os apenas como consumidores dos conhecimentos já produzidos no contexto da epistemologia do ponto zero (CASTRO GOMEZ, 2005a)

Isso confirma a compreensão de Santos, quando afirma que o conhecimento científico reivindica para si a verdade e, ao mesmo tempo, inviabiliza formas de conhecimentos que não se encaixam na epistemologia dominante, notadamente os “conhecimentos populares, leigos, plebeus, camponeses, ou indígenas” (2010, p. 33).

Segundo as(os) estudantes, as(os) docentes que ministravam os componentes curriculares das disciplinas ligadas aos saberes específicos, apenas:

passavam trabalhos pra casa, pra gente responder em casa. Só uma professora mandou a gente pesquisar sobre as plantas medicinais que a gente tem na aldeia, mas a gente entregou na universidade e não teve mais notícia, **só a nota da disciplina** (GF3P4 grifos nossos).

A gente respondia **os exercícios de matemática que a professora passava pra responder em casa**, mas num teve mais pesquisa não, era só a tarefa de casa mesmo, a gente fazia e entregava no outro módulo e ai recebia a nota, n’era?(GF2P2, grifos nossos).

seguintes componentes curriculares: América pré-colombiana; Colonialismo, colonialidade e pós-colonialismo; Etnologia brasileira; Subjetividades e emoções; Gênero e práticas sociais; Representação política e mobilização indígena; Alteridade e conflito; Território e memória; Organização, produção e mercado; e, Economia solidária.

A gente não pesquisou sobre a matemática, a química, a física, ou mesmo a língua nos nossos povos, a gente só fazia o dever de casa que o professor passava (GF1P5, grifo nosso)

a gente passou por várias disciplinas e sentimos que algumas disciplinas não apontam para uma interculturalidade que vai nos fortalecer a um currículo que a gente tanto busca, que é um currículo intercultural, mas só as primeiras das áreas gerais. **Mas as das áreas específicas, matemática, física, nenhuma falava da nossa realidade, de nossos saberes, até porque não teve pesquisa, né?**(GF2P2).

Como pode ser observado, no período de desenvolvimento dos componentes curriculares das áreas de saberes específicos, as atividades desenvolvidas no tempo semipresencial foram “as tarefas de casa”, ou seja, os saberes já prontos, onde coube apenas às(aos) estudantes solucionar os problemas, sem compreender a lógica de sua construção, ou aplicar a sua própria lógica de conhecimento, é como afirma o indígena Gersem, da etnia Baniwá. Para ele,

Estamos em uma etapa em que as academias reconhecem o pluralismo dos conhecimentos, mas não o incorpora, estamos muito longe de romper os cânones do modelo de instituição. Uma das dificuldades é a visão de que o único conhecimento verdadeiro é o conhecimento científico. Isso tem haver com uma perspectiva de sociedade, e essa é uma forma de negar os outros conhecimentos. **O que vale é o que passa pelo crivo dos métodos científicos, que são padrões que devem ser seguidos à risca. O que está fora disso não tem validade, seja para efeito da vida prática, seja a produção (...)** como se não existissem outros caminhos, mas apenas este da academia (2006, p. 15, grifo nosso).

Além do grupo de saberes comuns, as pesquisas também foram desenvolvidas no grupo de saberes práticos, mas precisamente no componente curricular Trabalhos de Conclusão do Curso (TCC) como confirma a fala de uma(um) das(os) participante(s) do grupo focal:

Acho que a pesquisa só teve mais o direcionamento nos projetos de conclusão de curso. Os TCCs, alguns escolheram temas específicos para pesquisar e realizar os seus projetos. Eu me lembro que, por exemplo, eu discuti sobre educação especial; a (...) ⁶², sobre plantas medicinais. Alguns poucos nesse sentido, no sentido de se aprofundar algo que se vivenciava na comunidade. A orientação foi essa, que cada um pudesse direcionar o seu projeto para algo específico da comunidade (GF1P1).

⁶² Nome das estudantes que pesquisaram os temas citados nas entrevistas.

O fato de a pesquisa ser desenvolvida quando as(os) estudantes estavam elaborando o seu TCC não difere dos demais cursos de graduação já que geralmente exige-se que o graduando no final do seu curso realize uma pesquisa para escrever seu trabalho de conclusão de curso, mas isso não teve nenhuma influência no sentido da interepistemologia, mesmo porque essa disciplina é desenvolvida no final do curso, não teve nenhum rebatimento nos outros componentes curriculares.

Outro elemento importante para análise é que apesar das pesquisas terem sido realizadas, mesmo que parcialmente, não significa que tenha sido estabelecida “uma relação de diálogo entre as culturas indígenas e a ciência moderna” (2006, p. 07), como anuncia o PPC /UFPE/CAA, porque segundo as(os) estudantes entrevistados:

A pesquisa era feita no tempo comunidade e a gente apresentava os resultados no laboratório (intercultural), daí **a gente não sabe o que fazia o material que a gente apresentava no laboratório**. A coordenação dizia que era pra fazer um livro, mas até agora nada, né. A gente terminou e o material ficou lá (GF3P3 grifos nossos).

De fato, como informa a fala da(o) estudante acima, o PPC/UFPE/CAA anuncia a possibilidade de elaborar materiais didáticos para as escolas indígenas, como mostra texto que segue:

Produção de Material Didático: Tendo como perspectiva a construção de uma escola indígena diferenciada, **serão construídos materiais didáticos adequados a essa escola, que retratem sua realidade específica**. Esta será uma atividade do TCC integrada ao ES. **O curso de formação se configurará como espaço de produção desse material, sendo os estudantes seus autores e divulgadores. A produção de material didático e de pesquisa** será socializada e posta a disposição das comunidades indígenas, de outros professores e de estudiosos interessados(2006, p. 52 grifos nossos).

Mas, as diversas falas dos grupos focais foram insistentes em afirmar que:

Não, não serviu pra nada não. Quer dizer, foi importante pra gente, isso foi feito exatamente, no tempo comunidade, que a gente teve que lidar com a pesquisa, que era coisa nova pra gente, de registrar isso tudo em áudio, em vídeo e escrito também, de forma que foi muito importante. Lembro que a gente, que todo mundo se envolveu muito, porque dentro do povo existem espaços específicos de registros muito importantes. De forma que nos ajudou muito, a ir o terreno, verificar, fotografar, fazer com que as coisas aparecessem de forma organizada, até o próprio processo de organização, de como se faz um projeto de pesquisa, até esse caminho foi uma aprendizagem muito interessante para todos nós. Depois a gente apresentava no laboratório, era lindo, ver a riqueza dos conhecimentos dos povos. **Mas,**

pra universidade, não acho que serviu pra nada, não, os professores das disciplinas nem participavam dos laboratórios (GF1P1).

A gente apresentava no laboratório, **mas não sei o que fazia com o material a gente não sabe onde tá**, o que fizeram com ele, a turma de agora diz que ninguém sabe onde tá esse material (GF3P3)

Assim, mesmo que tenha havido a prática da pesquisa sobre alguns conhecimentos/saberes dos povos indígenas durante o primeiro curso de formação de professores, estas não orientaram os componentes curriculares porque “os assuntos eram os mesmos que tem nos livros, né? Biologia, física, matemática tudo que se ensina nos outros cursos, num tinha nada de intercultural, só deles mesmos” (GF3P4).

As experiências de várias IES no Brasil, que lidam com a formação de professoras e professores indígenas no Brasil, têm utilizado os momentos de formação como estratégia para elaboração de materiais didáticos específicos, que tratam dos conhecimentos dos indígenas sobre diversos temas e áreas de conhecimentos, inclusive nas línguas indígenas⁶³.

A formação de professoras e professores indígenas como pesquisadoras(es) de seus próprios conhecimentos é reivindicação do movimento indígena, exigência legal e advogada na literatura pertinente, como condição essencial para que a escola e a formação de professoras(es) indígenas sejam desenvolvidas em uma perspectiva interepistemológica e intercultural, como mostra o texto do parecer 14 do Conselho Nacional de Educação:

A formação do professor índio pressupõe a observância de um currículo diferenciado que lhe permita: (...) elaborar currículos e programas de ensino específicos para as escolas indígenas; (...) **condução de pesquisas de cunho lingüístico e antropológico**, uma vez que esse profissional, como, necessariamente, autor e condutor dos processos de elaboração de materiais didáticos para as escolas indígenas, deve ser capaz de: realizar levantamentos da literatura indígena tradicional e atual; realizar **levantamentos étnico-científicos**; lidar com o acervo histórico do respectivo povo indígena; realizar levantamento sociogeográfico de sua comunidade (BRASIL, 1999, p. 12-13 grifos nossos).

Como pode ser observado, os documentos oficiais determinam que a pesquisa deve fazer do processo formativo das(os) indígenas professoras(es) como condição para realizar “**levantamentos étnico-científicos**” ou seja, **sobre os conhecimentos indígenas**.

⁶³ É o caso da Universidade Estadual do Mato Grosso (UNEMAT) e da Universidade Federal de Roraima (UFRR), só para citar algumas.

O que impede que o currículo da formação das(os) professoras(es) indígenas seja desenvolvido em uma perspectiva interepistemológica é o critério da racionalidade moderna que não permite que possam emergir saberes outros, mantendo ocultos os modos de pensar outros, as formas outras de ler o mundo, mantendo-os “no descrédito, na inexistência” (ARROYO, 2011, p. 141). A pesquisa como estratégia de sistematização dos conhecimentos/saberes indígenas seria a possibilidade que a IES teria de promover a Ecologia dos Saberes (SANTOS, 2010).

Outra estratégia apresentada no PPC/UFPE/CAA, cuja intenção era articular os tempos pedagógicos aos saberes do curso, é o Laboratório Intercultural, como mostra o texto que segue:

Cada laboratório será desenvolvido a partir de um ou dois Eixos Temáticos, considerando os conteúdos e experiências didático-pedagógicas elaboradas e vivenciadas nas semanas intermediárias. É possível que alguns Laboratórios Interculturais sejam desenvolvidos nas áreas indígenas, dependendo da organização dos grupos de trabalho. **Os membros das comunidades indígenas detentores dos chamados conhecimentos tradicionais serão convidados a participar destes Laboratórios Interculturais**, criando, assim, um envolvimento de todos num diálogo intercultural. Desta forma, a partir dos laboratórios interculturais, os estudantes indígenas poderão interagir **com os grupos de Pesquisa e Extensão da UFPE a fim de suscitar o desenvolvimento de Projetos de Extensão e de contribuir para a organização das comunidades e do Movimento Indígena** (2006, p. 52 grifos nossos).

A realização dos laboratórios interculturais da forma anunciada pelo PPC/UFPE/CAA dependia das outras estratégias (grupos de trabalhos, monitoria) que como já dissemos anteriormente não foram executadas; além disso, um dos seus propósitos era aproximar a comunidade indígena e outros sujeitos da universidade, dando-lhes assim um caráter intercultural, inclusive convidando “os membros das comunidades indígenas detentores dos chamados conhecimentos tradicionais serão convidados a participar destes Laboratórios Interculturais, criando, assim, um envolvimento de todos num diálogo intercultural” (2006, p. 52). Mas segundo as(os) estudantes,

Eles eram realizados lá no MST⁶⁴, porque na universidade não tinha lugar pra juntar todo mundo. Era muito bonito todos os estudantes dos povos se apresentando mostrando suas pesquisas, seus conhecimentos, né? Mas, era só pra gente mesmo, tinha (...) ⁶⁵ e a coordenação que participavam

⁶⁴ Centro de Formação Paulo Freire, mantido pelo Movimento Sem Terra, na cidade de Caruaru.

⁶⁵ Nome das(os) professoras(es) nas falas das(os) entrevistadas(os) que participavam das atividades do laboratório intercultural.

n'era? (risos). (...) **Nem os professores das disciplinas participavam não** (GF3P2).

Quando participava era os professores que eram nossos parceiros, ai sim, eles participavam, mas a maioria não. Era só nós e (...). Era uma riqueza de conhecimentos, a gente sempre terminava com um toré, pra ter mais força e agradecer aos encantados por essa atividade (GF2P4).

Ainda se tratando dos laboratórios interculturais, o PPC também anuncia a possível relação entre as(os) estudantes indígenas e não indígenas de outros cursos da própria UFPE/CAA no desenvolvimento de projetos de extensão, já que nos

Laboratórios interculturais, os estudantes indígenas poderão interagir com os grupos de Pesquisa e Extensão da UFPE a fim de suscitar o desenvolvimento de Projetos de Extensão e de contribuir para a organização das comunidades e do Movimento Indígena (2006, p. 52).

Entretanto, nas falas das(os) participantes dos grupos focais, as(os) estudantes informam que:

Ôxe nos passamos os 4 (quatro) anos na universidade e a gente não conheceu nem um laboratório, eu ensino biologia na minha aldeia e nunca fui no laboratório da UFPE pra ver fazer algum tipo de experimento que seria necessário para meu trabalho na aldeia (GF1, P6).

Teve o professor X que levou a gente no laboratório, mas foi só uma vez né, ele queria mostrar o equipamento pra gente vê, mas foi só isso, né? (GF3P2).

Como pode ser observado no PPC/UFPE/CAA, a realização dos laboratórios interculturais estava associada ao entendimento de que as(os) estudantes indígenas e docentes da licenciatura intercultural realizariam atividades com outras(os) estudantes e professoras(es) de outros cursos da universidade, proporcionando o trabalho cooperado, o envolvimento da universidade como um todo, através de projetos de extensão, visando o diálogo intercultural, que poderia ser caracterizado sobretudo pelas “passagens, mediações e processos tradutórios” (UFMG, s/d, p. 22); entretanto, na sua realização, os laboratórios ficam restritos às(aos) estudantes indígenas, à coordenação do curso e a alguns docentes que desejaram participar.

Além disso, o anúncio de que os laboratórios poderiam ser “desenvolvidos nas áreas indígenas” onde “os membros das comunidades indígenas detentores dos chamados conhecimentos tradicionais serão convidados a participar” não ocorreu já que os laboratórios aconteceram apenas na cidade de Caruaru, onde está localizado o campus universitário.

Os estudantes que participaram do grupo focal avaliaram que

Seria interessante se tivesse sido assim, n'era? Podia vir aqui na aldeia ajudar, por exemplo, fazer uma farmácia de fitoterápicos, nossa flora é muita rica, tem muitos remédios que a gente usa da mata, seria interessante. Podia

envolver o pajé, as lideranças seria bom, mas num foi. Ninguém da UFPE, nem estudante, nem professor, nunca apareceu aqui na aldeia (GF3P4).

Observa-se que houve, novamente, um distanciamento entre o anunciado no PPC/UFPE/CAA e o que foi vivenciado pelas(os) estudantes. Como já dizemos anteriormente, o PPC foi elaborado com a participação de vários sujeitos coletivos, mas a sua execução foi feita no contexto apenas da UFPE, seguindo a lógica da modernidade, que é a da monocultura do saber e do rigor científicos (SANTOS, 2005, p. 106), não se permitindo ser confrontada com saberes e critérios de rigor outro, que poderiam ser revelados nas pesquisas, nos laboratórios, nos grupos de trabalho. Para Arroyo,

Reconhecer que todo conhecimento é uma produção social, produzido em experiências sociais e que toda experiência social produz conhecimento pode nos levar a estratégias de reconhecimento. Superar visões distanciadas, segregadoras de experiências, de conhecimentos e de coletivos humanos e profissionais. Reconhecer que uma há uma pluralidade e diversidade e não uma hierarquia de experiências humanas e de coletivos, que essa diversidade de experiências é uma riqueza porque produzem rica diversidade de conhecimentos e de formas de pensar o real e de pensar-nos como humanos (2011, p. 117).

Assim, mesmo que no currículo prescrito a UFPE/CAA tenha anunciado, com relação aos saberes do curso, o exercício da interepistemologia, utilizando-se da pesquisa como estratégia para coleta e sistematização dos conhecimentos dos povos indígenas promovendo o diálogo, sem hierarquizações, entre esses conhecimentos com aqueles veiculados nas IES, segundo as falas das(os) estudantes, não foi vivenciado, principalmente naqueles componentes curriculares ligados aos saberes clássicos das ciências modernas, matemática, física, química.

A possibilidade de compreender as aldeias indígenas como territórios epistêmicos também foi desperdiçada, já que na execução dos laboratórios interculturais não se considerou a possibilidade de serem desenvolvidos nas terras indígenas, onde poderia haver a oportunidade de um diálogo de saberes; para Santos, seria a possibilidade de criar “igualdade de oportunidades” (2006, p. 108) com as diferentes formas de saber envolvidas nas disputas epistemológicas, como requisito fundamental para criação de outro mundo possível. Entretanto, de novo, vigorou o racismo epistêmico (GROSFOGUEL, 2007, 2010) da modernidade eurocêntrica, dessa vez, disfarçado, à medida que no currículo prescrito é anunciada a possibilidade da interepistemologia através das pesquisas, da possibilidade dos laboratórios ocorrerem nas aldeias indígenas considerando os saberes ancestrais, contudo,

quando as pesquisas foram desenvolvidas limitaram-se aos grupos de saberes comuns e práticos do curso, e mesmo assim os seus resultados não serviram para registrar os saberes indígenas (os livros a serem produzidos) e nem para produzir material didático para informar os componentes curriculares e os laboratórios interculturais pois se restringiu à cidade de Caruaru e à socialização entre as(os) próprias(os) estudantes do material produzido.

7.4 O anúncio e a vivência da interculturalidade nos tempos/espços do curso

O tempo e o território utilizados para o desenvolvimento da vivência curricular são outro aspecto que nos interessou para compreender como estudantes indígenas vivenciaram a interculturalidade. Como já dissemos anteriormente, o PPC/UFPE/CAA apresenta o currículo organizado em duas modalidades letivas: presencial e semipresencial. A modalidade presencial foi realizada no campus da Universidade Federal de Pernambuco, na Região agreste, na cidade de Caruaru, estado de Pernambuco; segundo o PPC/UFPE/CAA, é

caracterizada pelo caráter intensivo e prático, realizado em dois módulos anuais, organizados do seguinte modo: Módulo de julho: com uma série de 04 componentes curriculares; Módulo de janeiro/fevereiro: com uma série de 06 componentes curriculares. Cada componente terá 40 horas intensivas. Quanto às 20 horas restantes de cada componente serão realizadas na modalidade semipresencial. Os encontros presenciais dos dois módulos serão realizados em Caruaru, no CAA, em datas previstas no calendário anual (2006, p. 45).

Segundo os depoimentos das(os) estudantes do grupo focal, essa modalidade teve mudanças logo no início do curso, porque

A gente não podia ficar longe de casa o mês todo, né? Seria muito difícil pra gente ficar longe da família, das obrigações que temos na nossa aldeia, aí quando a universidade chamou a Copipe pra discutir o calendário do curso a gente disse que queria mudar isso. Aí a universidade aceitou (GF3 P1).

Essa outra fala confirma:

A ideia no início é que a gente passasse trinta dias direto, e seis meses pra voltar a se encontrar. Num dado momento a gente discutiu que seria mais vantajoso se passássemos uma semana (...) porque trinta dias seria muito ruim pra gente passar fora da sala de aula, mesmo que fosse nas férias, porque comprometeria também as férias dos professores. Daria, portanto, para conciliar se fosse uma semana e se tivesse um trabalho intenso, mas, de qualquer forma o trabalho tempo comunidade compensaria essa lacuna que ficaria, e foi assim acordado. **E também que se levaria em consideração porque alguns problemas estavam relacionados às datas que tinham Ouricuri e que terminaria coincidindo, como é o caso do povo (...) e em**

todo curso a agenda do curso acabava se modificando em função das atividades da agenda específica dos povos. A gente fazia o calendário junto com a coordenação considerando as festas os rituais de cada povo. Então foi nesse sentido, a agenda foi se ajustando de acordo com as discussões que foram feitas com o movimento, e conseqüentemente com a necessidade de se adequar às realidades dos povos indígenas (GFIP1 - grifos nossos).

Nas falas podemos identificar a iniciativa da universidade em discutir com a Copipe⁶⁶ o calendário para o funcionamento do curso. A disposição da coordenação do curso em discutir com a Copipe nos parece uma condição fundamental para garantir a interculturalidade no sentido da interepistemologia. Sabe-se que a Modernidade instituiu a ideia de tempo como único e linear, reivindicando para si a primazia de definir a partir de sua lógica o funcionamento de suas instituições. Entretanto, à medida em que outros sujeitos ocupam o espaço dessas instituições faz-se necessário compreender que

As diferentes culturas e as práticas que elas fundam possuem regras distintas de tempo social e diferentes códigos temporais: a relação entre o passado, presente e o futuro; a forma como são definidos o cedo e o tarde, o curto e longo prazo, o ciclo de vida e a urgência; os ritmos de vida aceites, as seqüências, as sincronias e diacronias (SANTOS, 2005, p. 109).

Como já vimos anteriormente, cada povo ancestral para formular suas teorias de mundo recorre a maneiras diferenciadas de contar e registrar o tempo, ou seja, faz o seu próprio calendário (D'AMBRÓSIO, 2001) a partir da sua realidade. O tempo e seu registro é uma questão cultural; segundo D'Ambrósio, existem “pelo menos 40 calendários em uso, além daquele que foi proclamado pelo Papa Gregório XIII, que entrou em vigor em 1582” (2011, p. 21).

No Xukuru no processo de elaboração do seu Projeto Político Pedagógico (PPP) e refletindo que a “escola quando chega nas sociedades indígenas ela também invade os tempos de aprendizagem que o povo tinha” (2005, p. 19), resolveram que

Para construir o calendário escolar fizemos um estudo sobre o que o nosso povo fazia a cada mês do ano. Quais as atividades eram desenvolvidas nos meses da chuva e nos meses do sol. O que acontecia nas diversas fases da lua. Procuramos aprender com o *toipe*⁶⁷ sobre os tempos da terra, de plantar, de colher, de fazer a arte material, das águas, das matas, das festas, dos

⁶⁶ Vale lembrar que parte das(os) estudantes do primeiro curso de licenciatura intercultural foi formada pelas(os) integrantes da Copipe, o que a nosso ver contribuiu para que houvesse diálogos com relação ao desenvolvimento do curso, especialmente no que refere ao calendário.

⁶⁷ *Toipe* ou *Toiope* é como os Xukuru chamam as pessoas mais velhas da comunidade.

rituais, da comercialização dos produtos e assim decidimos o calendário escolar (2005, p. 19).

Nesse sentido, ao respeitar os tempos indígenas e conseqüentemente seus calendários indígenas para realizar o curso, a IES caminha no sentido de um diálogo intercultural e interepistemológico. Vale ressaltar, como está nas falas dos estudantes, que as mudanças realizadas no calendário letivo ocorreram por conta das(os) estudantes discutirem junto com a coordenação do curso para reivindicar que os tempos políticos-pedagógicos que estão inscritos em suas culturas fossem considerados. Assim, fica evidente que a interculturalidade não é algo dado e sim construído na tensão dialógica (WALSH, 2009a), por isso, é um projeto em vivência, é um sim, e um ainda não.

No que diz respeito ao território na modalidade presencial, as aulas aconteceram no Campus do Agreste da Universidade Federal de Pernambuco, situado na cidade de Caruaru, região Agreste do estado. Os indígenas se deslocavam, uma vez por mês, das suas aldeias no interior do estado para a cidade de Caruaru, “a gente se organizava aqui n’era? Alugava o ônibus e íamos juntos, passar a semana lá em Caruaru” (GF3P1).

A presença desse sujeito outro no interior do UFPE/CAA causou vários tipos de reação. A primeira diz respeito ao estranhamento conforme mostram as falas que seguem:

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

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

A expectativa da população em geral acerca das características biológicas que devem compor a aparência das pessoas que se autoidentificam como indígenas remonta, como já dissemos anteriormente, a classificação racial que lhes foi atribuída no processo da invenção do sistema/mundo/moderno/colonial/patriarcal (QUIJANO, 2005, 2010). Desde então,

fomentado pelos livros didáticos, essas características, consideradas imutáveis, compõem o imaginário da população em geral acerca dos povos indígenas, desconsiderando com isso todo o processo de invasão pelo qual passaram. Somado a isso, na história do Brasil as políticas do Estado nacional, até a promulgação da Constituição brasileira de 1988, trataram de manter a existência dos indígenas como povos do passado, e aqueles que ainda ousaram resistir encontravam-se em processo de assimilação na suposta sociedade nacional. No Nordeste, até a primeira década do século XX eram considerados povos extintos, como já tratamos anteriormente. Para Silva,

O desconhecimento sobre a situação atual dos povos indígenas está associado basicamente à imagem do índio que é tradicionalmente veiculada pela mídia: um índio genérico com um biotipo formado por características correspondentes aos indivíduos de povos nativos habitantes na Região Amazônica e no Xingu, com cabelos lisos, pinturas corporais e abundantes adereços de penas, nus, moradores das florestas, de culturas exóticas etc. Ou também imortalizados pela literatura romântica produzida no Século XIX, como nos livros de José de Alencar, onde são apresentados índios belos e ingênuos, ou valentes guerreiros e ameaçadores canibais, ou seja, bárbaros, bons selvagens e heróis (2002, p. 1).

Ao se apresentarem como índios na UFPE/CAA, e não aparentar a imagem estereotipada que é veiculada nos livros didáticos e na mídia, as(os) estudantes do curso licenciatura intercultural sofreram o primeiro ato de preconceito. Para reagir a ele “a gente começou a dançar o toré lá, pra mostrar que a nossa cultura era outra, que a nossa forma de lidar com a vida era outra, né?” (GF1, P4), mas, “começou a surgir algumas polêmicas, inclusive em alguns momentos por muito pouco não houve um embate violento, um conflito de verdade (...) O menino lá (...) quase entrava em vias de fato (violência física)” (GF1, P4).

Como pode ser observado, o segundo ato foi a discriminação, à medida que os indígenas demonstram os requeridos “sinais de distintividade”, ou seja, vão dançar o Toré como para “provar” que são índios, emerge outra postura: a discriminação, como mostra outra fala a seguir:

Eles riam da gente dizia que era macumba, que a gente fosse dançar macumba noutro lugar. Então todo preconceito, toda violência que a gente sofreu na primeira turma, e acredito que na segunda isso não foi superado, ainda existe, foi por conta de toda essa ideia errada que ainda existe. (...) Então ora tivemos momentos passivos, e hora tivemos momentos de angústia, de muitos debates, e exigimos muitas vezes que a coordenação tomasse uma posição em relação a isso. Mas, isso não foi feito. Pediam pra gente ter paciência, mas a UFPE nunca fez nada pra acabar com esse preconceito (GF3P1).

Como as falas apontam, a convivência nos espaços fora da sala de aula não foi pacífica, ao contrário, a presença física dos indígenas no espaço geográfico da UFPE/CAA caracterizou-se também como território de disputa pela legitimidade da presença dos indígenas nesse espaço, “porque nós éramos os estranhos na universidade, n’era? Nós estávamos no espaço que não era considerado nosso, então nós tivemos que ceder às normas, às leis da universidade, e nos adequar a essa universidade” (GF1 P6). Para Castilho,

o território constitui um espaço que, como um campo de ações e um campo de forças, é demarcado pelas criações e pelas vivências/experiências humanas num dado momento da história e, notadamente, como um espaço apropriado, usado pelos agentes e atores sócio-territoriais para alcançarem determinados fins (2009, p. 10).

Percebe-se de novo o embate entre as diferentes perspectivas de interculturalidade. De um lado a IES abre suas portas para os povos indígenas elaborando um curso, mesmo que ainda não seja permanente, específico para formar essas(es) professoras(es) anunciando no currículo prescrito a sua natureza intercultural, contudo não foi realizada nenhuma mudança no campus da IES para que esses grupos pudessem expressar seu modo de viver sem serem vítimas de preconceito e discriminação, o que nos leva a concluir que os indígenas tiveram que se adequar a um modelo único de ocupação desse território, ou seja, a presença física desses sujeitos outros nesse espaço/tempo não gerou nenhum movimento da IES no sentido de provocar mudanças nos comportamentos de sujeitos outros que também o ocupam.

Na perspectiva da intepistemologia, a presença indígena no território da UFPE requeria da IES uma ação que pudesse proporcionar práticas que promovessem relações interculturais onde os diversos sujeitos que o ocupam se sentissem partícipes desse processo; no entanto, as falas das(os) estudantes, afirmam que

no início nós tivemos que ceder, não queríamos mais dançar o ritual, né? E isso foi difícil. A gente ter que ceder e aceitar o que os outros pensavam da gente, não foi tomada nenhuma decisão pra mudar o pensamento dos outros que estavam lá, porque nós éramos considerados os **intrusos** (GF1P6 grifo nosso).

Ainda tratando do assunto, outra fala também destaca:

eu me lembro que um dos pontos conflituosos inclusive com a própria gestão da universidade, foi não aceitar que (...) ⁶⁸ fumassem por ali pelo recinto, pelas proximidades da universidade. Imagina que isso foi um problema sério, inclusive era motivo pra se perguntar: ‘onde é que estão os (...), onde é

⁶⁸ Nomes dos povos indígenas citados pelas(os) estudantes nas entrevistas.

que estão os (...)?’ porque eles tinham que se retirar pra fumar porque é parte da cultura desses povos. E isso causou **estranheza** inclusive da própria direção da universidade. **É um espaço que a gente entendeu no primeiro momento que é extremamente preconceituoso, é uma universidade, infelizmente, que apesar de pública, não leva em consideração as minorias, portanto, está claro que é uma instituição pensada para as elites, e não para as camadas mais pobres, principalmente para as etnias e povos indígenas.** Agora é fundamental que se diga que esse espaço começou a se abrir na medida em que a gente foi ocupando ele, a medida em que a gente foi tendo a licenciatura e no decorrer dela como todo (GF2P2 grifo nosso).

Como pode ser observado nas falas das(os) estudantes, o sentimento era que ao utilizar o campus da UFPE/CAA ele se tornaram o estranho, porque sua forma de ocupar esse território de forma diferenciada, com a dança do toré, o ritual do fumo, foram considerados inadequados para o ambiente, e essa forma gerou preconceito e discriminação. Talvez se não houvesse uma manifestação de sua forma, ou seja, pode ocupar desde que seja da forma concebida.

A vivência das(os) estudantes no espaço físico do CAA na nossa pesquisa é uma questão curricular importante porque entendemos que se pode identificar também, desse ponto de vista, a questão da geopolítica no currículo vivido, identificando a coexistência dos diversos sujeitos e suas disputas de poder. Para Castilho,

A compreensão do espaço como um território que é uma fonte de dissimetrias dramáticas implicando diferenciação, afirmação, reconhecimento e negação do outro, dos outros (BRUNET, 1981) também constitui uma das facetas desta complexa categoria de análise que é o espaço (2009, p. 10).

Pode-se verificar através das falas a (in)legitimidade que as(os) estudantes indígenas tiveram/têm para ocupar esse espaço que se quer público, como mostra a fala que segue:

a Universidade Federal de Pernambuco, **como instituição, não conhece, não se apropriou, não aprendeu a lidar com os povos indígenas. Algumas pessoas isoladas sim, mas não a instituição,** algumas são sensíveis, mais abertas, mas a universidade como instituição, não. Os índios não tinham nem onde, fumar, alguns que fumam pelo ritual, não podiam porque não tinha espaço (GF1P5 grifo nossos).

Essa fala das(os) estudantes confirma a afirmação do indígena Gersem Baniwá quando trata dos impactos da presença indígena nas universidades; para ele, “As universidades ainda têm uma resistência grande em nos compreender, e, de certa maneira, adaptar suas estruturas

para a recepção adequada desses estudantes diferentes, mas não inferiores” (2006, p. 20). Para Arroyo,

Todo território cercado está exposto a ocupações, a disputas, como todo território sacralizado está exposto a profanações. As lutas históricas no campo do conhecimento foram e continuam sendo lutas por dessacralizar verdades, dogmas, rituais, catedráticos e cátedras (2011, p. 17).

Assim, o espaço público não é somente aquele frequentado pelas pessoas “independentemente do seu *status* socioterritorial, mas é o espaço que possui e oferece as condições práticas – materiais e imateriais – para ser usado socialmente” (2009, p. 8).

Parece-nos, portanto, que não existe uma forma única de se estar em um território público como é o campus universitário, que é legitimado pelo *status quo* moderno, além disso, a utilização desse território é feita por pessoas concretas, reais, e, sendo assim, pode-se promover um sentimento de pertencimento a ele, esse a nosso ver é um ato curricular (MACEDO, 2008), uma decisão que se toma no processo de elaboração da proposta pedagógica do curso, tendo em vista que discutir o espaço na perspectiva da geo-ego-política (DUSSEL, 2005; GROSGOUEL, 2010) implica na possibilidade

de um outro modo de organizar e produzir o espaço levando em conta novas formas de organização, lutas e usos do território pelos diversos atores sociais, na busca da construção de um espaço à coletividade humana e não apenas a determinados grupos de privilegiados (CASTILHO, 2009, p. 7).

Por isso, nos parece que à medida que a IES oferece um curso para um sujeito coletivo que foi historicamente excluído desse território, e tem práticas culturais outras, precisa também no desenvolvimento curricular repensar o território onde esse curso será desenvolvido, considerando as práticas culturais desses grupos, desenvolvendo ações que leve ao reconhecimento mútuo entre os diversos sujeitos que ocupam esse espaço promovendo o respeito mútuo.

7.5 O anúncio e a vivência da docência no curso licenciatura intercultural indígena

Outro elemento importante dos cursos de licenciatura interculturais diz respeito aos docentes desses cursos. Um curso dessa natureza, que trata com grupos que têm uma cosmovisão diferente da sociedade nacional, exige que os conhecimentos, saberes, concepções de mundo, de tempo, organização, línguas, crenças, sejam o fundamento da sua

formação como já tratamos anteriormente nessa tese.

Dessa forma, os documentos que tratam de educação escolar indígena no Brasil afirmam que para ser docente desse curso é necessário que a pessoa tenha uma formação específica, ou no processo, venha a ser formado para o trato com as especificidades dos povos indígenas. Essa diretriz está posta na política nacional para educação escolar indígena no Brasil, como pode ser observado no texto do RFPI:

Os programas e cursos destinados à formação de professores indígenas requerem a atuação de profissionais com experiências no trabalho com povos indígenas e comprometidos política, pedagógica, étnica e eticamente com os respectivos projetos políticos e pedagógicos que orientam esses processos formativos (BRASIL, 2005, p. 5).

Assim, um dos desafios do curso está na necessidade da promoção da formação dos docentes que vão lecionar nesses cursos específicos para indígenas, de forma que estes possam compreender as cosmovisões indígenas e promover e desenvolver processos e favoreçam a interculturalidade, assim, “as instituições formadoras devem promover essa formação, definindo nos seus projetos pedagógicos de cursos os objetivos e as estratégias de sua implementação” (BRASIL, 2012, p. 13).

O texto do PPC/UFPE/CAA que trata da(o) docente que irá ministrar as aulas no curso de licenciatura intercultural indígena nos informa:

O corpo docente será composto por professores e pesquisadores ligados às instituições consorciadas, e por pensadores e lideranças indígenas, convidados num sistema de consultorias, enquanto o Curso tiver caráter especial, como experiência universitária inovadora, com construção curricular gradativa. Haverá um corpo docente permanente constituído pelos professores do Núcleo de Formação de Docentes da UFPE – CAA, em Caruaru-PE e mais uma equipe de professores substitutos com contrato temporário. Este garantirá o funcionamento do curso nos encontros mensais rotativos, das aulas presenciais intensivas. E haverá um corpo docente especial que atuará nos meses de julho (2006, p. 43).

Mas, na prática, tratando sobre as(os) docentes que lecionaram no curso as(os) estudantes nos informam que:

Veja **tinha aqueles professores que já conhecia a gente né**, os nossos parceiros conhecia a nossa realidade aí era tranquilo as aulas, a gente tinha mais conhecimento sobre nossos povos, né, **mas tinha uns que não sabiam de nada, nem sabia que tinha índio em Pernambuco, aí era um conflito na sala n’era?** (GF3P3)

Era isso, tinha gente que já conhecia a gente, por exemplo (...) já sabia, já tinha estudado, alguns até já conhecia os nossos povos melhor do que a gente (risos), **mas a maioria, vala-me Deus, era um sacrifício, ela não entendia nada da gente, só queria que fosse do jeito dela, a gente não entendia nada que ela dizia, teve muita briga na sala, às vezes** (GF3P4).

Como pode ser observado nas falas, o desconhecimento, a estranheza, sobre as cosmovisões indígenas, ou mesmo sobre suas histórias são um fator fundamental para a prática docente no curso de licenciatura intercultural. Conhecer o público com qual se trabalha, aliás, é condição fundamental para qualquer ação docente, especialmente se esse grupo tem uma cosmovisão diferente de quem ensina. Considerando esse assunto, a UFRR coloca no seu PPC a exigência de que a(o) docente do curso tenha experiências ou formação escolar em educação escolar indígena em seus currículos, como pode ser observado no item que trata “do professor formador”:

possuir conhecimento sobre os povos indígenas; **II.** ter qualificação em nível de pós-graduação e/ou experiência comprovada em educação indígena; **III.** compreender e ter sensibilidade para com as problemáticas atuais vividas pelos povos indígenas e com o projeto político pedagógico do Núcleo; **IV.** apresentar uma proposta de pesquisa/orientação e/ou um plano de trabalho, de acordo com o Regimento Geral do Núcleo, a desenvolver junto aos alunos do Curso, preferencialmente no que se refere a novas metodologias de ensino/aprendizagem (UFRR, 2002, p. 13)

A Universidade de Minas Gerais encontrou uma solução de outra forma, mas considerando que as(os) docentes devem conhecer a realidade indígena, como mostra a citação do PPC daquela Universidade:

Trabalham no curso docentes da Faculdade de Educação, de outras Unidades da Universidade Federal de Minas Gerais, além de profissionais com reconhecida experiência em educação indígena. Para atender a necessidades específicas de conteúdos são convidados docentes de outras Instituições e dos Movimentos Sociais, especialmente educadores indígenas (UFMG, S/D p. 27).

No PPC/UFPE/CAA mesmo anunciando que “o corpo docente será composto por professores e pesquisadores ligados às instituições consorciadas, e por pensadores e lideranças indígenas, convidados num sistema de consultorias” (PPC/UFPE/CAA, 2006, p. 42), na execução a maioria das(os) professoras(es) que lecionaram não tinha aproximação com a temática da educação escolar indígena, como mostra as falas que seguem:

Mas, **a maioria, a maioria mesmo não conhecia a gente**, chegava lá, queria conhecer, até tinha boa vontade, mas não pode conhecer as culturas

de todos os nossos povos só ensinando pra gente, a gente entende que o professor na sala de aula também aprende, mas havia conhecimentos prévios sobre nós que eles definitivamente não sabiam, ai era complicado (GF1P1 grifo nosso)

Tinham muito boa vontade pra aprender sim com a gente, **mas tinha coisa que não dava, porque depois ia ensinar como eles aprenderam na escola deles, né?** Teve uma lá toda muito boazinha, mas quando foi falar do assunto(...) ai não deu a turma não concordou, ai foi conflito né? (GF3P4 grifo nosso)

(...) **Tinha professores que iam para sala de aula, e não sabia nada da gente, a gente passava a metade da aula dizendo pra eles quem era a gente, ensinando, sabe?** (GF2P4 grifo nosso)

Como pode ser observado nas falas das(os) participantes do grupo focal, outro elemento fundamental para garantir a interculturalidade no curso seria que a(o) docente que ministrasse as aulas tivesse uma aproximação com a questão indígena, de forma que pudesse desenvolver os conteúdos de sua disciplina dialogando com os saberes indígenas, mas como fazer isso sem ao menos conhecer esses povos?

Além da maioria das(os) docentes que ministraram aulas no curso não terem aproximação com a temática indígena, nem estudos sobre a educação escolar indígena, as pesquisas que deveriam subsidiar os conteúdos dos componentes curriculares ministrados por essas(es) professoras(es), como já dissemos anteriormente, não foram realizadas. Sabemos que os conhecimentos sobre os povos indígenas quando é veiculado nas escolas ou nos livros didático, nos quais a maioria da população estudou, é de forma distorcida através da Colonialidade do saber. Para Silva e Silva, trata-se da “Monocultura do Saber e do Rigor do Saber”, que, segundo esses autores,

necessitou de uma instituição capaz de validar e educar a partir desta lógica. Esta instituição é a escola e dentro dela os Livros Didáticos exercem influência sobre o que pode e não pode ser ensinado/aprendido. Determinar o que pode e não pode ser ensinado/aprendido representa legitimar cosmovisões e descredenciar outras. A Monocultura do Saber e do Rigor do Saber, ao textualizar-se na escola (portanto um texto curricular) através dos Livros Didáticos, impõe uma episteme eurocentrada que tanto orienta a pedagogização dos conteúdos de ensino/aprendizado como se pedagogiza para fazer- se constitutiva das cognições dos sujeitos escolares (2014, p. 159).

As informações sobre os povos indígenas ou são sonegadas ou são apresentadas de forma distorcida ou incompleta e foi com esses conhecimentos/desconhecimentos que as(os) docentes chegaram para ensinar na licenciatura intercultural, que como disse a(o) entrevistada(o) “depois ia ensinar como eles aprenderam na escola deles, né?”, ou seja, as(os)

docentes tinham como referência para o ensino suas experiências nas suas escolas, ou melhor, nas escolas não indígenas, onde a monocultura pedagógica e o racismo epistêmico é predominantes.

O PPC/UFPE/CAA trata do papel da(o) docente no curso apenas quando informa como se dará a “avaliação dos docentes e dos formadores”, afirmando que ela(e) será avaliado acerca do

domínio da área de estudo e a capacidade didática de promover aprendizagens significativas a partir de condições de diversidade lingüística e cultural; **Os investimentos na própria formação como formador em contexto de educação escolar indígena (cursos, seminários, oficinas, visitas a outros projetos)**; A capacidade de seleção de materiais didáticos e paradidáticos para a variedade de situações didático-pedagógicas que se apresentam **nos cursos e nas viagens de acompanhamento**; **O incentivo às pesquisas e aos estudos dos conhecimentos relevantes nas diversas áreas de estudo do currículo junto dos mestres e das lideranças de cada comunidade** (2006, pp. 12-13, grifos nossos).

Como pode ser observado, espera-se que a(o) docente tome iniciativas de sua própria formação pessoal na área da educação escolar indígena, que faça acompanhamento nas aldeias indígenas e incentive para a pesquisa, o que nos leva a deduzir que a prática da(o) professora(o) pensada no PPC estava articulada às estratégias que estão anunciadas no texto, que tratamos anteriormente, inclusive possibilitando que elas(es) conhecessem a realidade dos povos indígenas, realizando pesquisas para incorporar conhecimentos sobre os povos indígenas, suas culturas e epistemologias ao seu próprio *habitus* profissional. Entretanto, como as estratégias não saíram do papel, a prática da(o) docente do curso se limitou à sala de aula, com todos os limites denunciados pelas(os) estudantes.

Para concluir, os dados nos mostram que um curso específico para formar professoras e professores indígenas que tem interculturalidade como princípio epistemológico traz várias exigências que vão além da sala de aula, e mesmo além do próprio curso; traz implicações para a IES como um todo. Exige a revisão e a construção de um Projeto outro de universidade. Porque a interepistemologia não é um projeto só para os povos indígenas, é a estratégia para construção de um “outro de mundo possível”.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Essa pesquisa teve como objetivo compreender a interculturalidade no currículo do primeiro curso de formação das professoras e professores indígenas de Pernambuco oferecido pela UFPE/CAA, no período 2009-2012. Partimos do pressuposto que a interculturalidade é uma temática polissêmica e polivocal e por isso mesmo o seu anúncio e vivências são permeadas por tensões e contradições, por isso, nossa pergunta foi: quais as concepções de interculturalidade que permeiam o currículo da formação da professora e do professor indígena de Pernambuco anunciadas nos documentos do MEC e da UFPE e como foi vivenciada pelas(os) estudantes indígenas na primeira turma do curso de licenciatura intercultural oferecido pela UFPE/CAA?

Na literatura analisada, para elaboração da tese, foi possível identificar que desde a segunda metade do século XX, ao emergirem como povos culturalmente e epistemologicamente diferenciados, as(os) indígenas vêm reivindicando e conquistando o direito de ocupar e recriar as diferentes instituições que são heranças coloniais, ou seja, legados da modernidade, entre eles, a escola, as IES e o próprio Estado nação.

No primeiro momento, reivindicaram e recriaram a Instituição escolar, reelaborando suas práticas atribuindo significados outros às escolas em suas sociedades. Dessa forma, desenvolveram a compreensão que a educação escolar deve estar associada aos seus processos educativos mais amplos, e que sua função social é contribuir para seus projetos de sociedades, que são construídos no contexto da Diferença Colonial e da Desobediência política e epistêmica (MIGNOLO, 2003, 2008, 2010a, 2010b).

No segundo momento, já com o direito a uma educação escolar específica, diferenciada e intercultural reconhecido nas leis que tratam da educação escolar no Brasil, reivindicam o direito de que as(os) docentes de suas escolas sejam indígenas da mesma etnia, e que estas(es) tenham o direito a uma formação intercultural que contribua para fortalecer seus projetos sociais. Dessa forma, chegaram às escolas e às Instituições de Ensino Superior.

Assim, no início dos anos 2000, o movimento indígena de Pernambuco começou a reivindicar que a existência de curso de licenciatura específico para formar indígenas, que atuavam em suas escolas, sem a escolarização adequada para a segunda fase do ensino fundamental e médio da educação básica das escolas indígenas do estado.

Dessa forma, em Pernambuco, inicia-se um processo de mobilização e articulação com vários segmentos governamentais e não governamentais que irá culminar, em 2009, com a criação do Programa de Educação Intercultural da UFPE/CAA.

Esse curso de Licenciatura Intercultural foi fruto de vários processos e iniciativas desenvolvidas por sujeitos sociais diversos: indígenas, indigenistas, organizações de apoio a causa indígena, professores e professoras ligadas(os)as universidades(UPE, UFPE, UFRPE), e com apoio do Prolind.

Nessa primeira turma em educação intercultural do estado de Pernambuco a UFPE, licenciou 153 indígenas das etnias: Atikum; Entre Serras de Pankararu; Fulni-ô; Kambiwá; Kapinawá; Pipipã; Pankará; Pankararu; Truká; Tuxá e Xukuru, ou seja, esse curso foi específico para sujeitos culturalmente e epistemologicamente diferenciados, que tem direitos específicos e coletivos.

As (os) professoras(es) indígenas de Pernambuco chegam a UFPE/CAA como sujeitos coletivos, culturalmente e epistemologicamente diferenciados, oriundos das etnias indígenas, que vivem entre o agreste e o sertão do estado. Esses povos a partir dos meados da década de 1980, do século XX, vêm reconstruindo seus modos de vida, no contexto da Diferença Colonial. Para isso, identificam e desconstruem as heranças coloniais, discutem, avaliam e ressignificam as instituições sociais criadas pela modernidade, especialmente a escola, colocando os projetos políticos pedagógicos, a serviço de seus projetos de sociedade.

O curso de licenciatura intercultural, específico para docentes indígenas, oferecido pela UFPE, faz parte do conjunto de reivindicações desses povos para fortalecer as suas escolas e consequentes seus projetos societários.

Trata-se, portanto, de um grande desafio, já que o curso foi desenvolvido em uma IES pública, no contexto do Estado moderno, cuja lógica foi desenvolver políticas generalistas e universalistas para indivíduos, alienando-os do meio social e cultural, no qual construíram suas identidades coletivas e individuais, sendo tratados na perspectiva das políticas “para todos”, ou para o “público em geral”, ignorando que são sujeitos corpo-cultural-politicamente e epistemologicamente situados.

A Universidade Federal de Pernambuco, assim como todas as IES, no contexto da Colonialidade do saber foi historicamente aceita como o único território onde se produz o conhecimento supostamente verdadeiro, mas tem sido questionada por sujeitos outros, que vem nas ultimas décadas ocupando esses territórios, no sentido de que possa vir a ser espaço/tempo da Ecologia do saber. É nesse sentido, que se coloca a existência do Curso de Licenciatura Intercultural para/com as (os) professoras (es) indígenas de Pernambuco.

Compreendemos esse curso, como um avanço significativo no sentido da ampliação do acesso de indígenas à educação superior. A formação de professoras (es) indígenas nas

IES, especialmente em cursos específicos, proporciona a melhoria do ensino da educação básica das escolas indígenas de Pernambuco.

Além disso, (as) os sujeitos que formam essas instituições, não são um todo homogêneo, por isso, foi possível contar com várias professoras e professores dessa instituição para planejamento e execução desse curso específico, junto com eles(as) a Comissão de Professores(as) Indígenas de Pernambuco(COPIPE) vem discutindo e articulando a proposta de um curso permanente.

Mas, não podemos esquecer que, se por um lado, o curso é fruto das lutas dos movimentos indígenas, é por outro, consequência da nova lógica do sistema mundo moderno/colonial/patriarcal, que para continuar mantendo sua hegemonia, abrem suas instituições modernas para receber esses sujeitos coletivos, em um novo processo de recolonização.

O movimento indígena reivindica não só o acesso ao ensino superior nas IES públicas, mas que sejam consideradas as suas epistêmes, ou seja, que se respeite o fato de que, no contexto de seus projetos de sociedades, esses povos reelaboram formas próprias de produzir e sistematizar conhecimentos, reescrevendo sua cosmovisão dando significados diferentes daquela imposta pelo sistema/mundo/moderno/ patriarcal.

Ao analisar os documentos publicados pelo MEC e pela UFPE, constatamos que foram elaborados por vários sujeitos: indígenas, organizações não governamentais e órgãos governamentais; além disso, nos momentos em que foram escritos as políticas para formação de professoras e professores indígenas no ensino superior estavam sendo formuladas, ao mesmo tempo em que havia uma expansão das Instituições de Ensino Superior, promovida pelo Governo Federal naquele momento histórico.

Esse contexto e a participação de diversos sujeitos na elaboração dos documentos analisados mostraram a existência de disputas entre projetos de sociedade diferentes, o que torna os textos e os seus significados polivocais e polissêmicos. Dessa forma, a interculturalidade nos textos analisados é mostrada de diversas formas e compreensões, ora se aproximando da interculturalidade funcional ora da interculturalidade crítica, dando margem a interpretações também diferentes sobre o que os documentos oficiais querem anunciar quando trata da interculturalidade na formação da professora e do professor indígenas.

A presença desses Sujeitos Outros (ARROYO, 2012) no espaço da UFPE, motivou conflitos, debates, reconhecimentos e disputas, à medida que estes grupos propõem, e mesmo exigem, que sejam recriados os modelos, os tempos, os espaços, os conteúdos e as lógicas dessas organizações que foram construídas na lógica da Modernidade, ou seja, do pensamento

que se pretende universal, na perspectiva da epistemologia do “punto cero” (CASTRO-GOMEZ, 2005b).

O exemplo disso, foi a utilização do vestibular como única forma de acesso das(os) indígenas ao curso de licenciatura ou seja, a mesma lógica da competição e do individualismo própria do vestibular e como se sabe, são incompatíveis com a perspectiva dos projetos sociais dos povos indígenas, que vem procurando desaprender práticas advindas do colonialismo e da colonialidade, além disso, em uma perspectiva da interepistemologia, a UFPE poderia ter perguntado quais as formas próprias que os povos indígenas tem de realizar suas escolhas e seleção a partir de suas cosmovisões, como apontam as falas das(os) entrevistada(o)s, nessa pesquisa.

As entrevistas com as(os) estudantes egressos do curso mostrou que os conteúdos veiculados no curso pouco ou quase nada esteve relacionado aos conhecimento/saberes indígenas, mesmo considerando que nos dois primeiros anos do curso, no momento dos “saberes comuns” foram desenvolvidas pesquisas sobre os conhecimentos indígenas que poderiam ter sido aproveitadas para garantir a interculturalidade nos conteúdos do curso ou mesmo elaborar material didático específicos, como anuncia o PPC do curso, entretanto isso também não foi realizado.

No que diz respeito ao espaço físico da UFPE onde realizou-se os momentos presenciais do curso, segundo as(os) entrevistadas(os) também não mereceu nenhuma atenção por parte da instituição de forma que as(os) indígenas pudessem realizar suas práticas ritualística o que favoreceu para que as(os) estudantes indígenas fossem vítima de preconceito e discriminação.

Já com relação ao calendário do curso, as entrevistas mostram que foi planejado com a participação das(os) estudantes e organizado respeitando os tempos socioculturais dos povos indígenas, o que confirma que a interculturalidade crítica e epistemológica é um projeto em construção.

As falas das(os) estudantes dos grupos focais, mostraram também que existe um distanciamento e aproximações entre o anunciado no PPC/UFPE e o vivenciado por elas(es) no curso; além disso, foi possível identificar também que ao reivindicarem o direito à formação intercultural as(os) estudantes desejam que sejam respeitados seus modos próprios de ver o mundo e construir conhecimentos, portanto, reivindicam não apenas a interculturalidade crítica, mas também a interepistemologia, o que confirma a afirmação de Mignolo (2008) quando diz que os povos ancestrais quando tratam da interculturalidade estão reivindicando o diálogo entre as formas de produzir e sistematizar conhecimentos, e com isso

o direito de gerar sua própria cosmovisão, portanto entre os povos indígenas, o inter é uma proposição e uma reivindicação do diálogo entre formas e ver e produzir vivências diferenciadas.

A reivindicação dos povos indígenas para ter cursos específicos para formar professoras e professores indígenas que tenham como base os seus projetos de sociedades encontra o maior impedimento nas práticas universalistas e homogeneizadoras que advieram com a criação do sistema mundo moderno/colonial/patriarcal (QUIJANO 2005, 2010; GROSGOUEL, 2007, 2010) que criou dispositivos de exclusão de conhecimentos, classificação, racial e de subordinação.

As análises também mostram que a formação de professoras e professores indígenas precisa estar associada aos projetos de escolas e de sociedades que os indígenas querem construir. Esse modelos de escola e sociedade indígena questionam o estabelecido pela modernidade construído pelo sistema mundo moderno/colonial/patriarcal, por isso nos documentos entre o anunciado e o executado encontramos uma ambivalência entre o anunciado no PPC e o vivido pelas(os) estudantes do curso, evidenciando os limites da instituição moderna/Universidade.

Dessa forma, nossa tese é que a temática da interculturalidade nos documentos do MEC e no currículo anunciado do curso de formação de professoras e professores indígenas é polissêmica e polivocal, ora apresentando contornos da perspectiva crítica, ora funcional, enquanto que para as(os) estudantes sua reivindicação é pela interepistemologia.

Os limites dessa pesquisa são também a possibilidade da realização de outras a exemplo de escutar: como outras(os) estudantes não indígenas dos demais cursos da IES compreendem a presença indígena na UFPE? Ou ainda quais os impactos para a gestão da universidade, quais as mudanças que ocorreram na IES com a presença indígena? Por fim, a interculturalidade crítica ou a interepistemologia constitui-se como um projeto em construção, uma vez que há indícios desta perspectiva teórico-prática nos cursos de licenciaturas interculturais. Porém, o campo empírico do referido estudo evidencia que ainda há um trajeto em construção.

No momento da finalização dessa tese, encontra-se em pleno funcionamento a segunda turma da Licenciatura Intercultural, ainda funcionando como Programa, ou seja, sem compor o quadro de cursos permanentes da UFPE. Junto com a Licenciatura Intercultural também está sendo desenvolvido o Programa de Iniciação a Docência – PIBID diversidade, que tem contribuído para que as(os) estudantes realizem pesquisas sobre os seus saberes, com a finalidade de elaboração de material didático para as escolas indígenas.

Outra iniciativa importante, nessa segunda turma, é a reestruturação do Tempo Comunidade, que vinha sendo realizado no formato de “tarefa de casa”, ou seja, depois da realização da disciplina no Tempo Universidade as(os) docentes das disciplinas encaminhavam exercícios para que as(os) realizassem em casa. Com essa nova reorientação o Tempo Comunidade, passa ser o espaço da pesquisa dos conhecimentos indígenas, a proposta é que:

Alternância Pedagógica, no caso da formação de professores e professoras indígenas não se trata apenas de levar o conhecimento já sistematizado que é transmitido na Universidade, para a aldeia e aplicá-los nas suas realidades, mas, indagar-se e sistematizar quais são as formas de produzir conhecimentos que cada povo tem e que saberes são produzidos nos territórios indígenas, atribuindo a interculturalidade o sentido de interepistemologias(MIGNOLO, 2003, 2008, 2010).(UFPE, 2016, p.6)⁶⁹

Como pode ser observado a compreensão do grupo que sistematizou a proposta é que possibilite uma prática sistemática de diálogo entre os conhecimentos indígenas e os conhecimentos da universidade ou, “mais amplamente ainda, de informar a universidade sobre os conhecimentos dos povos indígenas, garantindo assim a materialização da recorrente referência abstrata à prática de interculturalidade”(idem).

Para o futuro, mesmo vivenciando um contexto de redução de direitos, orquestrado pelo governo ilegítimo de Michel Temer, fruto do golpe de 2016, os povos indígenas e seus aliados (assim como a população explorada desse país) continuam na luta para manutenção de seus direitos, nesse caso específico, a criação do curso permanente de Licenciatura Intercultural, que tenha como princípio a interepistemologia.

⁶⁹ Proposta de funcionamento do Tempo Comunidade do Curso de Licenciatura Intercultural da UFPE, apresentada a coordenação do curso. A equipe de professoras de Tempo Comunidade é formada por indígenas e não indígenas são elas: Alexandre Oliveira Gomes(Antropólogo); Eliene Amorim de Almeida(Educadora); Elisa Urbano Ramos(Pankararu); Expedito Lino(Fulni-ô); Flávio Lyra de Andrade(Sociólogo); Francisca Bezerra da Silva(Kambiwá); José Agnaldo Gomes de Souza(Xukuru do Ororubá);Lara Erendira Almeida de Andrade(Antropóloga); Maria Luciete Lopes(Pankará); e, Thiago Torres de Lima(Xukuru do Ororubá)

REFERÊNCIAS

ALBÓ, Xavier. Nossa História. **MENSAGEIRO Revista - Ameríndia Ontem e Hoje**. Estudo n. 4. Brasília, Edição n. 52 Julho/Agosto (circulação Interna), 1988.

ALMEIDA, Alfredo Wagner Berno de. **Terras de quilombo, terras indígenas, “babaçuais livres”, “castanhais do povo”, faxinais e fundos de pasto: terras tradicionalmente ocupadas**. Manaus: EDUFAM, 2006.

ALMEIDA, Eliene Amorim de. **A política de educação escolar indígena na década de 90 – limites e possibilidades da escola indígena**. 2001. Dissertação (Mestrado em Educação) - Centro de Educação, UFPE, Recife, 2001.

ALMEIDA, Eliene Amorim de. **Avaliação Independente do Plano Nacional de Educação – PNE, Lei nº 10.172/01: cumprimento dos objetivos e metas do capítulo Educação Indígena**. Boa Vista: EDUFRR, 2011.

ALMEIDA, Rita Heloísa de. **O diretório dos índios: um projeto de “civilização” no Brasil do séc. XVIII**. Brasília: Ed. UnB, 1997.

ANDRADE, Marcelo. A universidade como casa da sabedoria. **Revista Nova América** 117 edição. 2008. Disponível em: <http://www.novamerica.org.br/revista_digital/L0117/rev_emrede02.asp>. Acesso: jan. 2015.

ARAÚJO, Ronaldo Marcos de Lima. **Revista PERSPECTIVA**, Florianópolis, v. 22, n. 02, p. 497-524, jul./dez. 2004. Disponível em: <<http://www.ced.ufsc.br/nucleos/nup/perspectivas.html>>

ARROYO, Miguel G. Os coletivos diversos repolitizam a formação. In: DINIZ-PEREIRA, Júlio Emílio; LEÃO, Geraldo (Org.). **Quando a diversidade interroga a formação docente**. Belo Horizonte: Autêntica, 2008.

ARROYO, Miguel G. **Currículo, Território em disputa**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2011.

ARROYO, Miguel G. **Outros sujeitos, outras pedagogias**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2102.

ARRUDA, José Jobson de Andrade. Immanuel Wallerstein e o moderno sistema mundial. **Revista de História**, [S.l.], n. 115, p. 167-174, dez. 1983. Disponível em: <<http://www.revistas.usp.br/revhistoria/article/view/61800>>. Acesso em: 03 Jul. 2014. doi:<http://dx.doi.org/10.11606/issn.2316-9141.v0i115p167-174>

ARRUTI, José M. Morte e vida no Nordeste Indígena: a emergência étnica como fenômeno histórico regional. **Estudos Históricos**, Rio de Janeiro, FGV, vol. 8, nº 15, pp. 57-94, 1995.

AZEVEDO, Marta Maria. Autonomia da escola indígena e projeto de sociedade. In: D'ANGELIS, Wilmar R.; VEIGA, Juracilda (Org.). **Leitura e Escrita em Escolas Indígenas**. Campinas, SP: Mercado de Letras, 1997, p. 148-155.

BALLESTRIN, Luciana. América Latina e o giro Decolonial. **Revista Brasileira de Ciência Política**. Nº 11, May/Aug. Brasília, 2013. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.1590/S0103-33522013000200004>. Acesso em: ago. 2013.

BANIWÁ, Gersem dos Santos Luciano. **O índio brasileiro**: o que você precisa saber sobre os povos indígenas no Brasil de hoje. Brasília: Organização das Nações Unidas para a Educação a Ciência e a Cultura. Ministério da Educação, 2006.

BANIWÁ, Gersem. Saber Acadêmico e saber Tradicional. Saber Viver - Formação Intercultural para Educadores Indígenas. **Cadernos de Leitura UFMG**. Belo Horizonte, Ano I, nº 1, maio de 2008.

BARBALHO, José Ivamilson Silva. **Discurso como prática de transformação social**: o político e o pedagógico na educação intercultural Pankará. 2012. Tese (Doutorado em Educação) - Centro de Educação, UFPE, Recife, 2012.

BARDIN, L. **Análise de Conteúdo**. Lisboa: Edições 70, 2004.

BARIÉ, Cletus Gregor. **Pueblos Indígenas y Derechos Constitucionais en América Latina**: un Panorama. 2. edición actualizada y aumentada. Bolívia: Instituto Indigenista Interamericano (México). Comisión Nacional para el Desarrollo de los Pueblos Indígenas (México) y Editorial Abya Yala (Ecuador), 2003.

BARTOLOMÉ, Miguel Alberto. Procesos civilizatorios, pluralismo cultural y autonomías étnicas en América Latina. In: _____; BARABÁS, Alicia M. **Autonomias étnicas e Estados nacionais**. Conaculta: INAH, 1998.

BRANDÃO, Carlos Rodrigues; STRECK, Danilo R. A pesquisa participante e a partilha do saber: uma introdução. In: BRANDÃO, Carlos Rodrigues; STRECK, Danilo Romeu (orgs.). **Pesquisa Participante – o sabor da Partilha**. Aparecida/SP: Idéias&Letras, 2006.

BRANDÃO, Carlos Rodrigues. Entre Paulo Freire e Boaventura: algumas aproximações entre o saber e a pesquisa. **Proposta**, Rio de Janeiro, v. 31, n. 113, p. 38-39, jul./set. 2007. Disponível em: <<http://acervo.paulofreire.org/xmlui/handle/7891/1211>>. Acesso em: jan. 2016.

BRASIL, Conselho Nacional de Educação - Câmara de Educação Básica - **Resolução nº 05/99**. Brasília, 2012.

BRASIL, Presidência da República. Casa Civil. Subchefia para Assuntos Jurídicos. **Decreto nº 5.051, de 19 de abril de 2004**. Brasília.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação - Câmara de Educação Básica - **Resolução nº 03/99 e Parecer nº 14**. Brasília, 1999.

BRASIL. Edital de Convocação nº 05. **Diário Oficial da União** de 26 de junho de 2008. Brasília.

BRASIL. Educação Escolar Indígena: diversidade sociocultural indígena ressignificando a escola. **Cadernos da SECAD**, Brasília, nº 3, 2007.

BRASIL. **Referenciais para Formação de Professores Indígenas**. Brasília, 2005.

BRASIL. **Referencial Curricular Nacional para Escolas Indígenas (RCNEI)**. Brasília, 1998.

BRASIL/CONEEI. **Documento Final da I Conferência Nacional de Educação Escolar Indígena**. Luziânia/Go. 16 a 20/11/2009. Disponível em: https://www.google.com.br/?gws_rd=cr&ei=A_L3UuaHF9G4kQfmz4DoDA#q=BRASIL%2FCONEEI.+Confer%C3%A4ncia+Nacional+de+Educa%C3%A7%C3%A3o+Escolar+Ind%C3%ADgena+Brasil++2009. Acesso em: set. 2013.

BRUIT, Héctor H. **Bartolomé de Las Casas e a Simulação dos Vencidos**. Ensaio sobre a Conquista Hispânica da América. São Paulo: Editora Unicamp: Iluminuras, 1995.

CALDERONI, Valéria Aparecida Mendonça de Oliveira; NASCIMENTO, Adir Casaro. Saberes tradicionais indígenas, saberes ocidentais, suas intersecções na educação escolar indígena. **Visão Global**, Joaçaba, v. 15, n. 1-2, p. 303-318, jan./dez. 2012.

CANDAU, Vera Maria (org.). **Sociedade, Educação e Cultura(s)** – questões propostas. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002.

CANDAU, Vera Maria; RUSSO, Kelly. Interculturalidade e Educação na América Latina: uma construção plural, original e complexa. **Rev. Diálogo Educ.**, Curitiba, v. 10, n. 29, p. 151-169, jan./abr. 2010.

CARVALHO, Fabíola; CARVALHO, Fábio de Almeida. A Experiência de Formação de Professores Indígenas do Núcleo Insikiran da Universidade Federal de Roraima. In: MATO, Daniel (coord.). **Diversidad Cultural e interculturalidad en educación superior**. Experiencias en América Latina y el Caribe (IESALC). Caracas: Instituto Internacional de la UNESCO para la Educación Superior en América Latina y el Caribe (UNESCO-IESALC), 2008. pp. 157-166.

CARVALHO, J. M. Práticas Pedagógicas nas Múltiplas Redes Educativas que Atravessam os Currículos. In: LIBÂNIO, J. C.; ALVES, N. **Temas de Pedagogia: diálogos entre didática e currículo**. São Paulo: Cortez, 2012.

CARVALHO, Rosângela Tenório. **Discursos pela interculturalidade no campo curricular da educação de Jovens e Adultos no Brasil**. Recife: Bagaço, 2004.

CASTILHO, Cláudio Jorge Moura de. Quando o espaço se torna lócus de disputa de poderes: ensaio sobre uma geopolítica urbana em Recife/PE. **Revista de Geografia**. Recife: UFPE – DCG/NAPA, v. 26, n. 2, mai/ago. 2009.

CASTRO-GOMEZ, Santiago. Ciências sociais, violência epistêmica e o problema da ‘invenção do outro’. In: LANDER, Edgardo (org.). **A colonialidade do saber: eurocentrismo e ciências sociais, perspectivas latino-americanas**. Buenos Aires: Clacso, 2005a.

CASTRO-GÓMEZ, Santiago. *La Poscolonialidad explicada a los niños*. Bogotá: Universidad del Cauca y Instituto Pensar, 2005b.

CASTRO-GOMEZ, Santiago; GROSGOUEL, Ramón (Eds). **El Giro Decolonial. Reflexiones para una diversidad epistémica más allá del capitalismo global**. Bogotá: Universidad Javeriana-Instituto Pensar, Universidad Central-IESCO, Siglo del Hombre, 2007.

CASTRO-GOMEZ, Santiago; MENDIETA, Eduardo. Introducción: la translocalización discursiva de Latinoamérica en tiempos de la globalización. In: CASTRO-GOMEZ, Santiago; MENDIETA, Eduardo (coords.). **Teorías sin disciplina: latinoamericanismo, poscolonialidad y globalización en debate**. México: Miguel Ángel Porrúa, 1998.

CENTRO ECUMÊNICO DE DOCUMENTAÇÃO E INFORMAÇÃO (CEDI) – **Povos indígenas no Brasil** (1987/88/89/90). Série Aconteceu Especial 18. 1994, São Paulo.

COLLET, Celia Letícia. Interculturalidade e educação escolar indígena: um breve histórico. In: GRUPIONI, Luís Donisete Benzi (org.). **Formação de professores indígenas: repensando trajetórias**. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2006. p. 115-129.

COMISSÃO DE PROFESSORES INDÍGENAS DE PERNAMBUCO (COPIPE) - **Carta de Pernambuco**. Documento final da I Conferência de Educação Escolar Indígena de Pernambuco, ano 2000.

COMISSÃO DE PROFESSORES INDÍGENAS DE PERNAMBUCO (COPIPE) - **Carta do Abril Indígena**. Recife, 2013.

COMISSÃO DE PROFESSORES INDÍGENAS DE PERNAMBUCO (COPIPE). **Relatório do VI Encontro**. S/D.

CUNHA, Luiz Otávio Pinheiro da. **A política indigenista no Brasil** – As escolas mantidas pela FUNAI. 1990. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de Brasília, Brasília, 1990.

CUNHA, Manuela Carneiro da (org.). **História dos Índios no Brasil**. São Paulo: Companhia das Letras, 1994.

CUNHA, Manuela Carneiro da. O futuro da questão indígena. In: SILVA, Aracy Lopes da; GRUPIONI, Luís Donisete Benzi (orgs.). **Novos subsídios para professores de 1º e 2º graus**. A temática indígena na escola. Brasília: MEC/UNESCO/MARI, 1995.

DANTAS, Beatriz G. et al. Os povos indígenas no Nordeste brasileiro: um esboço histórico. In: CUNHA, Manuela Carneiro da (org.). **História dos Índios no Brasil**. São Paulo: Companhia das Letras, 1995.

DÁVALOS, Pablo. **Os dispositivos de poder na América Latina não são apenas econômicos mas também raciais**. Entrevista a Cátia Guimarães, Raquel Júnia - EPSJV/Fiocruz, 21/06/2011. Disponível em: <http://www.epsjv.fiocruz.br/noticias/entrevista/os-dispositivos-de-poder-na-america-latina-nao-sao- apenas-economicos-mas-tambem>. Acesso: jan. 2016.

D`AMBRÓSIO, Ubiratan. **Etnomatemática: elo entre as tradições e a modernidade**. Belo Horizonte: Autêntica, 2001.

DESCOLA, P. **La selva culta: simbolismo y praxis en la ecología de los Achuar**. Tradução de Juan Carrera Colin y Xavier Catta Quelen. Quito: Abya-Yala, 1988.

DUSSEL, Enrique. **1492: el encubrimiento del otro: hacia el origen del mito de la modernidad**. Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación: Plural Editores. La Paz, 1994. Disponível em: <http://bibliotecavirtual.clacso.org.ar/clacso/otros/20111218114130/1942.pdf>.

DUSSEL, Enrique. **Ética da Libertação na idade da globalização e da exclusão**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2000.

DUSSEL, Enrique. Europa, Modernidade e Eurocentrismo. In: LANDER, Edgardo (org.). **A colonialidade do saber: eurocentrismo e ciências sociais, perspectivas latino-americanas**. Buenos Aires: Clacso, 2005.

ESCOBAR, A. **Mas allá del Tercero Mundo**. Globalización y Diferencia. Bogotá, Colombia: Instituto Colombiano de Antropología e Historia, 2005.

FEITOSA, Saulo Ferreira. **O processo de territorialização epistemológica da bioética de intervenção: por uma prática bioética libertadora**. 2013. Tese (Doutorado) - Programa de Pós-Graduação em Bioética da Faculdade de Ciências da Saúde da Universidade de Brasília, UNB, 2013.

FERREIRA, M. G.; SILVA, J. F. Educação das Relações Étnico-Raciais e as Possibilidades de Decolonização dos Currículos Escolares: 10 Anos da Lei Nº 10.639/2003. **Interfaces de Saberes**, Caruaru – PE, nº 13. v. 01, 2013.

FERREIRA, M. K. L. A. Educação Escolar Indígena: um diagnóstico crítico da situação no Brasil. In: SILVA, Aracy Lopes da; FERREIRA, Maria K. Leal (Org.). **Antropologia, História e Educação**. São Paulo: Global, 2001.

FIAM/CEHM. **Livro da criação da Vila de Cimbres: 1762-1867**. Recife, FIAM/CEHM, Prefeitura de Pesqueira, 1985.

FLEURI, Reinaldo Matias. Intercultura e educação. **Revista Brasileira de Educação**. Rio de Janeiro, n. 23, Maio/Jun/Jul/Ago 2003.

FLORES, Lucio. Centro Amazônico de Formação Indígena (CAFI). Coordenação das Organizações Indígenas da Amazônia Brasileira (COIAB). In: MATO, Daniel (coord.). **Instituciones Interculturales de Educación Superior en América Latina**. Procesos de construcción, logros, innovaciones y desafíos. Caracas: Instituto Internacional de la UNESCO para la Educación Superior en América Latina y el Caribe (UNESCO-IESALC), 2009, p. 103-122

FREIRE, Paulo. Criando métodos de Pesquisa alternativa. In: BRANDÃO, Carlos Rodrigues (org.). **Pesquisa Participante**. São Paulo: Brasiliense, 1981.

FREIRE, Paulo. **A Educação na Cidade**. São Paulo: Cortez, 1991.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

FUNDAÇÃO NACIONAL DO ÍNDIO (FUNAI). **Atualidade Indígena**. Publicação Bimestral da Funai nº 20 Março/Abril, 1981.

GIDDENS, Antony. **Sociologia**. 6. ed. São Paulo: Artmed, 2012.

GOMES, Mércio Pereira. **Os índios e o Brasil: ensaio sobre um holocausto e sobre uma nova possibilidade de convivência**. Petrópolis, RJ: Vozes, 1988.

GONSALVES, Elisa Pereira. **Da ciência e de outros saberes – trilha da investigação científica na pós-modernidade**. Campinas, SP: Alínea, 2004.

GROSGOUEL, R. La descolonización de la economía política y los estudios postcoloniales: transmodernidad, pensamiento fronterizo y colonialidad global. **Tabula Rasa**, nº 4, enero-junio. Universidad Volegio Mayor de Cundinamarca, Colombia, 2006, pp. 17-46.

GROSGOUEL, R. Dilemas dos Estudos Étnicos norte-americanos: multiculturalismo identitário, colonização disciplina e epistemologias descoloniais. **Cienc. Cult. Revista da SBPC**. São Paulo, v. 59, n. 2, Apr./June, 2007.

GROSGOUEL, R. Para descolonizar os estudos de economia política e os estudos pós-coloniais: transmodernidade, pensamento de fronteira e colonialidade global. In: SANTOS,

Boaventura de Souza; MENEZES, Maria Paula (Org.). **Epistemologias do Sul**. Coimbra, Portugal: Cortez, 2010.

GRUPIONI, Luís Donizete Benzi. **De alternativo a oficial**: sobre a (im)possibilidade da educação escolar indígena no Brasil. Comunicação apresentada na mesa redonda “Escola indígena: um caso particular de escola?” no Encontro Interno “Leitura e Escrita em escolas indígenas: domesticação X autonomia”, no 10º COLE, UNICAMP, 1995.

GRUPIONI, Luís Donizete Benzi. Contextualizando o campo da formação de professores indígenas no Brasil. In: GRUPIONI, Luís Donizete Benzi (Org.). **Formação de professores indígenas**: repensando trajetórias. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2006.

GRUPO LATINOAMERICANO DE ESTUDIOS SUBALTERNOS. América Latina e o giro decolonial 115 “Manifesto inaugural”. In: CASTRO-GOMEZ, Santiago; MENDIETA, Eduardo (Orgs.). **Teorías sin disciplina**: latinoamericanismo, poscolonialidad y globalización en debate. México: Miguel Angel Porrúa, 1998.

GUIMARÃES, Susana Martelletti Grillo. **A Aquisição da Escrita e Diversidade Cultural** - a prática dos professores Xerente. Brasília: DEDOC/FUNAI, 2002.

HECK, Egon Dionísio. **Os índios e a caserna** – Políticas indigenistas dos governos militares. 1964 a 1985. 1996. Dissertação (Mestrado em Antropologia) - Universidade de Campinas, Campinas, 1996.

IGLÉSIAS, Francisco. Encontro de duas culturas: América e Europa **Estudos Avançados**, São Paulo, v. 6 n. 14. jan./abr. 1992. Disponível em <http://dx.doi.org/10.1590/S0103-40141992000100003>. Acesso em: ago. 2012.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA (IBGE). Ministério do Planejamento, Orçamento e Gestão. **Censo Demográfico 2010** - Características gerais dos indígenas - Resultados do universo. Brasília, 2012.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA – Diretoria de estatísticas educacionais. **Um olhar sobre a Educação Indígena com base no Censo Escolar de 2008**. Brasília, 2009

LACERDA, Rosane. **Do mito do Estado-Nação aos Estados Plurinacionais na América Latina**: Contribuições dos movimentos indígenas para a construção de um novo modelo de estado pelas vias da Descolonialidade, da Desobediência Epistêmica e da Interculturalidade Crítica. 2013. Projeto de Doutorado. Programa de Pós-graduação em Direito. Universidade de Brasília, Brasília, 2013. 244 págs.

LEAL, Elisabete. **O lugar dos positivistas ortodoxos nos debates raciais dos oitocentos e a defesa da “raça brasileira unificada”**. Texto preparado para ser apresentado na BRASA – Vanderbilt – EUA – 13 a 16/10/2006. Disponível em:

<<http://sitemason.vanderbilt.edu/files/h8wreg/Program%20BRASA%20VIII.doc>> Acesso em: 20 set. 2007.

LEITE, Carlinda Maria Faustino. **O currículo e o multiculturalismo no sistema educativo português**. Porto, Portugal: Fundação Calouste Gulbenkian Fundação para Ciência e a Tecnologia, 2002.

LEITE, Lúcia Helena Alvarez. Universidade Pública, cidadania e movimentos sociais: a experiência do FIEI – Curso de Formação Intercultural para educadores indígenas de Minas Gerais. No GT 03 - Movimentos Sociais, Sujeitos e Processos Educativos. Anped. **Anais**. Caxambu, MG, 2008.

LEMONS, Girleide Tôrres. **Os Saberes dos povos campesinos tratados nas práticas curriculares de escolas localizadas no território rural de Caruaru- PE**. 2013. Dissertação (Mestrado em Educação) - Centro de Educação, UFPE, Recife, 2013.

LIMA, Antonio Carlos de Souza. Os relatórios Antropológicos de Identificação de Terras Indígenas da Fundação Nacional do Índio. Notas para o estudo da relação entre Antropologia e Indigenismo no Brasil, 1968-1985. In: OLIVEIRA, J. Pacheco (org.). **Indigenismo e Territorialização**. Poderes, rotinas e saberes coloniais no Brasil Contemporâneo. Rio de Janeiro: Contra Capa, 1998.

LIMA, Antonio Carlos. Cenários da educação superior de indígenas no Brasil, 2004-2008: as bases e diálogos do Projeto Trilhas de Conhecimentos. In: LIMA, Antonio Carlos de Souza; BARROSO, Maria Macedo Barroso (orgs.). **Povos Indígenas e Universidade no Brasil: Contextos e perspectivas, 2004-2008**. Rio de Janeiro: E-papers, 2013.

LÓPEZ, Luis Enrique. **La cuestión de la interculturalidad y la educación latino-americana**. Séptima Reunión del Comité Regional Intergubernamental del Proyecto Principal de Educación en América Latina y el Caribe Año 2001, ED-01/ PROMEDLAC VII/ Documento de Apoyo.

LÓPEZ, Luis Enrique; KÜPER, Wo. La educación intercultural bilingüe en América Latina: balance y perspectivas. **Revista Iberoamericana de Educación – OEI**, n. 20, 1999. Disponível em: <<http://www.rieoei.org/rie20a02.htm>>. Acesso em: agosto. 2014.

MACEDO, Elizabete. Parâmetros curriculares nacionais a falácia dos temas transversais. In: MOREIRA, Antonio Flavio Barbosa (org.). **Currículo: políticas e práticas**. Campinas, SP: Papirus, 1999, pag. 43-58.

MACEDO, Elizabeth; LOPES, Alice Casimiro. **Teorias do Currículo**. São Paulo: Cortez, 2011.

MACEDO, Roberto Sidnei. **Currículo – campo, conceito e pesquisa**. 2. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2008.

MACEDO, Roberto Sidnei. **Atos de currículo formação em ato?** Para compreender, entretecer e problematizar currículo e formação. Ilhéus, BA: Editus, 2011.

MAHER, Terezinha Machado. Formação de Professores Indígenas: uma discussão introdutória. In: GRUPIONI, Luís Donisete Benzi (Org.). **Formação de professores indígenas: repensando trajetórias.** Brasília: Ministério da Educação, Secretária de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2006.

MATO, Daniel (coord.). **Instituciones Interculturales de Educación Superior en América Latina.** Procesos de construcción, logros, innovaciones y desafíos. Caracas: Instituto Internacional de la UNESCO para la Educación Superior en América Latina y el Caribe (UNESCO-IESALC), 2009.

MATO, Daniel. Universidades Indígenas de América Latina: logros, problemas y desafíos. **Revista Andaluza de Antropología**, Buenos Aires, Argentina, nº 1: Antropologías del Sur. Junio de 2011, pp. 63-85.

MATOS, Kleber Gesteira; MONTE, Nietta Lindenberg. O estado da arte da formação de professores indígenas no Brasil. In: GRUPIONI, Luís Donisete Benzi (Org.). **Formação de professores indígenas: repensando trajetórias.** Brasília: Ministério da Educação, Secretária de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2006.

MELATTI, Júlio Cesar. **Índios do Brasil.** 7. ed. São Paulo/Brasília: Edund, 1993.

MELIÁ, Bartomeu. **Educação Indígena e Alfabetização.** São Paulo: Loyola, 1979.

MENSAGEIRO Revista - **Ameríndia Ontem e Hoje.** Brasília, Estudo n. 4. Edição n. 52 Julho/Agosto (circulação Interna) 1988.

MIGNOLO, Walter. **Historias locales-diseños globales: colonialidad, conocimientos subalternos y pensamiento fronterizo.** Madrid: Akal, 2003.

MIGNOLO, Walter. A colonialidade de cabo a rabo: o hemisfério ocidental no horizonte conceitual da modernidade. In: LANDER, Edgardo (Org.). **A colonialidade do saber: eurocentrismo e ciências sociais. Perspectivas latinoamericanas.** Tradução de Júlio César Casarin Barroso Silva. Buenos Aires: CLACSO, 2005, p. 71-103.

MIGNOLO, Walter. La opcion decolonial: desprendimiento y apertura. Un manifiesto y un caso. **Tabula Rasa**, Bogotá, 2008, n. 8, p. 243-282.

MIGNOLO, Walter. **Desobediência epistémica.** Retórica de la modernidad, lógica de la colonialidad, y gramática de la descolonialidad. Buenos Aires: Ediciones del Signo, 2010a.

MIGNOLO, Walter. **Só descolonização da subjetividade trará mudança à América Latina.** Entrevista a Revista Deutsche Welle. 2010b. <http://www.dw.de/s%C3%B3-descoloniza%C3%A7%C3%A3o-da-subjetividade-trar%C3%A1-mudan%C3%A7a->

%C3%A0-am%C3%A9rica-latina-diz-walter-mignolo/a-5285265?maca=bra-abril-all-1642-rdf. Acesso em: maio. 2014.

MIGNOLO, Walter. **Decolonialidade como o caminho para a cooperação**. Entrevista a Revista do Instituto Humanitas Unisinos. 2013.
http://www.ihuonline.unisinos.br/index.php?option=com_content&view=article&id=5253&secao=431. Acesso em: fev. 2015.

MILLS, C. W. **Sobre o artesanato intelectual e outros ensaios**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2009.

MINAYO, M. C. S. **O desafio do conhecimento: pesquisa qualitativa em saúde**. São Paulo: Hucitec, 2008.

MONSERRAT, Ruth; EMIRI, Loreta (orgs.). **A Conquista da Escrita: Encontros de Educação Indígena**. São Paulo: Iluminura, 1989.

MORAES, Roque. Análise de conteúdo. **Revista Educação**, Porto Alegre, v. 22, n. 37, p. 7-32, 1999.

MORETTI, Cheron Zanini; ADAMS, Telmo. Pesquisa Participativa e Educação Popular: epistemologias do sul. **Educação e Realidade**. Porto Alegre, v. 36, n. 2, p. 447-463, maio/ago. 2011. Disponível em: http://www.ufrgs.br/edu_realidade>. Acesso em: jan. 2016.

MOTA NETO, João Colares da. Paulo Freire e o pós-colonialismo na educação popular latino-americana. **Revista Educação Online**, nº 14, p. 25-38, ago./dez. 2013.

NASCIMENTO, Adir Casaro. Currículo, Interculturalidade e Educação Indígena Guarani/Kaiowá. GT 12 Currículo. Anped. **Anais...** Caxambu, MG, 2005.

NEVES, Rita Ciotta. Os Estudos Pós-Coloniais: um Paradigma de Globalização. Babilónia. **Revista Lusófona de Línguas, Culturas e Tradução**. Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias, Portugal. n. 6-7, pp. 231-239, 2009.

OLIVEIRA, João Pacheco (org.) **A viagem da volta: Etnicidade, política e reelaboração no Nordeste Indígena**. Rio de Janeiro: Contra Capa, 1999.

OLIVEIRA, João Pacheco; FREIRE, Carlos Augusto da Rocha. **A Presença Indígena na Formação do Brasil**. Brasília: Organização das Nações Unidas para a Educação a Ciência e a Cultura. Ministério da Educação, 2006.

PAULA, Eunice Dias de. A interculturalidade no cotidiano de uma escola indígena. **Cadernos CEDES: Educação Indígena**. Campinas, n. 49, p. 76-91, 2000.

PLATERO, Lúgia Duque. Política indigenista e hegemonia: professores indígenas e mediações culturais entre os povos indígenas no México (1948 – 1970). XXVII Simpósio

Nacional de História – Conhecimentos históricos e diálogo social. **Anais...** Natal/RN 22 a 26 de julho de 2013.

PORTO-GONÇALVES, Carlos Walter. **A geograficidade do social**: uma contribuição para o debate metodológico sobre estudos de conflito e movimentos sociais na América Latina. En publicación: *Movimientos sociales y conflictos en América Latina*. José Seoane. CLACSO, Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales, Buenos Aires, Argentina. Programa OSAL, 2003. 288 p

PORTO-GONÇALVES, Carlos Walter. Entre América e Abya Yala – tensões e territorialidades. **Desenvolvimento e Meio Ambiente**, Curitiba, n. 20, p. 25-30, jul./dez, 2009.

PROFESSORAS E PROFESSORES XUKURU. Plantando a memória do nosso povo e colhendo os frutos da nossa luta. **Projeto Político Pedagógico das escolas Xukuru**. Olinda: Centro de Cultura Luiz Freire, 2005.

QUENTAL, Pedro de Araújo. A latinidade do Conceito de América Latina. **GEOgraphia**, v. 14, n. 27, 2012. Disponível em: <http://www.uff.br/geographia/ojs/index.php/geographia/article/view/520>. Acesso em: dez. 2013.

QUIJANO, Aníbal. Colonialidad y modernidad-racionalidad. In: *Los conquistados. 1492 y la población indígena de las Américas*, edição Heraclio Bonilla: Tercer Mundo-Libri Mundi, Bogotá, 1992, pp. 437-447.

QUIJANO, Anibal. Colonialidade do poder, eurocentrismo e América Latina. In: LANDER, Edgardo (Org.). **A colonialidade do saber**: eurocentrismo e ciências sociais. Perspectivas latinoamericanas. Tradução de Júlio César Casarin Barroso Silva. Buenos Aires: CLACSO, 2005.

QUIJANO, Anibal. Colonialidade do Poder e Classificação Social. In: SANTOS, Boaventura de Souza; MENEZES, Maria Paula (orgs.). **Epistemologias do Sul**. Coimbra, Portugal: Cortez, 2010. p. 84 – 130.

QUIJANO, Aníbal; WALLERSTEIN, Immanuel: “Americanity as a concept or the Americas in the modern world-system”. **International Social Science Journal**, no. 134, UNESCO, Paris, noviembre 1992, pp 547-557.

RAMOS, Alcida Rita. **Os Direitos do Índio no Brasil - na Encruzilhada da Cidadania**. Seminário Nacional: “A Proteção dos Direitos Humanos nos Planos Nacional e Internacional: Perspectivas Brasileiras”. Série Antropologia 116. Instituto Interamericano de Direitos Humanos/Fundação Friedrich Naumann/Comitê Internacional da Cruz Vermelha. Brasília, 15-17 e julho de 1991.

RIBEIRO, Darcy. **Os índios e a civilização**: a integração das populações indígenas no Brasil moderno. 2. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 1977.

SACRISTÁN, J. G. **O currículo**: uma reflexão sobre a prática. Porto Alegre: Artmed, 2000.

SADER, Emir. Encontros e Desencontros. In: NOVAES, Aauto (org.). **Oito visões da América Latina**. São Paulo: Editora SENAC, 2006. p. 177-190.

SANTIAGO, M. E. **Escola pública de 1º grau**: da compreensão à intervenção. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1990.

SANTIAGO, M. E. Formação, currículo e prática pedagógica em Paulo Freire. In: BATISTA NETO, J.; SANTIAGO, M. E. (orgs.). **Formação de Professores e Prática Pedagógica**. Recife: Massangana, 2006.

SANTOS, Boaventura de Souza. **Crítica à Razão Indolente**: contra o desperdício da experiência, volume I. São Paulo: Cortez, 2000.

SANTOS, Boaventura de Souza. **A universidade no século XXI**: para uma retórica democrática e emancipatória da Universidade. Coleção huestes da nossa época. São Paulo: Cortez, 2004.

SANTOS, Boaventura de Souza. Para além do pensamento abissal: das linhas globais a uma ecologia dos saberes. In: SANTOS, Boaventura de Souza; MENEZES, Maria Paula (orgs.). **Epistemologias do Sul**. Coimbra, Portugal: Cortez, 2010. p. 31-83.

SANTOS, Boaventura de Souza; MENESES, M. P. G.; NUNES, J. A. Para ampliar o cânone da ciência: a diversidade epistemológica do mundo. In: SANTOS, B. de S. (Org.). **Semear outras soluções**: os caminhos da biodiversidade e dos conhecimentos rivais. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira; Ministério da Cultura, 2005. p. 21-45.

SANTOS, Denise Tatiane Girardon dos. Os Estados plurinacionais e a afirmação dos Direitos dos Povos Indígenas na América Latina. Artigo veiculado na 47ª edição do **Jornal Estado de Direito**. 05 de agosto de 2015. Disponível em:
<https://www.google.com.br/search?q=SANTOS%2C+Denise+Tatiane+Girardon+dos.+Os+Estados+plurinacionais+e+a+afirma%C3%A7%C3%A3o+dos+Direitos+dos+Povos+Ind%C3%ADgenas+na+Am%C3%A9rica+Latina.&aq=>. Acesso em: jan. 2016.

SANTOS, Gersem Luciano. Desafios para a execução de uma política pública municipal de educação escolar indígena: dois anos de experiência em São Gabriel da Cachoeira-AM. In: SILVA, Aracy Lopes da; FERREIRA, Mariana Kawall Leal (orgs.). **Antropologia, História e Educação**. São Paulo: Fapesp/MARI, Global editora, 2001. p. 112-129.

SARANGO, Luis Fernando. Universidad Intercultural de las Nacionalidades y Pueblos Indígenas “Amawtay Wasi”. Ecuador / Chinchaysuyu. In: Instituciones Interculturales de Educación Superior en América Latina. **Procesos de construcción, logros, innovaciones y desafíos**. Caracas: Instituto Internacional de la UNESCO para la Educación Superior en América Latina y el Caribe. UNESCO-IESALC, 2009.

SARTORELLO, S. C. Una perspectiva crítica sobre interculturalidad y educación intercultural bilingüe: El caso de la Unión de Maestros de la Nueva Educación para México (UNEM) y educadores independientes en Chiapas. **Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva**. 2009, pp. 77-90. Disponível em: <http://www.rinace.net/rlei/numeros/vol3-num2/art5.pdf>. Acesso em: dez. 2012.

SILVA, Aracy Lopes. Mito, Razão, História e Sociedade: inter-relações nos universos sócio-culturais indígenas. In: SILVA, Aracy Lopes; GRUPIONI, Luís D. B. (orgs.). **A temática Indígenas na Escola** – novos subsídios para professores de 1º e 2º graus. Brasília: MEC/MARI/UNESCO, 1995.

SILVA, Aracy Lopes da. Introdução. In: SILVA, Aracy Lopes da; FERREIRA, Mariana Kawall Leal. **A educação indígena entre diálogos interculturais e multidisciplinares**. São Paulo: Global Editora, 2001.

SILVA, Edson. Resistência Indígena nos 500 anos de colonização. In: BRANDÃO, Sylvana. **Brasil 500 anos: reflexões**. Recife: Editora UFPE, 2000.

SILVA, Edson. Povos Indígenas e ensino de Histórias: subsídios para a abordagem da temática indígena em sala de aula. **História & Ensino**. Revista do Laboratório de Ensino de História da UEL. Londrina, v.8, p. 45-62, out. 2002.

SILVA, Everaldo Fernandes. **Os processos aprendentes e ensinantes dos/as artesãos/ãs do Alto do Moura**: tessitura de vida e formação. 2011. Tese (Doutorado em Educação) - Centro de Educação, UFPE, Recife, 2011.

SILVA, Filipe Gervásio Pinto da; SILVA, Janssen Felipe. A Crítica Decolonial das Epistemologias do Sul e o Contexto de Constituição das Coleções Didáticas do PNLD-Campo/2013. **REALIS**, Recife, v. 4, n. 02, Jul-Dez. 2014.

SILVA, Janssen Felipe da. **Modelos de formação de pedagogos(as) professores(as) e políticas de Avaliação da Educação Superior**: limites e possibilidades no chão das IES. 2007. Tese (Doutorado em Educação) - Centro de Educação, UFPE, Recife, 2007.

SILVA, Janssen Felipe da. **Geopolítica da educação**: tensões entre o global e local na perspectiva dos Estudos Pós-Coloniais Latino-Americanos. 2013. http://www.epenn2013.com.br/MesasTematicas/MT_Geopol%C3%ADtica%20da%20educa%C3%A7%C3%A3o_Janssen_Felipe.pdf. Acesso em: ago. 2013.

SILVA, Maria Ozanira da Silva e. Reconstruindo um processo participativo na produção do conhecimento: uma concepção e uma prática. In: BRANDÃO, Carlos Rodrigues; STRECK, Danilo Romeu (orgs.). **Pesquisa Participante** – o sabor da partilha. Aparecida, SP: Idéias& Letras, 2006.

SILVA, Rosa Helena Dias da. Educação Escolar Indígena em debate. **Urucum Jenipapo e Giz**. CEI/MT - Conselho de Educação Escolar Indígena de Mato Grosso, 1997.

SILVA, Rosa Helena Dias da. Movimentos indígenas no Brasil e a questão educativa: relações de autonomia, escola e construção de cidadanias. **Rev. Bras. Educ.** [online]. 2000, n. 13, pp. 95-112.

SILVA, Tomaz Tadeu. **Identidades Terminais** - As transformações na política da pedagogia e na pedagogia da política. Petrópolis, RJ: Vozes, 1996.

SILVA, Tomaz Tadeu. **Teorias do Currículo** - uma introdução crítica. Porto/Portugal: Porto Editora, 2000.

SILVA, Tomaz Tadeu. **Documentos de Identidade** – Uma introdução às teorias do currículo. 3. ed. 2ª. Reimpressão. Belo Horizonte: Autêntica, 2011.

STRECK, Danilo R. Pesquisa é pronunciar o mundo - notas sobre método e metodologia. In: BRANDÃO, Carlos Rodrigues; STRECK, Danilo Romeu (orgs.). **Pesquisa Participante** – o sabor da Partilha. Aparecida, SP: Idéias& Letras, 2006.

STRECK, Danilo R. et al. Elizardo Pérez: Warisata – a escola ayllu. In: STRECK, Danilo R. (org.). **Fontes da Pedagogia Latino-Americana** – uma antologia. Belo Horizonte: Autêntica, 2010.

TAPIA, Luis. Las configuraciones modernas o construcciones hegemónicas de la nación. In: VIAÑA, J.; TAPIA, L.; WALSH, C. **Construyendo Interculturalidad Crítica**. 3. ed. La Paz, Bolivia: CAB Instituto Internacional de Integración del Convenio Andrés Bello, 2010, p. 9-61

TUBINO, Fidel. Formación universitaria para el desarrollo humano abierto a la diversidad In: Universidad e Interculturalidad - **Desafíos para América Latina**. Editores: Fidel Tubino Katherine Mansilla. Pontificia Universidad Católica del Perú. Lima/Peru Primera edición, Abril 2012.

TUBINO, Fidel. **Del interculturalismo funcional al interculturalismo crítico**. 2005. Disponível em: <http://fongdcam.org/wp-content/uploads/2012/01/delinterculturalismoTubino.pdf>. Acesso em: set. 2013.

TUBINO, Fidel. Formación universitaria para el desarrollo humano abierto a la diversidad In: TUBINO, Fidel; MANSILLA, Katherine. **Universidad e Interculturalidad** - Desafíos para América Latina. Editores: Pontificia Universidad Católica del Perú. Lima/Peru Primera edición, Abril 2012.

UNICEF. **Atlas sociolingüístico de Pueblos Indígenas en America Latina**. Bolivia: Cochabamba, 2009.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE MINAS GERAIS (UFMG). **Curso de Educação Básica Indígena**: Formação Intercultural de Professor – FIEI. Belo Horizonte, S/D.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE PERNAMBUCO (UFPE/CAA). **Programa de Formação de Professores Indígena do estado de Pernambuco** – Curso de Licenciatura Intercultural em educação intercultural. Caruaru, 2006.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE RORAIMA (UFRR). **Projeto Pedagógico do Curso de Licenciatura Intercultural**. Boa Vista, 2002.

VALA, J. A análise de Conteúdo. In: SILVA, A. S.; PINTO, J. M. (Org.). **Metodologia das Ciências Sociais**. 4. ed. Porto: Edições Afrontamento, 1999, pp. 101-128.

WALSH, C. **Interculturalidad y (de) colonialidade: diferencia y nación de otro modo**. In: Desarrollo e Interculturalidad, Imaginario y Diferencia: la Nación en el Mundo Andino – 14ª Conferencia Internacional – setembro de 2014. Textos de Referência. Livro da Academia da Latinidade. Rio de Janeiro: Produção Texto & Formas, 2006.

WALSH, C. Interculturalidad, Plurinacionalidad y Decolonialidad: Las Insurgencias Político-Epistémicas de Refundar el Estado. **Revista Tabula Rasa**. Bogotá, Colombia, n. 9, p. 131-152, julio-diciembre, 2008.

WALSH, C. Interculturalidade Crítica e Pedagogia Decolonial: in-surgir, re-existir e re-viver. In: CANDAU, Vera Maria (org.). **Educação Intercultural na América Latina: entre concepções, tensões e propostas**. Rio de Janeiro: 7letras, 2009a.

WALSH, C. **Interculturalidad, Estado, Sociedade** – luchas (de) coloniales de nuestra época. Quito, Peru: Universidade Andina Simón Bolívar. Ediciones Abya-Yala, 2009b.

WALSH, C. Interculturalidad crítica y educación intercultural. In: VIAÑA, J.; TAPIA, L.; WALSH, C. **Construyendo Interculturalidad Crítica**. 3. ed. La Paz, Bolívia: CAB Instituto Internacional de Integración del Convenio Andrés Bello, 2010, pp. 75-97.

ZABALA, A. **Enfoque globalizador e pensamento complexo: uma proposta para o currículo escolar**. Trad. Ernani Rosa. Porto Alegre: Artmed, 2002.

APÊNDICE 1 Roteiro de diálogo/escuta nos grupos focais

Acesso	<p>Como teve acesso ao curso?</p> <p>Porque quiz fazer esse curso</p> <p>Quais as dificuldades?</p> <p>Relate como era a saída da aldeia até a UFPE?</p> <p>Como foi a relação com os outros estudantes não índios?</p> <p>Como foi a relação com departamentos da UFPE?</p>
Projeto Pedagógico	<p>Conheceu o Projeto do Curso?</p> <p>Sabe como foi escrito?</p> <p>Como o curso estava estruturado?</p>
Disciplinas	<p>Quais as disciplinas do curso?</p> <p>Quais mais contribuíram para sua escola, seu povo, e sua formação pessoal? Porque? Exemplifique</p> <p>Quais as disciplinas que mais gostou? Porque?</p> <p>Os saberes indígenas eram tratados nas disciplinas? Todas? Quais? Como eram tratados?</p> <p>Sobre os grupos de trabalhos? E a monitoria?)</p>
Tempo/Espaço	<p>Tempo Comunidade</p> <p>Tempo Universidade</p> <p>Calendário</p>
Docente	<p>Quem era? Como foi o processo de escolha? Relação com os saberes indígenas</p>

Obs. Local da realização: Aldeias indígenas (escolher o local para gravação de imagens e de som)

ANEXO 1 Carta de Anuência dos indígenas que participaram dos grupos focais e aparecem na foto.

Declaração de anuência para uso de imagem

Nós abaixo-assinados, concordamos com o uso da nossa imagem na Tese da profa. Eliene Amorim de Almeida, intitulada: A interculturalidade no currículo da formação das professoras e professores indígenas de Pernambuco.

Fabiana de Souza	<i>Fabiana de Souza</i>
José Agnaldo Gomes de Souza	<i>José Agnaldo Gomes de Souza</i>
José Erivanilson da Silva	<i>José Erivanilson da Silva</i>
Luiza Ricardo de Souza	<i>Luiza Ricardo de Souza</i>
Maria Roseane Cordeiro de Oliveira	<i>Maria Roseane Cordeiro de Oliveira</i>
Ubirajara Alves de Alencar	<i>Ubirajara Alves de Alencar</i>

Terra Indígena Xukuru do Ororubá, outubro de 2016.