

**UNIVERSIDADE FEDERAL DO MARANHÃO
CENTRO DE CIÊNCIAS DE IMPERATRIZ/CCIm
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM SOCIOLOGIA
CURSO DE MESTRADO EM SOCIOLOGIA**

JOELSON DE JESUS CARDOSO

**ANDANÇAS INTERCULTURAIS:
Representações das egressas Tentehar Guajajara da Aldeia Januária sobre a
formação docente em Licenciatura Intercultural**

IMPERATRIZ - MA

2024

Ficha gerada por meio do SIGAA/Biblioteca com dados fornecidos pelo(a)
autor(a). Diretoria Integrada de Bibliotecas/UFMA

Cardoso, Joelson de Jesus.

ANDANÇAS INTERCULTURAIS : representações das egressas
Tentehar Guajajara da Aldeia Januária sobre a formação
docente em Licenciatura Intercultural / Joelson de Jesus
Cardoso. - 2024.

106 f.

Orientador(a): Emilene Leite de Sousa.

Dissertação (Mestrado) - Programa de Pós-graduação em
Sociologia/ccim, Universidade Federal do Maranhão,
Imperatriz-ma, 2024.

1. Professores Indígenas. 2. Educação Intercultural.
3. Tentehar Guajajara. 4. Maranhão. I. Sousa, Emilene
Leite de. II. Título.

JOELSON DE JESUS CARDOSO

ANDANÇAS INTERCULTURAIS:

**Representações das egressas Tentehar Guajajara da Aldeia Januária sobre a
formação docente em Licenciatura Intercultural**

Texto apresentado ao Programa de Pós-Graduação em Sociologia – PPGS da Universidade Federal do Maranhão, como requisito obrigatório para qualificação no Mestrado em Sociologia.

Linha de pesquisa: Questões urbanas e rurais: etnia, cultura, identidade, alteridades e territorialidades.

Orientadora: Prof^a. Dr^a. Emilene Leite de Sousa

IMPERATRIZ - MA

2024

JOELSON DE JESUS CARDOSO

ANDANÇAS INTERCULTURAIS:

Representações das egressas Tentehar Guajajara da Aldeia Januária sobre a formação docente em Licenciatura Intercultural

Texto apresentado ao Programa de Pós-Graduação em Sociologia – PPGS da Universidade Federal do Maranhão, como requisito obrigatório para qualificação no Mestrado em Sociologia.

BANCA EXAMINADORA

Prof^a. Dr^a. Emilene Leite de Sousa
(Orientadora – PPGS/UFMA)

Profa. Dra. Marivania Leonor Souza Furtado
(Membro Externo - PPDSR/UEMA)

Profa. Dra. Maria Aparecida Correa Custódio
(Examinadora Interna – PPGS/UFMA)

AGRADECIMENTOS

A todo corpo docente do Programa de Pós-Graduação em Sociologia de Imperatriz, com os quais pude aprender novos olhares e possibilidades da sociologia.

À minha orientadora Professora Emilene Leite de Sousa, pela paciência, compreensão e estímulo de sempre.

Aos colegas de Pós-graduação em Sociologia, com os quais pude conviver e aprender nos anos de mestrado.

À professora Marivânia Furtado e a todos e todas que compõem o Grupo de Estudos, Pesquisa e Extensão em Lutas Sociais, Igualdade e Diversidade da Universidade Estadual do Maranhão.

Aos povos indígenas da Licenciatura intercultural para educação básica indígena: Tenetehar/Guajajara Canela, Krikati e Pyhcop Catiji/Gavião, em especial, as cursistas Maria Francisca Guajajara, Marli Guajajara e Ivanete Guajajara por contribuírem tanto com este trabalho.

Aos amigos Madson, Lameck, em especial a Silnério, o irmão que a vida acadêmica me deu, sou grato por termos vivenciado juntos experiências incríveis ao longo dessa jornada.

À minha família, por todo apoio durante o percurso, em especial a minha mãe, minha grande inspiração da vida.

À Fran, pela motivação, carinho, suporte emocional nos momentos de alegria, tristeza, conquista, ansiedade, ao longo do caminho tortuoso do mestrado e da vida.

À todas as forças superiores que me guiam por este mundo.

“O samba é rodando,
a capoeira é rodando,
o reggae é rodando,
a gira é rodando,
tudo nosso é na
circularidade”.
-Nego Bispo

RESUMO

Dentre as políticas específicas a que os povos indígenas têm direitos, a educação escolar se manifesta como uma das principais reivindicações. Inicialmente utilizada como estratégia de dominação, através da catequese e civilização, sobretudo nos períodos colonial e imperial. A partir do período republicano, a escola nas aldeias passa a ser um veículo de socialização de conhecimentos visando a participação dos indígenas na chamada comunhão nacional brasileira (Furtado, 2016). O fortalecimento do movimento indígena nas últimas décadas vem fazendo crescer a demanda por educação específica e diferenciada nas aldeias, além de um protagonismo maior dos povos indígenas para assumir e liderar seus processos educacionais próprios (Baniwa, 2013). Desse modo, esta pesquisa se dedicou a refletir sobre a formação de professores indígenas no ensino superior, desde os processos burocráticos até a finalização do Curso de Licenciatura Intercultural para Professores Indígenas da Educação Básica-LIEBI da Universidade Estadual do Maranhão que ocorreu entre os anos de 2016 e 2022. As reflexões que foram apresentadas neste trabalho são resultado das minhas andanças como monitor e pesquisador da LIEBI. Além de análises sobre o desenvolvimento do Curso, foram privilegiadas as representações de três alunas pertencentes ao povo Tentehar/Guajajara da Terra Indígena Rio Pindaré sobre o ensino superior intercultural do qual fizeram parte.

Palavras-chave: Professores Indígenas; Educação Intercultural; Tentehar Guajajara; Maranhão.

ABSTRACT

Among the specific policies to which indigenous peoples have rights, school education appears as one of the main demands. Initially used as a strategy of domination, through catechesis and civilization, especially in the colonial and imperial periods. From the republican period onwards, schools in villages became a vehicle for socializing knowledge aiming at the participation of indigenous people in the so-called Brazilian national communion (Furtado, 2016). The strengthening of the indigenous movement in recent decades has increased the demand for specific and differentiated education in villages, in addition to a greater role for indigenous peoples to assume and lead their own educational processes (Baniaw, 2013). Thus, this research was dedicated to reflecting on the training of indigenous teachers in higher education, from bureaucratic processes to the completion of the Intercultural Degree Course for Indigenous Teachers of Basic Education-LIEBI at the State University of Maranhão, which took place between the years of 2016 and 2022. The reflections presented in this work are the result of my “dual” role as monitor and researcher at LIEBI. In addition to analyzes about the development of the Course, the representations of three students belonging to the Tentehar/Guajajara people of the Rio Pindaré Indigenous Land about the intercultural higher education of which they were part were privileged.

Keywords: Indigenous Teachers; Intercultural Education; Maranhão; Tentehar Guajajara.

LISTA DE SIGLAS

CCSA	Centro de Ciências Sociais Aplicadas
CIMI	Conselho Indigenista Missionário
CNE	Conselho Nacional de Educação
COAPIMA	Coordenação das Organizações e Articulações dos Povos Indígenas do Maranhão.
DPNEEI	Diretrizes para a Política Nacional de Educação Escolar Indígena
EEI	Educação Escolar Indígena
FUNAI	Fundação Nacional do Índio
GT-EI	Grupo de Trabalho Educação Indígena
IFMA	Instituto Federal do Maranhão
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação
LIDA	Lutas Sociais, Igualdade e Diversidades
LIEBI	Licenciatura Intercultural para Educação Básica Indígena
MAIC	Ministério da Agricultura, Indústria e Comércio
MEC	Ministério da Educação
MJ	Ministério da Justiça
MPF	Ministério Público Federal
OIT	Organização Internacional do Trabalho
PROLIND	Programa de Apoio à Formação Superior e Licenciaturas Interculturais Indígenas
RCNEI	Referencial Curricular Nacional para as Escolas Indígenas
RFPI	Referenciais para a Formação de Professores Indígena
SPI	Serviço de Proteção ao Índio
SEDUC	Secretaria de Educação do Estado
SPILTN	Serviço de Proteção aos Índios e Localização dos Trabalhadores Nacionais
T.I	Terra Indígena
TC	Tempo Comunidade
TU	Tempo Universidade
TCC	Trabalho de Conclusão de Curso
UEMA	Universidade Estadual do Maranhão
UFG	Universidade Federal Goiás

UFMA	Universidade Federal do Maranhão
UFGD	Universidade Federal de Grande Dourados

ÍNDICE DE IMAGENS

Imagem 1- Alunos cantam na aula inaugural da LIEBI na UEMA.....	49
Imagem 2 - Discentes reunidos na III na terceira etapa do Tempo Universidade no Sítio Oásis.....	52
Imagem 3 - Turma de Ciências da Natureza com aulas realizadas no Sítio Oásis...	53
Imagem 4 - Turma de Ciências Humanas com aulas realizadas no Sítio Oásis....	55
Imagem 5 - Monitoria de atividade com cursistas Gavião, aldeia governador.....	58
Imagem 6 - Monitoria no tempo comunidade com alunos da etnia Canela, Aldeia Escalvado	58
Imagem 7- Entrega dos Estudos Dirigidos na Aldeia Governador para realização da X Etapa Tempo Universidade.....	60
Imagem 8- Monitores e cursistas no Tempo Comunidade, aldeia Januária	61
Imagem 9 - Banca de avaliadores composta pelo professor indígena.....	62
Imagem 10 - Aluno Pedro Guajajara apresentando seu Trabalho de Conclusão de Curso.....	64
Imagem 11- Colação de Grau dos egressos da LIEBI realizada na UEMA.....	69
Imagem 12 - Parte interior do Centro Escolar Indígena Januária	77
Imagem 13 - Cerimônia de diplomação das alunas da Terra Indígena Rio Pindaré realizada na Aldeia Januária.....	96

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO.....	14
1.1 Situando o problema investigado.....	14
1.2 Minha trajetória no tema, na LIEBI e na pesquisa.....	18
1.3 Estrutura dos capítulos.....	24
CAPÍTULO 1- EDUCAÇÃO ESCOLAR E ENSINO SUPERIOR PARA POVOS INDÍGENAS NO BRASIL: ENTRE TENSÕES E CONQUISTAS.....	26
1.1 O paradigma assimilacionista: Máquina colonial e a construção das raças ou a estigmatização do “outro”	26
1.2 O paradigma integracionista: Regime militar, Expansão Capitalista e Trabalho.....	29
1.3 O Paradigma Pluralista: demanda por educação escolar e formação de professores indígenas.....	34
1.4 O Referencial Nacional Curricular Para as Escolas Indígena-RCNEI.....	36
CAPÍTULO 2- OS POVOS INDÍGENAS DO MARANHÃO E FORMAÇÃO DE PROFESSORAS: DO MAGISTÉRIO INDÍGENA À LICENCIATURA INTERCULTURAL.....	38
2.1 Povos indígenas do Maranhão.....	38
2.2 Formação de Professoras: Um breve histórico do Magistério indígena no Maranhão.....	40
2.3 O Curso de Licenciatura Intercultural para a Educação Básica Indígena das lutas e dos ritos burocráticos para efetivação da LIEBI.....	42
2.5 Do processo seletivo.....	47
CAPÍTULO- 3 UM CURSO COM UMA DINÂMICA ESPECÍFICA PARA UM PÚBLICO ESPECÍFICO: A LICENCIATURA INTERCULTURAL PARA A EDUCAÇÃO BÁSICA INDÍGENA.....	50
3.1 A LIEBI da/na UEMA: Um curso específico para um público específico.....	50
3.2 O Tempo Universidade e o Tempo Comunidade: as andanças de cursistas e monitor/pesquisador na LIEBI.....;	51
3.3 Turma de Ciências da Natureza.....	52
3.4 Turma de Ciências da Linguagem.....	54
3.5 Turma de Ciências Humanas.....	55
3.6 Dos Tempos Comunidade -TC.....	57

3.7 Da conclusão do Curso: Os tempos Universidade e Comunidade em contexto pandêmico e as impossibilidades das andanças.....	59
3.8 Uma agenda de pesquisa indígena da LIEBI.....	62
CAPÍTULO 4 PROFESSORAS INDÍGENAS TENTE HAR-GUAJAJARA: AS REPRESENTAÇÕES DAS EGRESSAS DA ALDEIA JANUÁRIA SOBRE A LIEBI.....	69
4.1 Os Tentehar-Guajajara do Maranhão.....	70
4.2 Os Guajajara da Terra Indígena Rio Pindaré	73
4.3. A Educação escolar indígena em Januária.....	74
4.4. Descrevendo a Escola de Januária em contexto presente.....	75
4.5 Indígenas na Universidade: percepções das egressas sobre a formação em nível superior intercultural.....	78
4.6 “A meu ver era tudo muito diferente”: Das representações s sobre a Universidade”	79
4.7 “Agora vocês são professoras Licenciadas”: a volta das formadas para aldeia.....	81
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	100
REFERÊNCIAS.....	103

1. INTRODUÇÃO

Esta pesquisa se debruçou em refletir sobre a formação de professores indígenas no ensino superior, tendo como base o curso de Licenciatura Intercultural para Professores Indígenas da Educação Básica-LIEBI-UEMA, realizada pela Universidade Estadual do Maranhão UEMA entre os anos de 2016 e 2022.

Este trabalho Visa contribuir para o arcabouço de discussões sobre a presença e a formação de professores indígenas no ensino superior, bem como para o campo de estudos sobre a Educação Escolar Indígena.

O título deste trabalho remete à importância do encontro entre os diversos saberes indígenas e os ocidentais, bem como às inúmeras andanças do pesquisador e indígenas no desenrolar da LIEBI. Como forma de ultrapassar as fronteiras, fez-se necessário movimentar os saberes envolvidos no processo, fazendo todos(as) circularem por meio das andanças que possibilitaram o(s) encontro(s) com o(s) Outro(s) na dinâmica intercultural.

1.1 Situando o problema investigado

A luta pela formação de professores indígenas aparece como uma das maiores demandas dessas comunidades no âmbito das políticas educacionais desde a CF de 88. A formação do professor indígena, portanto, é uma das decorrências desses direitos e resulta, em grande parte, das reivindicações do movimento indígena (Bettiol e Leute, 2017).

Os documentos: Referencial Nacional para Formação de Professores indígenas (2002), a Resolução CNE 05/2012 que Define Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Indígena na Educação Básica, o Parecer CNE 06/2014 que define Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores Indígenas e a Resolução CNE/CP 01/2015 que institui as Diretrizes Nacionais para a Formação de Professores Indígenas em cursos de Educação Superior e de Ensino Médio, são elementos que garantem, no plano formal, a possibilidade da formação de um professor indígena.

Assim, como apontou Silva e Lima (2016) o papel da formação específica para os docentes que atuam e atuarão nas escolas indígenas torna-se questão privilegiada,

ao passo que se entende o caráter prático dessa formação acadêmica como a conquista dos sujeitos indígenas àquilo pelo que lutam: o direito à diversidade e à diferença em seus próprios termos.

Os professores indígenas, nesse contexto, se portam como mediadores das relações sociais que ocorrem dentro e fora das suas aldeias. Diferentemente dos professores não indígenas, os professores indígenas assumem um papel de intérpretes entre culturas e sociedades distintas. 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 de ordem político-pedagógica.

Furtado (2009) aponta que a postura da política da formação de docentes indígenas expressa em muito de seus pontos, os conflitos latentes gerados pela relação do Estado Nacional e as minorias nacionais, pois o Estado tenta cumprir os ditos da legislação fazendo uma conjugação que abarque também as nações indígenas. Isso contribui para um entendimento generalizante sobre os povos indígenas e as políticas educacionais. Os processos mais recentes de formação de professores não levam em conta as diferenças das dinâmicas que regem as várias demandas indígenas alinhadas ao intenso processo de fricção com a sociedade envolvente.

Em um contexto mais recente observamos uma presença significativa dos professores, gestores e técnicos que trabalham nas escolas das aldeias que estão inovando (dentro do que é possível) no fazer pedagógico e na gestão da escola nas aldeias. Na prática, como concebeu Baniwa (2013), o protagonismo dos professores indígenas ainda é limitado, o que pode significar a necessidade de melhorar e ampliar os seus processos de formação inicial e continuada.

Logo, a formação de professores através do ensino superior faz parte de uma tentativa dos povos indígenas de enfrentamento às inúmeras dificuldades presentes em suas escolas e as contradições constantes das políticas indigenistas. A presença indígena no ensino superior aparece alinhada a uma necessidade cada vez maior de enfrentamento ao poder público e a garantia de direitos.

Desse modo, em um contexto contemporâneo, são crescentes os avanços e as conquistas no âmbito das políticas de ações afirmativas nos últimos anos, destacadamente no campo do acesso à educação superior por parte de segmentos sociais historicamente excluídos. O ensino superior para povos indígenas no Brasil

atual, como salientou Hoffmann (2005), está elencado em três linhas de ação: a primeira, expressa pela criação de cursos superiores com a modalidade de licenciatura intercultural que garante por lei a formação de professores indígenas em cursos exclusivos para estes.

A segunda caracteriza-se com a entrada de alunos indígenas nas universidades a partir dos cursos regulares de instituições públicas ou privadas através das ações afirmativas ou pelas vagas universais. A partir de 2012, a Lei nº 12.711/2012 torna obrigatória a adoção de ações afirmativas, que antes dependiam da iniciativa de cada instituição ou de leis estaduais. A terceira forma de inserção de indígenas no ensino superior é a proposta da criação da universidade indígena (ainda sem experiência no Brasil).

O debate da interculturalidade tem destaque também desde os anos 90, tanto no âmbito das fronteiras nacionais quanto internacionais. Walsh (2009) aponta que ainda que se possa reconhecer que a emergência do debate da interculturalidade foi fruto dos movimentos sociais-políticos-ancestrais por suas demandas de conhecimento, direitos e transformação social, ela pode ser vista também com o alinhamento dos desenhos globais de poder do capital e mercado.

Sousa (2017) aponta que as formas próprias dos conhecimentos dos povos indígenas, a sabedoria e a educação escolar indígena atestam as fragilidades de uma concepção formalista, na medida em que estruturou um modelo de conhecimento único e externo que corrobora para uma noção de escola que é detentora de todos os processos legítimos de produção de conhecimento.

Pimentel da Silva (2021) salientou que o desafio da educação escolar indígena responde a duas demandas: a da ancestralidade e da contemporaneidade, o que, segundo ela, está no chão da escola das aldeias e deve ser considerado na alfabetização, valorizando diálogos interculturais de caráter de projeto ético de aceitação do outro, no aspecto social, cultural, epistêmico e linguístico.

Assim, as universidades precisam se atentar aos conhecimentos indígenas, pois ainda não sabem trabalhar e dar à devida importância a riqueza das epistemologias indígenas, uma vez que ficam ainda sendo colocados como saberes alternativos em relação aos do Ocidente. Como destaca Mignolo (2006), a Ciência moderna e a sua forma de classificar os conhecimentos exclui práticas de

conhecimento e compreensão que se guiam por diferentes lógicas e são impulsionadas por objetivos distintos.

Esse modelo ainda não apresenta uma visão holística e intercultural, ao passo que, não tem raízes populares nem territoriais-locais e nem se direciona para a transformação social. Ao contrário, é um modelo promotor das desigualdades sociais, legitimador e perpetuador das estruturas de dominação social (ESTERMANN, J.; TAVARES, M.; GOMES, S, 2017, p. 19). Desse modo, o mundo acadêmico brasileiro contemporâneo ainda é espelhado no modelo Ocidental de universidade, seguindo seus paradigmas epistemológicos, fragmentação, disciplinarização e dualidade cartesiana dos saberes.

Por isso, para Giralдин (2018) a interculturalidade deve ser entendida como o campo no qual se conjugam o mundo de cada povo indígena e de suas interações com os não-indígenas e também com outros povos indígenas, deve derivar a valorização focada na especificidade de cada cultura, filosofia e regime ontológico particular.

A participação indígena em um contexto de interculturalidade pode significar os primeiros passos para construção de autonomias indígenas em todos os setores da sociedade, na medida em que esses povos podem possibilitar uma nova teoria do conhecimento que ajude a (re)pensar a própria ideia e estrutura do modelo acadêmico, e conseqüentemente a do mundo social.

Desse modo, articulados em esferas organizativas e em diálogo com mediadores representantes do poder público, os indígenas no Maranhão têm, a partir das atribuições determinadas a cada ente governamental, reivindicado a sua qualificação para assumir o processo de escolarização das aldeias em todos os níveis (FURTADO, 2016).

Nesse contexto de luta e enfrentamento o Movimento Indígena no Maranhão garantiu que a SEDUC-MA junto com a Universidade Estadual do Maranhão/UEMA desenvolvesse um curso superior em modalidade de Licenciatura Intercultural específica para suas realidades, para a capacitação de professores já atuantes nas aldeias.

Assim, esta pesquisa trouxe reflexões da primeira Licenciatura Intercultural para Educação Básica Indígena-LIEBI da Universidade Estadual do Maranhão, realizada de 2016 a 2022. O Campo da LIEBI, desde o início, tem se apresentado

como uma possibilidade para inúmeras reflexões, que vão desde os relatórios produzidos na iniciação científica, passando por TCC'S da graduação, dissertação de mestrado, até teses de doutoramento.

Cássia Ferreira Oliveira do Grupo LIDA, foi a primeira pesquisadora a construir um trabalho sobre a LIBI, inicialmente no âmbito da graduação. OLIVEIRA (2017) refletiu sobre às noções de igualdade e da diferença na construção e desenvolvimento do Curso. Na sua dissertação de mestrado, OLIVEIRA (2022) discutiu que o projeto LIEBI enquanto veículo de estado não consegue evitar a completa reprodução da indiferença cultural.

Meu trabalho monográfico CARDOSO (2020) analisou, a partir da compressão de uma interculturalidade crítica proposta por Walsh (2006), a formação em nível superior e intercultural para indígenas e os desdobramentos para uma educação escolar indígena nas aldeias.

NUNES (2021) apurou em sua dissertação as práticas de ensino e aprendizagem da matemática na LIEBI, recuperando de forma crítica a perspectiva da interculturalidade e os obstáculos para um diálogo intercultural na formação de professores na área de Ciências da Natureza.

A tese de doutoramento de MUNIZ (2023) refletiu sobre as (in)compatibilidades entre as epistemologias de si e a epistemologia do mundo acadêmico, onde os/as indígenas passaram a tecer “arranjos gnosiológicos” ao se apropriarem das categorias e conceitos ocidentais, pelos quais tem sido possível superar colisões epistêmicas e vislumbrando coalizões epistêmicas, alianças entre matrizes de conhecimento distintas.

O TCC de LOPES (2024) se debruçou em reflexões sobre as práticas docentes específicas de professoras indígenas egressas da LIEBI, tendo como foco a Aldeia Januária na Terra Indígena Rio Pindaré.

1.2 Das andanças do pesquisador: Minha trajetória no tema, na LIEBI e na pesquisa

Cursei minha graduação em Ciências Sociais na Universidade Estadual do Maranhão (UEMA), e no segundo período, recebi um convite da professora Marivânia

Furtado para integrar o quadro de bolsistas da iniciação científica do Grupo de Pesquisa¹ do qual ela é coordenadora.

Durante a minha trajetória enquanto graduando, executei quatro planos de trabalhos na iniciação científica que marcariam meu percurso na causa educacional indígena e na LIEBI. O primeiro², tinha como um dos seus objetivos analisar às problemáticas referentes ao reconhecimento étnico e direito territorial e a qualificação de lideranças indígenas para exercer o acompanhamento das políticas públicas específicas no Maranhão.

Um desses processos formativos se tratava da execução da primeira turma em Licenciatura Intercultural para Educação Básica indígena do estado do Maranhão, realizada pela Universidade Estadual do Maranhão-LIEBI-UEMA, que daí em diante se tornou meu campo empírico privilegiado.

Em um segundo³ momento estava interessado em etnografar os processos educativos relacionados à formação específica dos discentes da LIEBI, a partir de uma interpretação das bases teóricas e metodológicas de duas disciplinas pedagógicas desenvolvidas no Curso, a saber: Etnopedagogias e Práticas Curriculares.

No momento seguinte⁴, me dediquei em analisar as demandas por educação específica e diferenciada dos povos indígenas do Maranhão, tomando como referência a formação de docentes indígenas em nível superior e intercultural da UEMA.

O quarto plano⁵ tinha como objetivo entender o processo de autonomia dos povos indígenas da LIEBI e dos cursos regulares da UEMA, na luta pela garantia de direitos e respeito aos princípios constitucionais de igualdade social, especificidade e diferenciação, tomando como referência os discentes da Terra Indígena Rio Pindaré, do povo Tentehar-Guajajara.

Nos registros iniciais desta pesquisa notei que os Tentehar-Guajajara estão inseridos num processo de escolarização formal, desde as primeiras investidas

¹ Grupo de Estudos, Pesquisas e Extensão Lutas Sociais, Igualdade e Diversidades (GEPEX/LIDA).

² Plano intitulado “ Processos Formativos de Lideranças Indígenas Para Exercício do Controle Social”, coordenado pela Prof. Dr. Profa. Dr^a Marivânia Leonor Souza Furtado, entre 2016 a 2017.

³ Etnopedagogias e Práticas Curriculares em Contexto de Educação Escolar Indígena”, coordenado pela Prof. Dr. Profa. Dr^a Marivânia Leonor Souza Furtado, entre 2017 e 2018.

⁴ Plano intitulado A Luta Indígena Pela Educação Específica e Diferenciada: o Curso de Licenciatura Intercultural na/da UEMA. coordenado pela Prof. Dr. Profa. Dr^a Marivânia Leonor Souza Furtado, entre 2018 a 2019.

⁵ Autonomia Indígena E A Luta Pelo Ensino “Superior”: Reflexões Decoloniais Sobre A Inserção De Discentes Tentehara/Guajajara Nos Cursos Da Uema – Campus Paulo VI

coloniais, ainda quando as políticas educacionais tinham como objetivos principais descaracterizá-los étnica e territorialmente e incorporá-los à comunhão nacional.

Atualmente, os Tentehar-Guajajara reivindicam políticas educacionais que respeitem os princípios constitucionais da igualdade social, especificidade, diferenciação e interculturalidade. Nesse sentido, a presença das escolas nas aldeias passa por processos de apropriação, a fim de “servir” como uma das estratégias para defesa dos direitos indígenas.

Como resultado da escolarização dos Tentehar-Guajajara da Terra Indígena Pindaré, tendo como parâmetro a escola indígena na aldeia Januária, é notável a presença expressiva de estudantes desse povo em Cursos Superiores da UEMA, seja nos chamados “cursos regulares”, ou na Licenciatura Intercultural Indígena ofertado por esta Universidade.

A pesquisa infelizmente teve seus procedimentos empíricos impossibilitados em razão da pandemia causada pela COVID-19 que forçou a paralização de todas as atividades acadêmicas, desarticulando as viagens de campo para T.I Rio Pindaré e consequente o contato com as interlocutoras que contribuíram com a pesquisa.

Cumprindo as exigências institucionais, tive que apresentar a Pró-Reitoria de Pesquisa e Pós-Graduação – PPG/UEMA, os resultados parciais com um material que seu maior conteúdo foi constituído de uma discussão teórica, ainda sem o campo. Com o prolongamento das restrições sanitárias, não tive condição de entregar a versão completa da pesquisa e a mesma foi encerrada, porém ficaram algumas inquietações que também não consegui explorar em meu trabalho monográfico, mas sabia que posteriormente poderiam ser desenvolvidas.

Concomitante as atividades da pesquisa também adentrei na função de monitor do supracitado Curso. A LIEBI foi implementada com a finalidade de formar professores indígenas nas áreas das Ciências da Natureza, Ciências Humanas e Ciências da Linguagem, buscando atender à demanda das comunidades indígenas nas escolas de Ensino Fundamental e Ensino Médio. Conforme conta em seu Projeto Político Pedagógico:

Pretende, ainda, qualificar indígenas que já atuam nas salas de aulas das suas aldeias em curso de nível superior (Licenciatura Intercultural) para a produção de material didático específico e diferenciado, visando a promoção da autonomia político-pedagógica das escolas indígenas (UEMA, 2016).

Quatro etnias compuseram o quadro de cursistas os Tentehar-Guajajara, Pyhcop Catiji/Gavião, Krikati e Canela Ramkokamekrá. Adotando a modalidade de ensino baseada na pedagogia da alternância, o curso foi dividido em Tempo Universidade e Tempo Comunidade, com a inovação no Maranhão de que, no Tempo Comunidade os cursistas teriam a assistência em suas aldeias de um corpo de monitores/as para auxiliar na realização de suas tarefas.

A atuação enquanto monitor no decorrer do Curso me possibilitou conhecer territórios dos quatro povos presentes na LIEBI. As experiências da monitoria tanto no tempo Universidade quanto no Tempo Comunidade constituem-se como fundamentais para reflexões construídas ao longo desse processo e para um entendimento mais consistente sobre as demandas educacionais desses povos.

Acompanhei inicialmente, na formação geral, a Turma Tupi II, posteriormente os alunos da turma de Ciências da Natureza, realizando o auxílio pedagógico dos alunos da etnia Krikati. Mais a diante, fui realocado para a Turma de Ciências da Linguagem, onde passaria a maior parte da minha monitoria dali em diante. Nesta turma estavam presentes alunos das quatro etnias e assim como na turma anterior, fiz o acompanhamento de forma mais sistemática dos alunos Timbira, que na ocasião eram os Canela.

A turma possuía um quantitativo expressivo de alunos Guajajara, pois eram maioria no quadro geral da LIEBI, dentre eles, seis pertencentes a T.I Rio Pindaré, todas mulheres. A minha posição de monitor possibilitou a aproximação com essas discentes desde as atividades desenvolvidas em sala de aula pelos professores até momentos vivenciados nos espaços do Sítio Oasis onde o curso aconteceu a maioria das etapas.

Essas ocasiões extraclasse se constituíram como períodos importantes para confluência dos sujeitos presentes no desenrolar da LIEBI, pois eram os momentos da interação entre os próprios cursistas, professores, monitores e demais indígenas e não indígenas.

Foram em momentos como estes que estreitei relações com as discentes de Pindaré, sobretudo da cursista Maria Francisca Guajajara, a Karlene - que era conhecida pelos demais colegas, tanto de seu povo quanto das outras etnias - como uma especialista em pintura corporal Tentehar/Guajajara utilizando o jenipapo.

Indígenas e não indígenas a procuravam em momentos livres para realização das pinturas.

Foi em uma dessas situações que expus para ela que antes do contexto pandêmico estava realizando um estudo sobre alunos de sua Terra Indígena que ingressaram no ensino superior na UEMA, bem como tinha a intenção de entrevistá-las para saber como estava sendo a experiência do ensino superior intercultural.

Maria Francisca, juntamente com as colegas, me incentivou a dar continuidade a pesquisa, pois teria a chance de conhecer a aldeia Januária onde a maioria delas moram e trabalham como professoras, já que se tratava de uma das aldeias que eu ainda não havia conhecido na dinâmica do Tempo Comunidade. Daí em diante construímos relação de proximidade e de confiança o que possibilitava nossa comunicação frequente que se constituiu até o final do Curso.

Essas Cursistas sempre se manifestavam com muito entusiasmo quando falavam da escola da comunidade e atuação delas enquanto docentes. Além disso, sempre reforçavam o protagonismo das mulheres Tentehar como defensoras dos direitos do seu povo e o papel que elas têm no processo educacional da escola de Januária.

Vi então, a possibilidade de aprofundar meus estudos sobre a formação de professores indígenas na modalidade intercultural, tendo como interlocutoras essas indígenas da Terra Indígena Rio Pindaré. Como proposta para o mestrado decidir me dedicar sobre as representações dessas egressas sobre a LIEBI.

Nesse sentido, esta pesquisa se interessou em analisar, além da efetivação e desenvolvimento da LIEBI, as representações sociais das egressas Tentehar/Guajajara formadas na área de Ciências da Linguagem e professoras na aldeia Januária da Terra Indígena Rio Pindaré, sobre a formação no curso superior intercultural da UEMA.

Cabe pontuar que o trabalho monográfico de FURTADO (1995) teve grande contribuição para este estudo e o interesse nas professoras do Centro educacional de Januária, pois desde o contexto da *“escola no mundo dos índios”*, o centro educacional de Januária da Terra Indígena Pindaré se constitui como um campo empírico valioso para análise sobre a apropriação da escola para fins de garantias de direitos indígenas. Em nosso contexto estamos vivenciando a perspectiva da *“formação de professores indígenas na “universidade dos brancos”*, pois os indígenas já ocupam

cargos enquanto docentes dentro de suas aldeias e é crescente a presença de indígenas em cursos superiores.

Ao todo as cursistas indígenas pertencentes a Terra indígena Rio Pindaré eram nove, sendo todas estas mulheres aprovadas no vestibular. Pensando neste quantitativo expressivo fiz um recorte contando com três dessas egressas que atuam no Centro Educacional de Januária, da aldeia Januária e foram formadas na área de ciências da Linguagem. Desse modo, Maria Francisca Guajajara (Karlene), Marli Guajajara e Ivanete Guajajara foram as interlocutoras que contribuíram com este estudo.

Assim sendo, esta pesquisa trouxe reflexões da execução da primeira Licenciatura Intercultural para educação básica indígena do estado do Maranhão, a partir das minhas experiências enquanto pesquisador e monitor vivenciadas neste curso. Os monitores realizam o acompanhamento das atividades desenvolvidas em sala de aula e auxiliavam no desenvolvimento das atividades nas aldeias no Tempo Comunidade.

Diante disso, os processos educacionais (in)aplicados no desenvolvimento da Licenciatura Intercultural Indígena e o diálogo com as professoras foram observados tomando-se como referência a discussão posta por Mignolo (2003) que propõe privilegiar as narrativas ou “histórias fronteiriças” que organizam os “sistemas de conhecimento” e as práticas de vida dos povos que historicamente ocuparam/ocupam lugares subjugados pelo “paradigma eurocêntrico da modernidade”. Para esse autor, quando se enfatiza as histórias e saberes dos povos negados pelas narrativas hegemônicas se possibilita uma “nova dimensão epistemológica” (MIGNOLO, 2003).

Para isso, das inúmeras concepções sobre representações sociais no campo das ciências sociais escolhi, o modelo teórico-metodológico de Howard Becker, pois aponta que as representações da sociedade devem ser entendidas como fatos sociais, como visão Durkheimiana, mas deve se prezar por privilegiar não as representações em si como a coisa mais importante e sim as atividades e contextos que forma produzidas e consumidas. Desse modo, essas representações desse egressas lavam em conta os aspectos da organização nas quais elas são construídas:

Modos de representação fazem mais sentido quando vistos num contexto organizacional, como maneiras que as pessoas usam pra contar o que pensam que sabem, para outras pessoas que querem sabe-lo como atividades organizadas, moldadas pelo esforço conjunto de todas as pessoas envolvidas. BECKER,1997, p. 13)

Sendo assim a operação aqui com as representações sociais são entendidas como uma realidade social necessariamente parcial, sendo menor do que se poderia se vivenciar e encontrar no “real”. Ao mesmo tempo que a uma realidade social pode ser descrita de variadas maneiras, visto que as descrições das perguntas podem estar relacionadas com um arcabouço social de múltiplas respostas.

Para tanto, esta investigação se vincula a estratégia principal a observação situada, proposta pela antropologia interpretativa de Clifford Geertz (1989), na medida em que, segundo este, as formas do saber são inevitavelmente locais inseparáveis de seus instrumentos e invólucros. Com isso, a busca do entendimento, a partir da minha posição, e das representações dessas indígenas sobre LIEBI, se articularam para se possibilitasse uma “descrição densa”.

Assim, o material do “Estar lá” desta pesquisa foi construído a partir das minhas observações, entrevistas, conversas informais com as discentes e momentos vivenciados em sala e em outros espaços que constituíram a LIEBI. Estes foram articuladas ao que Cardoso de Oliveira (2006) considera o *métier* ou ofício do antropólogo: o “Olhar, Ouvir e Escrever”, enquanto etapas estratégicas da produção do conhecimento antropológico.

No que se refere aos procedimentos metodológicos, foram empregados nesta pesquisa, mais especificamente nas etapas da Licenciatura Intercultural (Tempo Universidade e Tempo Comunidade), o próprio processo de delimitação do campo empírico, aqui a LIEBI, e consequentemente a dinâmica de construção do objeto de estudo, que envolve elementos metodológicos que não podem escapar à visão do pesquisador, uma vez que a prática deste ofício é traduzida no rompimento dos obstáculos epistemológicos, como nos sugere BACHELARD (1996). Além disso, foram privilegiadas três interlocuções das egressas que compõem as narrativas dessas cursistas sobre a formação de que fizeram parte.

Deu-se atenção para o fato de que o levantamento de fontes bibliográficas vem sendo desenvolvido desde a minha inserção (no ano de 2016) no Grupo LIDA, quando na oportunidade passei a ter contato com um arcabouço teórico pertinente à causa educacional indígena.

1.3 Estrutura dos capítulos

A presente dissertação está dividida em 4 capítulos. No primeiro capítulo “Educação escolar e ensino superior para povos indígenas no Brasil: entre tensões e conquistas” fazemos a contextualização das políticas educacionais direcionadas para os povos indígenas e os múltiplos arranjos que colidem com a formação do Estado-Nação do Brasil, analisando três paradigmas que marcam a historiografia brasileira, com início no período colonial até os marcos da Constituição Federal de 1988 e a relação destes com a política educacional para indígenas.

O segundo capítulo, “Os povos indígenas do Maranhão e formação de professores: do magistério indígena à licenciatura intercultural” tem como objetivo apresentar a diversidade presente no território maranhense, a partir da presença dos povos indígenas e depois descrever o primeiro Curso de Magistério para formação de professores indígenas do Estado. Além de analisar o processo de construção de um modelo pioneiro de Licenciatura Intercultural específica para povos indígenas da Universidade Estadual do Maranhão-UEMA.

No terceiro capítulo “Um curso com uma dinâmica específica para um público específico: a Licenciatura Intercultural para a Educação básica Indígena, foram trazidas reflexões, a partir da minha posição de pesquisador e monitor no desenvolvimento do Curso de Licenciatura Intercultural para a Educação Básica-LIEBI. Desse modo, foram privilegiadas as representações deste pesquisador ao longo de seis anos de desenvolvimento deste curso.

O quarto capítulo que compõe esta dissertação, “Professoras indígenas Tentehar-Guajajara: as representações das egressas da aldeia Januária sobre a LIEBI buscou descrever, na primeira parte, o processo educacional da escola do centro de educação de Januária, tendo como base para discussão o trabalho monográfico de Furtado (1995), que analisou o contexto de implantação da educação escolar indígena de Januária. Na segunda parte do capítulo, fazemos a descrição da escola da Aldeia em um contexto recente. A terceira parte deste capítulo relata as representações (BECKER,1997) das egressas da LIEBI sobre a formação em nível superior de que fizeram parte destacando momentos importantes que marcam o desenvolvimento do Curso e a trajetórias dessas discentes Guajajara.

1 EDUCAÇÃO ESCOLAR E ENSINO SUPERIOR PARA POVOS INDÍGENAS NO BRASIL: ENTRE TENSÕES E CONQUISTAS

A educação escolar de qualidade faz parte da luta mais ampla dos povos indígenas. Essa demanda passa pela necessidade de garantia dos territórios, da saúde e da sustentabilidade. Os desafios coletivos são também desafios da escola indígena. Para Baniwa (2003) a formação escolar e universitária é também almejada para o enfrentamento dos novos tempos difíceis da política indígena e indigenista difusa, confusa e ameaçadora dos direitos indígenas.

As políticas educacionais elaboradas e executadas pelo Estado brasileiro com direcionamento aos povos indígenas revelam, historicamente, o tipo de relação que ele pretende estabelecer com esses povos. Elas são reflexos das intencionalidades, a partir de Paradigmas que marcam a presença indígena no território dito brasileiro. Tais investidas legitimam seu caráter homogeneizador, a partir da imposição de normas e regras que se consolidam como universais e que alicerçam a própria formação do Estado-Nação.

Desse modo, trataremos dos três Paradigmas que se expressam de forma mais acentuada na construção das políticas educacionais para povos indígenas no Brasil. Dividimos esses momentos a partir de períodos que marcam a historiografia do Brasil e consequentemente a sua relação com povos autóctones. Eles são: o assimilacionista, no Brasil Colônia; o integracionista, na República Velha; e o pluralista, pós Constituição de 1988.

Este capítulo discute as Políticas Educacionais direcionadas para os povos indígenas e a formação de professores mostrando as contradições e tensões da construção e efetivação de tais políticas junto ao poder público. Desse modo, foram utilizados intelectuais brasileiros(as) que estudam as demandas dos povos indígenas no contexto específico do país, bem como o antropólogo Indígena Gersem Baniwa com suas reflexões sobre a Educação Escolar Indígena.

1.1 O paradigma assimilacionista: Máquina colonial e a construção das raças ou a estigmatização do “outro”.

Podemos entender e contextualizar este paradigma a partir dos períodos Colonial (1500 a 1822) e Imperial (1822 a 1889) do Brasil. Furtado (2009) aponta que a base de sustentação formal do paradigma assimilacionista foi a Lei Do Diretório dos Índios de 1755⁶ e o Regimento das Missões de 1845⁷. Em tal contexto, a intenção era que através da escolarização dos povos indígenas os mesmos fossem incorporados à formação da nova sociedade brasileira.

Nesse momento, como aponta Cunha (2012), os “índios” eram vistos como parceiros comerciais, dos não-indígenas. Colonizadores de toda origem, (portugueses, franceses, holandeses, etc.) realizavam o escambo com alguns deles. Em um segundo momento, passam a ser objetos de escravidão da empresa colonial tendo sua mão-de-obra utilizada para a exploração dos recursos naturais e para a construção militar e civil.

Os colonizadores que invadiram os territórios indígenas no Brasil constroem as primeiras narrativas e práticas que legitimassem e classificam o “eu” e o “outro” como humanos “superiores e inferiores”. O processo de “outrificação” abre margem para criação dos primeiros estigmas depreciativos relacionados a raça. Assim o colonizador/classificador se constrói enquanto o “ser” padrão, universal e civilizado.

Parafraseando Aníbal Quijano (2005) com suas ideias sobre a Colonialidade do Poder, a história das raças, no seu sentido moderno/colonial, não tem precedentes antes da colonização da América. Pressupostos como características fenotípicas entre os conquistados e conquistadores, ajudaram na construção do imaginário que embasa supostas diferenças biológicas entre povos.

Goffman (1982) apontou que, para além dos elementos depreciativos relacionados a aspectos a deformidades do corpo físico e os de caráter individual/subjetivo dos indivíduos, há estigmas tribais de raça, nação e religião que podem se perpetuar por várias gerações em diferentes grupos.

⁶ Foi uma lei elaborada em 1755, e tornada pública em 1757, por D. José I, rei de Portugal, através de seu ministro, o Marquês de Pombal, que dispunha sobre os aldeamentos indígenas, elevando estes à condição de vilas ou aldeias, administradas por um diretor. Uma escola, com um mestre para os meninos e outro para as meninas, sendo proibido o uso de outro idioma que não o português. Os indígenas deveriam ter sobrenome português. A nudez foi proibida, bem como as habitações coletivas, o uso da língua brasileira (conhecida como tupi ou língua geral) e a punição de morte a quem desacatasse.

⁷ O Regulamento das Missões, de 1845, decretou o direito dos índios às terras nas aldeias, considerando, no entanto, a possibilidade de extingui-las, conforme seu estado de decadência. A Lei de Terras, de 1850, seguiu orientação semelhante ao estabelecer para os índios o usufruto temporário das terras, até que atingissem o "estado de civilização".

Assim, os vários povos indígenas impactados pela colonização passam a ter seus sistemas culturais questionados e entendidos enquanto modelos anormais à lógica ocidental/europeia. O processo colonial defendia que a diferença do outro o torna inferior. Como salientou o autor:

O normal e o estigmatizado não são pessoas, e sim perspectivas que são geradas em situações sociais [...], em virtude de normas não cumpridas que provavelmente atuam sobre o encontro. [...] atributos estigmatizadores específicos não determinam a natureza dos dois papéis, o normal e o estigmatizado, mas simplesmente a frequência com que ele desempenha cada um deles (GOFFMAN, 1982, p.148-149).

Dessa forma, os indígenas, vistos como inferiores/desviantes, eram alvos do processo catequético empreendido pelas ordens jesuíticas que em vários momentos envolviam-se em disputas com a administração colonial sobre o domínio da mão-de-obra indígena, justificando-se por meio da evangelização. Os povos indígenas aparecem aí como um empecilho para a construção de uma identidade nacional.

Segundo Henrique Dussel (2005), o processo colonial na América Latina também deu origem ao que chamou de *mito da modernidade*. A Modernidade foi criada como justificativa para a expansão colonial, onde criou hierarquias entre colonizadores e colonizados, em outras palavras, a Modernidade é mecanismo de uma práxis irracional de violência sobre os “outros”. Para (DUSSEL, 2005, p. 29), o mito poderia ser assim descrito:

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 (é, de fato, um desenvolvimento unilinear e à Europa o que determina, novamente de modo inconsciente, a falácia desenvolvimentista).
4. Como o bárbaro se opõe ao processo civilizador, a 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.

Dessa maneira, os povos impactados pelo processo colonial se apresentam como “empecilho” ao sistema moderno eurocêntrico. Logo, o autor aponta que para a superação do mito da modernidade é necessário a superação da própria modernidade como sistema que se propõe como mundial-universal. A transmodernidade seria um possibilidade de pensar modernidades outras desligadas do padrão hegemônico construído no ocidente (Dussel, 2005).

A relação dos colonizadores com os povos indígenas no período colonial é marcada por uma construção que os caracteriza como povos “inferiores” em uma escala do evolucionismo cultural construída na Europa e imposta como justificativa para as arbitrariedades cometidas no processo de invasão de território já ocupado por nações ameríndias.

Nesta classificação, os povos indígenas, por serem “inferiores”, logo desapareceriam, seja por integração gradual (aí entra o papel da educação jesuítica catequética) ou por banimento causado pela dizimação. Assimilação (adequação ao padrão universal) ou morte! Essas eram as duas opções que o incipiente Estado-Nação oferecia para os povos indígenas.

1.2 O paradigma integracionista: Regime militar, expansão Capitalista e Trabalho

No período conhecido como Republicano da história brasileira, gestam-se dois novos paradigmas: o integracionista, ainda na República Velha (1889 a 1930), que tem como marco a construção do Serviço de Proteção ao Índio-SPI; e o pluralista, já na Nova República, alinhado à Promulgação da Constituição Federal de 1988.

Com o processo de consolidação do Estado Nacional no Brasil, cria-se também o processo de uma burocratização assistencialista para indígenas, sendo caracterizado pela atuação dos órgãos indigenistas do Estado na gestão e oferta da Educação Escolar indígena-EEI.

Tendo falhado as tentativas de completo genocídio indígena no período anterior, no modelo integracionista ainda se tinha a representação do “ser indígena” como portador de uma inferioridade natural de raça que estava em vias de civilização em relação à sociedade envolvente. Concomitantemente a isso, passam agora a serem entendidos também como um problema do ponto de vista econômico por relações de fricções estabelecidas no interior das fronteiras nacionais.

Assim, além dos estigmas relacionados à raça e etnia, os povos passam a ser enxergados como atraso do ponto de vista econômico para o país. A construção dessa categorização enquanto empecilhos em tal contexto estava relacionada as resistências que os povos faziam ao processo de expansão capitalista fomentado pelo governo militar vigente de exploração das áreas rurais do país.

Dessa maneira, as identidades que foram produzidas historicamente sobre o ideário de raça foram associadas à natureza dos papéis e lugares na nova estrutura global de controle do trabalho do modelo capitalista. “Assim, ambos os elementos, raça e divisão do trabalho, foram estruturalmente associados e reforçando-se mutuamente, apesar de que nenhum dos dois era necessariamente dependente do outro para existir ou para transformar-se” (QUIJANO, 2005, p. 118).

Com o cenário de expansão do capitalismo buscou-se a concretização da estrutura de controle da mão de obra e do trabalho articuladas nas formas históricas de opressão tendo como base um padrão global de controle do trabalho, de seus recursos e de seus produtos. Por outro lado, os índios nunca foram entendidos enquanto trabalhadores livres e assalariados, na medida em que:

A classificação racial da população e a velha associação das novas identidades raciais dos colonizados com as formas de controle não pago, não assalariado, do trabalho, desenvolveu entre os europeus ou brancos a específica percepção de que o trabalho pago era privilégio dos brancos. A inferioridade racial dos colonizados implicava que não eram dignos do pagamento de salário. Estavam naturalmente obrigados a trabalhar em benefício de seus amos (QUIJANO, 2005, p. 120).

Essas interpretações corroboram, no Brasil, para uma postura de uma “proteção fraternal” e uma tutela dos povos indígenas por parte do Estado, pois além de vistos como obstáculos ao projeto modernizador/capitalista do país, os índios estiveram, quando se institucionalizavam as políticas indigenistas brasileiras, no centro de debates que também previam a sua extinção.

Foi nos embates ideológicos da catequese *versus* extermínio, criando o “mito de origem” do indigenismo brasileiro, que se instituiu, em 1910, no âmbito do Ministério da Agricultura, Indústria e Comércio (MAIC), o Serviço de Proteção aos Índios e Localização dos Trabalhadores Nacionais (SPILTN), chamado, a partir de 1918, apenas de Serviço de Proteção aos Índios (SPI) (OLIVEIRA; NASCIMENTO, 2012, p. 768).

O Serviço de Proteção aos Índios-SPI em suas ações visava uma integração laica e militarizada das comunidades indígenas sob o pretexto de uma proteção para os conflitos intertribais e nacionais e a proteção das fronteiras que delimitam o território do país. O SPI estava orientado pelos ideais de progresso do positivismo. Sua ação é destinada a redimir os índios do “abandono” e integrá-los na posse de seus direitos, “respeitando” suas organizações, o que mostrava o seu caráter contraditório.

Influenciado pelas ideias da Comissão Rondon⁸, o SPI buscava um desbravamento e “civilização de um Brasil esquecido”, habitado por grupos sertanejos isolados e populações indígenas em diversos graus de aculturação. O principal objetivo dessas comissões era a incorporação das sociedades situadas no campo à sociedade nacional a partir da utilização da mão de obra.

Nesse processo “civilizador” dos índios, a educação desempenha um papel privilegiado, que vai além do “amansamento”, mas principalmente contribuindo para a integração na estrutura econômica através do trabalho nas zonas rurais e constituindo um sentimento de comunhão nacional, sobretudo nas regiões de fronteiras onde as diferenças étnicas eram acentuadas.

Notamos que a educação para índios foi marcada por um caráter de externalidade impositiva, de um modelo educacional alheio as formas organizativas das populações indígenas e os processos históricos que marcam de forma heterogênea esses povos. O modelo escolar foi construído a partir de um referencial genérico e estigmatizado sobre as populações das áreas rurais do país. Porém, ao mesmo tempo, o SPI, foi responsável por um questionamento sobre a importância de modelos específicos para os indígenas. Dizia que:

A partir de então, “para os grupos indígenas menos aculturados” dever-se-ia evitar o termo escola, “para fugir das conotações negativas que esta designação tem para os índios, como de um lugar onde se confina as crianças durante longas horas de cada dia, submetendo-os a uma disciplina forçada e em prejuízo de outras atividades que lhes parecem mais úteis”, e utilizar

⁸ A comissão recebeu tal nome, pois foi chefiada pelo Marechal Cândido Mariano da Silva Rondon em 1890. Como objetivo principal a comissão tinha em seu discurso a ocupação e conhecimentos de regiões do país que “inabitadas”.

“Casa do Índio”, que “deverá funcionar como um clube onde homens, mulheres e crianças possam sentir-se a vontade, como em sua própria aldeia” (SPI, 1955 p. 80).

Apesar de haver um questionamento sobre a necessidade de uma escola diferenciada para povos indígenas, fica explícito a tentativa de mascarar o real sentido da escola direcionada para esses povos. Não somente do ponto de vista simbólico da escola, o SPI também apostou em uma estrutura física que fosse menos “formal” e atendesse melhor os anseios das comunidades.

Os pais das crianças indígenas também sofreram com o processo de sedução para frequentarem a escola. Para estes, foram disponibilizados aparelhos como máquina de costura, rodas de oleiros e ferramentas de carpintaria. Dessa maneira, os pais ficavam mais tranquilos pois estavam juntos dos filhos que passavam pelo processo de alfabetização e por disciplinas que versavam sobre o trabalho no campo.

De modo geral, como colocam Oliveira e Nascimento (2012), as políticas educativas do SPI e sua ação de tutela criaram uma situação de dependência dos povos indígenas. A educação escolar foi importante, na visão da política homogeneizadora do Estado nação, para a “pacificação, civilização e nacionalização”.

Como bem descreveu Quijano (2005) sobre a institucionalização da educação pública nesse contexto na América Latina:

O assimilacionismo cultural é a política que o Estado tem buscado sustentar, por meio do sistema institucionalizado de educação pública. A estratégia, portanto, consistiu e continua consistindo em uma “assimilação” dos “índios” à cultura dos governantes, também frequentemente denominada “cultura nacional”, por meio da educação escolar formal, principalmente, mas também devido ao trabalho de instituições religiosas e militares. Por isso, em todos esses países, o sistema educacional passou a ocupar um lugar central nas relações entre “índio” e não-“índio” (2005, p. 647).

No Brasil, contudo, ao longo do percurso, a educação deixou de ser o investimento prioritário, pois ela já dependia das ações governamentais para seu funcionamento. O que passa a chamar mais atenção dos órgãos indigenistas, naquele momento, são os conflitos territoriais causados pela expansão da economia capitalista e seus desdobramentos.

Foi naquele momento, em que os (des)encontros das sociedades indígenas com a nacional ocuparam a atenção da política indigenista, em pleno regime ditatorial, que houve uma redefinição do aparato estatal indigenista com a extinção do SPI, substituído pela Fundação Nacional do Índio (Funai), criada em dezembro de 1967. Proposta aparece como uma inovação na política

indigenista do Estado, alvo de críticas locais e internacionais que denunciavam casos de corrupção e maus tratos aos índios, a Funai surgiria como uma resposta da ditadura militar (1964-1985) a tais críticas, dando mostras de como se deu a reestruturação da máquina administrativa do Estado naquele período (OLIVEIRA; NASCIMENTO, 2012. p. 769).

A intenção do novo órgão fazia parte de um plano mais abrangente do governo militar que queria tornar internacionalmente aceita sua política indigenista e se dedicar às questões de desenvolvimento econômico e da defesa do território nacional. No tocante às políticas educacionais se observa uma ambiguidade em relação ao SPI, pois a FUNAI, deu segmento a política de assimilação dos indígenas à sociedade nacional, por outro lado reconheceu o uso das línguas indígenas nos processos de alfabetização.

Essa política se apresenta como supostamente mais atenta às sociodiversidades das comunidades indígenas no Brasil, pois considerava a educação bilíngue como instrumento básico de integração e de uma regulamentação das grafias indígenas tendo como referência a língua portuguesa.

É nesse contexto que surgem as primeiras investidas para a formação de monitores bilíngues indígenas. Esses realizariam o papel de auxiliares para implementação da política bicultural junto às suas comunidades. Porém, o que se mascara na formação de profissionais indígenas para atuação no âmbito escolar é que a política bilíngue reforçava a ideia de integração disfarçada de uma postura de respeito às línguas indígenas. Analisando essa postura de contradições da política indigenista, salientam Oliveira e Nascimento (2012),

[...] não devemos esquecer que, mesmo subordinado ao objetivo de assimilação, o uso das línguas nativas, fazendo surgir a figura do professor indígena (ainda que auxiliar), favoreceria, a posteriori, o desenvolvimento dos projetos de educação escolar dos índios pautados na ideia de autonomia e na construção do protagonismo indígena num modelo educativo diferenciado, mais adequado aos interesses societários de suas comunidades (p.772).

Apesar das contradições, o ensino bilíngue espelha a presença de “novos” sujeitos, nos termos de Gramsci (1982), no exercício do controle social sobre o Estado. Mas, sobretudo, a ambiguidade do período Integracionista revela que a verdadeira intenção da política educacional bilíngue, mais do que valorizar as diversas línguas dos povos autóctones, estava implicada na assimilação dos códigos, conteúdos e linguagem nacional, alinhando-se aos ideais capitalistas.

1.3 O Paradigma Pluralista: demanda por educação escolar e formação de professores indígenas

No Brasil, a partir da década de 1980, se vivenciava um contexto de lutas dos movimentos sociais pela redemocratização e efetivação de direitos. Assim devido ao novo cenário do país, alguns avanços, principalmente no campo das políticas sociais, ocorreram. Sobretudo a partir da Constituição Federal de 1988, caracterizando o que se conhece como Paradigma Pluralista.

No que remete a questão dos direitos dos povos indígenas, a partir de tal paradigma, eles deixam de ser vistos como povos que deviam ser “civilizados” e passam a fazer parte da formação da sociedade, além de terem garantido o uso de suas línguas maternas nos processos de ensino-aprendizagem, o respeito às suas formas culturais distintas, a permanência e usufruto de seus territórios imemoriais.

Na visão do indígena e antropólogo Gersem Baniwa:

A sociedade brasileira tentou dar sua contribuição por ocasião da Constituinte de 1988, assegurando direitos básicos que garantissem a continuidade étnica e cultural dos povos indígenas, por meio dos direitos sobre suas terras tradicionais e o reconhecimento de suas culturas, tradições e organização social, além do reconhecimento da plena capacidade civil e de cidadania. Minha hipótese é de que essas conquistas legais tinham relação com sentimento de culpa pelos séculos de massacres e mortes impostos aos índios pelos colonizadores, portanto, como medidas reparadoras do ponto de vista moral (BANIWA, 2013).

Neste novo horizonte do Paradigma emergente ganham força as ideias de pluralidade, diversidade, interculturalidade, especificidade e diferenciação como princípios estruturadores dos projetos de educação escolar dos indígenas, associados aos processos políticos de afirmação identitária dos povos indígenas e de suas autodeterminações (Oliveira e Nascimento, 2012).

Diante disso, há uma mudança de prerrogativa no tratamento das políticas educacionais indígena, troca-se a FUNAI pelo Ministério da Educação-MEC. Tal medida se amparou no Decreto n. 26 de 1991. Assim, foi retirada da FUNAI a exclusividade na coordenação das ações indigenistas educacionais, passando agora a ter um caráter de assessoria ao MEC nas tomadas de decisões.

Agora o MEC, enquanto órgão coordenador da política da educação nacional, descentraliza aos estados e municípios a incumbência da implementação para se

efetivar a educação escolar indígena. Por outro lado, Furtado (2009) apontou que a mudança no plano da gerência educacional desencadeou uma série de desdobramentos em termos de reformulação de princípios, mas ainda alguns retornos às velhas práticas.

Assim, no momento em que é transferida a competência das políticas da educação escolar indígena da FUNAI para o MEC, visando à regulamentação de suas ações, é instituída uma Portaria Interministerial do Ministério da Justiça (MJ) e do MEC,

onde se reconhece o caráter de aculturação e de destruição dos índios nos processos de escolarização ofertados a eles até então, devendo agora tais processos se constituírem em espaços de reconhecimento étnico e de construção coletiva de conhecimentos que reflitam as expectativas e interesses de cada grupo étnico, fundamentados nas organizações sociais, costumes, línguas, crenças, tradições dos indígenas, bem como nos seus processos próprios de transmissão do saber (PORTARIA INTERMINISTERIAL MJ/MEC n. 559, 16 abr. 1991).

A CF de 88 abre a possibilidade da construção de uma legislação educacional um pouco mais respeitosa das demandas e necessidades dos povos indígenas, junto a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) que estavam em consonância com o disposto na Convenção 169 sobre Povos Indígenas e Tribais em Países Independentes, da Organização Internacional do Trabalho (OIT) de 1989, promulgada pelo Brasil em 2004.

Todas essas iniciativas pressionam as instituições a, por exemplo, no campo educacional, buscarem um diálogo e reconhecimento onde povos podem assumir suas instituições e não necessariamente serem mediados por instituições ou órgãos indigenistas estatais. Nesse novo cenário jurídico, a educação escolar indígena configura-se como um direito a ser assegurado, respeitando-se os princípios da especificidade, diferenciação e interculturalidade estabelecidos nos Artigos 210 e 215 da CF:

Art. 210 - O ensino fundamental regular será ministrado em língua portuguesa, assegurada às comunidades indígenas também a utilização de suas línguas maternas e processos próprios de aprendizagem. (...)

Art. 215 - O Estado protegerá as manifestações das culturas populares, indígenas e afro-brasileiras, e das de outros grupos particulares do processo civilizatório nacional.

Além desses documentos o MEC, através do controle social exercido pelos indígenas, vem construindo espaços de participação e diálogo junto às entidades parceiras como as universidades, ONGs, sistemas de ensino e instituições de pesquisa. Esses povos começam a reivindicar a participação e qualificação dos próprios indígenas para assumir órgãos indigenistas e atuação no âmbito escolar. Assim, a formação de professor aparece como uma das principais demandas.

1.4 O Referencial Nacional Curricular Para as Escolas Indígena- RCNEI

As políticas do estado brasileiro direcionadas aos povos indígenas, como dito acima, são cercadas por ambiguidades no que diz respeito ao seu caráter formal. Isso, pois na medida em que visa o direcionamento de políticas que respeitem as pluralidades presentes no território, faz-se a partir de uma instituição que, nos dizeres de Weber (2009), é “um Estado racional e burocrático”, que tem como premissa a homogeneização das diferenças (GUIBERNAU, 1997).

Os programas: Referencial Nacional Curricular Para as Escolas Indígena- RCNEI (1998) e Formação de Docentes Indígenas (2000) foram criados pelo MEC para tratarem exclusivamente da educação escolar indígena específica e diferenciada. O primeiro estava voltado para o currículo das escolas indígenas e o segundo para a formação de professores indígenas. Como aponta Furtado (2009), esses programas expressam uma contradição intrínseca entre o paradigma da pluralidade e o modelo de formação do estado brasileiro.

Inicialmente pensado como RCI (Referencial Curricular Indígena) o RCNEI desde o seu primeiro esboço visava a regulamentação das escolas indígenas que garantissem os ideais de especificidade e diferenciação, mas respeitando uma base comum nacional.

As contradições postas no referencial começam desde o nome dado ao documento. O título original (RCI) apresentava-se como um currículo propriamente indígena, e não como um currículo feito para indígenas (apesar de que eles fizeram parte do processo) com um caráter nacional.

Outro ponto para se pensar foi a construção e imposição de uma base nacional que seja comum para todo o território nacional. Como observou Furtado (2009):

Essa relação é complexa, pois o RCNEI, como documento oficial, expressa os limites da diferenciação, nos marcos do Estado nacional. Ao apresentar uma proposta curricular de base nacional para indígenas, torna-se um parâmetro para nortear (ou limitar) a diferenciação. O Estado como instituição que detém o poder regulamentar desenvolve políticas educacionais com vistas à uniformização das nações distintas que o compõem, em um “povo único” (p. 179).

Explicita-se que as formas próprias dos processos educativos indígenas, só serão respeitadas e reconhecidas oficialmente, caso estejam em uma configuração escolarizada que atenda à estrutura curricular nacional. Assim, o RCNEI configura-se como uma referência que tem sua formalização de cima para baixo e já chega aos indígenas como acabado.

No que se refere aos currículos produzidos tem-se como princípio sugestões que auxiliem os profissionais na organização da escola. Dessa forma, as áreas de estudo Línguas, Matemática, História, Geografia, Ciências, Artes e Educação Física deveriam ser pensadas em contextos indígenas. Também se define que estudos serão ministrados em língua portuguesa, sendo assegurado o uso das línguas indígenas.

Notamos que apesar da possibilidade de trabalhar em contextos indígenas, as disciplinas seguem uma forma de sistematizar o conhecimento feito a partir de classificações ocidentais, ou seja, uma lógica não-indígena. Logo, o currículo que a escola indígena usará, seguirá de acordo com o modelo da escola da sociedade envolvente. Por exemplo, para um professor trabalhar na comunidade a matéria/tema “arte indígena” ele precisa primeiro entender como se pensar a arte na sociedade ocidental para tentar encaixar aos conceitos indígenas.

De tal modo, o momento do paradigma pluralista apesar das contradições constantes, expressa um avanço significativo na luta e nas conquistas indígenas por uma educação escolar, onde possam ter maior protagonismo e autonomia em seus processos educacionais próprios. Isso desencadeia uma reivindicação desses sujeitos pelo acesso e formação em nível superior por todo território nacional.

2. OS POVOS INDÍGENAS DO MARANHÃO E LUTA NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES: DO MAGISTÉRIO INDÍGENA À LICENCIATURA INTERCULTURAL.

Esse capítulo parte da contextualização da diversidade presente no território maranhense a partir dos povos indígenas para depois descrever o primeiro Curso de Magistério para formação de professores indígenas do estado que aconteceu de 1996 a 2002. Além disso, se debruça em analisar a implementação de um modelo pioneiro de Licenciatura Intercultural específica para povos indígenas da Universidade Estadual do Maranhão/UEMA, desde os arranjos e desarranjos para sua construção e efetivação até sua conclusão.

2.1 Povos indígenas do Maranhão

Com base no Censo de 2022, nota-se que a população indígena presente no território maranhense soma mais de 57 mil autodeclarados. Em comparação com o censo realizado em 2010, em que o contingente de indígenas era estimado em um pouco mais de 30 mil, houve um aumento de 40 por cento nos últimos 12 anos da população residente em Terras Indígenas -T.I. Os dados também apontam que 73 por cento dos indígenas do Maranhão vivem dentro de seus territórios

Estes números correspondem a 0,87 da população total do estado que é de 6.775.152 de habitantes. O Maranhão assim, se caracteriza como o terceiro estado da região nordeste com maior número de pessoas que se autodeclaram indígenas. Em nível nacional, o Maranhão é o 8º com maior presença indígena em seu contingente populacional.

Esses indígenas estão divididos em povos de 9⁹ etnias distintas e separados em dois troncos linguísticos: Tupi e Macro-jê. Os povos indígenas do tronco tupi são: Tentehar-Guajajara, Awá-Guajá e os Urubu-Kaapor. Canela Apaniekrá e Ramkokamekrá, Pyhcop Catiji/Gavião, Krikati, Krepu'kateyé e Kenyê são do tronco Macro-jê. Segundos os dados da Funai, na unidade federativa do Maranhão possuem atualmente 20 terras indígenas, das quais 17 são demarcadas.

⁹ 7 Além desses povos que são oficialmente reconhecidos, ainda reivindicam suas indianidades os Akroá Gamella, Tremembé, Muypurá e Kariu-Kariri.

A diversidade desses povos no território Maranhense se manifesta por distintos aspectos, sejam linguísticos, de organização política, econômica e social. Cada um desses povos estabelece formas próprias de contato com a sociedade não-indígena regional, caracterizando distintas situações de contato interétnico.

Os Tentehar/Guajajara se caracteriza como o povo com mais tempo de contato com os não-indígenas, chegando a mais de 3 séculos. Já os Awá/Guajá são marcados com menos de meio século de interação com a sociedade envolvente.

A situação histórica de contatado espelha também o processo de escolarização presente na aldeia de cada povo. Isso implica que os povos com mais tempo e frequência de contato caracterizam-se como povos bilingues e que já se reinventam em todos os níveis, além de experiências de professores nativos já assumindo a educação básica nas comunidades.

2.2 Formação de Professores: Um breve histórico do Magistério Indígena no Maranhão

A educação escolar para os povos indígenas no Maranhão vincula-se a experiências construídas a partir de organizações não governamentais, ações religiosas, bem como investidas da Fundação Nacional do Índio. Em termos formais, a formação de professores indígenas no Maranhão tem como marco o decreto de Nº 26 do ano de 1991, em um contexto em que a educação estava sob a incumbência do Estado, já assentados nos princípios advindos da Constituinte de 1988.

Segundo Silva (2012) em 1992 a Secretaria de Educação do Maranhão - SEDUC, iniciou as primeiras tentativas de integração das escolas indígenas a rede estadual de ensino. Isso desencadeia a necessidade da construção de uma proposta curricular específica para os indígenas do Maranhão, fazendo com que nos anos de 1993 e 1994 acontecessem reuniões e seminários com lideranças indígenas e não-indígenas do estado envolvidos com a temática da educação escolar para esses povos.

Em 1995 foram realizados dois fóruns específicos nas cidades de Imperatriz e Grajaú no intuito de discutir a situação escolar nas aldeias e arregimentar outros atores por meio de um esforço compartilhado, organizar estratégias no enfrentamento

das necessidades apontadas pela SEDUC e as próprias reivindicações dos indígenas presentes. Como Salientou Soares,

Em 1995 foram realizados dois fóruns específicos para conhecer e discutir a situação escolar nas aldeias. Um novo levantamento foi realizado com a intenção de verificar o quantitativo das escolas indígenas e de não-índios que ainda estariam lecionando nas escolas indígenas. Foi enviado um projeto ao MEC/FNDE com uma proposta de convênio para garantir a execução de “etapas de capacitação” aos docentes que já trabalhavam nas escolas indígenas, com fim de qualificá-los para um trabalho específico e diferenciado (SOARES, 2005, p. 3).

O Curso de Capacitação de Professores iniciou no ano de 1996. Essa formação de professores indígenas antecipou tanto a elaboração das diretrizes para a política da educação indígena em âmbito estadual quanto a elaboração na Proposta Curricular do Curso de Formação (SILVA, 2012).

As diretrizes foram sendo implementadas nas escolas indígenas, alinhadas à formação de professores indígenas na medida em que os funcionários da SEDUC foram tendo conhecimento dos conteúdos relacionados a diversidade sociocultural, a partir do contato direto com os indígenas e com profissionais já que haviam tido contato e experiências com esses povos.

Diante de todo esse contexto a SEDUC foi pressionada, em 1997 junto a órgãos como a FUNAI, DEMIC, UFMA, CIMI e representantes indígenas para concluir a elaboração das diretrizes para a Política Estadual de Educação Escolar Indígena do Estado do Maranhão.

As diretrizes trouxeram uma descrição dos povos indígenas presentes no território maranhense, o mapeamento das escolas nas aldeias, bem como as novas diretrizes que tinham a intenção da efetivação de uma escola específica e diferenciada de modelo comunitário bilingue e de caráter intercultural.

Nesse sentido a formação de professores nesse novo modelo deve atender a esses novos princípios da política educacional indigenista:

uma proposta para a formação de professores indígenas em contexto intercultural é construída com a coparticipação 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. (BRASIL, 2002, p. 33).

Alinhada a esses princípios, em 1988 entrega-se oficialmente uma Proposta Curricular Para a Formação de Professores Indígenas, sendo concretizada a última versão em 2000 como: Proposta Curricular do Curso de Magistério Indígena e aprovada pelo Conselho Estadual de Educação no ano de 2002

No que se refere a estrutura e ao funcionamento do curso de magistério indígena, este estava dividido em etapas presenciais e momentos complementares em etapas não presenciais, totalizando uma carga horária de 2.400 horas, distribuídas em 21 disciplinas obrigatórias e 3 optativas.

As etapas de encontros presenciais aconteceram em 3 municípios polos, a saber: Barra do Corda, Santa Inês e Imperatriz. As turmas foram divididas de acordo com os aspectos linguísticos e culturais dos povos presentes. As etapas possuíam o mínimo de 80 horas de formação. O curso também contava além do professor, com uma equipe de auxílio e acompanhamento pedagógico.

Por outro lado, é importante ressaltar que a primeira turma, não contemplou todos os professores indígenas interessados. Isso fez com que o Conselho Indigenista Missionário- CIMI elaborasse um projeto de capacitação de professores indígenas em 1999 com alunos das etnias Gavião, Tembê, Krikati e Kaapor.

Posteriormente, esses cursistas foram integrados ao Curso de Magistério da SEDUC devido a impossibilidade do CIMI de emitir os certificados de conclusão de curso. Desse modo, o número de professores indígenas em formação aumentou de 75 para 146, dentre os quais, ao término do curso, 138 apresentaram o trabalho de conclusão de curso.

Dos 146 cursistas formados pelo curso, 138 realizaram pesquisas para a monografia. Destas, 73 foram escritas em diferentes línguas indígenas (Tentehar, Ka'apor, Krikati, Pukobyê, Rankokamekrá e Apaniekrá) e 65 em língua portuguesa. As apresentações desses trabalhos foram motivo de orgulho para os cursistas. As temáticas eram relacionadas aos mundos dos indígenas. Grande parte das pesquisas tratava de festas e rituais, de pinturas corporais e da fundação de aldeias, mesmo as escritas em língua portuguesa. Dos 138 trabalhos, apenas um tinha uma abordagem menos centrada nas sociedades indígenas, tratando da destruição dos cocaís (SOARES, 2005, p. 6)

As etapas não presenciais visavam atender as demandas apresentadas pelos cursistas na etapa presencial. Assim, desenvolviam-se atividades de pesquisa, coleta de dados, preparação dos trabalhos monográficos e, sobretudo, a construção de

materiais didáticos. Os alunos contavam com auxílio da equipe pedagógica da SEDUC nesses momentos.

Em relação aos materiais didáticos específicos, foram produzidos pelos professores da primeira turma (1996 a 2002) ao longo do curso: 8 livros, outros materiais como textos e ilustrações foram organizados em coleção de 16 volumes, editados e publicados pela SEDUC em 2010 em parceria com o MEC.

Podemos observar que além da construção de materiais didático, a primeira Turma de Magistério Indígena trouxe para o debate questões importantes na formação de professores e a construção de uma escola específica e diferenciada para os povos do Maranhão. Cabe ressaltar também as constantes contradições das políticas educacionais que mesmo partindo de princípios como a diversidade, tem em suas posturas um caráter homogeneizador sobre os povos indígenas.

Os indígenas entendem, desse modo, a necessidade de uma proposta de formação que permitisse uma continuidade aos/às professores/as já formados/as no magistério indígena, já que esse foi utilizado mais como um modelo provisório para que os/as indígenas pudessem assumir suas escolas. Agora a busca é por uma formação continuada, por meio do ensino superior específico e diferenciado para indígenas. Analisaremos, daqui em diante, uma outra experiência de formação de professores, uma Licenciatura Intercultural para Indígenas.

2.3 O Curso de Licenciatura Intercultural Para a Educação Básica Indígena: das lutas e dos ritos burocráticos para efetivação da LIEBI

A Licenciatura Intercultural Para Educação Básica Indígena-LIEBI tem como início de sua construção o ano de 2011. A primeira reunião aconteceu na aldeia Nova Jerusalém, no território Krikati. Esse momento se deu devido a articulação de Lideranças e professores indígenas, Secretaria da Educação do Estado (SEDUC), Secretaria de Igualdade Racial, FUNAI, MEC, além de representantes do Instituto Federal do Maranhão (IFMA), da Universidade Federal do Maranhão (UFMA) e da Universidade Estadual do Maranhão (UEMA). Essas entidades se articularam para construção de um Grupo de Trabalho denominado Educação Indígena (GT-EI).

Como resultado do Grupo de Trabalho, a SEDUC assinou um Termo de Ajuste de Conduta (TAC) com o Ministério Público Federal no ano de 2012 que determinava

àquela Secretaria apresentar, em um prazo de 10 meses, um projeto que visava à formação específica de gestores e professores indígenas no Maranhão (UEMA, 2016).

Diante desse contexto, a SEDUC solicitou à UEMA parceria para a construção e elaboração do Projeto que teria em sua proposta um caráter intercultural e bilíngue. Após a resposta afirmativa da Universidade, constrói-se uma comissão interdepartamental para elaboração do Projeto que consistia no seu planejamento e sua execução (UEMA, 2016).

Os trabalhos da comissão iniciaram no segundo semestre de 2013, discutindo as atribuições conceituais e legais relativas à educação escolar indígena. Definiu-se então, que a formação atenderia aos indígenas que já atuam em suas escolas como docentes, respeitando os instrumentos da legislação específica para a entrada de indígenas no ensino superior.

Os primeiros resultados da comissão foram apresentados ao GT- Educação Indígena em dezembro de 2013, onde estiveram presentes lideranças indígenas e representantes da FUNAI, do CIMI e da sociedade civil organizada e de representantes indígenas da COAPIMA (UEMA, 2016).

Nesta reunião foi exposto aos presentes, pelo presidente da comissão, o compromisso da UEMA na elaboração da proposta pedagógica do curso e da SEDUC pelo financiamento. Delimitou-se também a sistemática das próximas reuniões da Comissão para a construção coletiva da proposta pedagógica.

Em fevereiro de 2014 as reuniões aconteceram de forma sistemática durante as segundas-feiras na sala da PROEXAE/UEMA. O nome do curso “Licenciatura Intercultural Bilíngue” resultou da Minuta da estrutura pedagógica da licenciatura intercultural construída no final de fevereiro de 2014.

Os questionamentos seguintes, após a apresentação da proposta do curso, foram em torno da certeza ou não do financiamento por parte da SEDUC. A UEMA ficou responsável para entrar em contato com a SEDUC para ter informações mais precisas sobre o custeio da Licenciatura Intercultural.

A SEDUC informou que a ação de Licenciatura Intercultural Bilíngue para professores indígenas estaria contemplada no PAR cuja estratégia de implementação seria em “Parceria com Instituições de Ensino Superior para execução da formação” e que a forma de execução seria “Assistência técnica do MEC”, através do Edital PROLIND (UEMA, 2016. 13).

Nesse contexto de luta, a SEDUC foi pressionada a pactuar com a Universidade Estadual do Maranhão um curso de Licenciatura específico para suas

realidades e exclusivo para indígenas que já atuam nas escolas de suas comunidades.

Para a construção do projeto pedagógico foram tomadas como referências as experiências realizadas por Universidade públicas no Brasil, sobretudo as da região amazônica. A divisão em módulos/Blocos, carga horaria e a distribuição em Tempo Comunidade e Tempo Universidade seguiu o modelo da Universidade Federal da Grande Dourados/UFGD com seu projeto de 2010, mudando apenas a concepção do Tempo/ Comunidade para adequá-lo as realidades locais. Outros projetos também serviram de base para pensar a Licenciatura Intercultural no Maranhão, como o da Universidade Federal de Goiás de 2006. Além disso, os demais projetos consultados serviram de molde para os princípios avaliativos, atividades acadêmicas, dentre outros (UEMA, 2016).

A SEDUC se pronunciou informando que não teria recursos para financiar o projeto e que o mesmo deveria ser submetido ao edital PROLIND. Isso gerou uma tensão nos integrantes da UEMA, pois nem todos concordavam com esse encaminhamento. Entretanto, a presidente da comissão da UEMA, que era a pró-reitora de extensão, definiu pela submissão da proposta ao edital do MEC.

A Proposta foi apresentada ao MEC/SECADI/PROLIND em abril de 2014 e teve como resposta positiva sua pré-aprovação (aprovação com ressalvas) publicada no Diário Oficial da União em 1 de setembro de 2014, através da Portaria nº 68, de 29 de agosto de 2014. Após a divulgação desse resultado a Equipe da UEMA responsável pela elaboração da Proposta ficou no aguardo do Parecer do MEC/SECADI para a rediscussão do texto à luz das recomendações do Comitê Técnico Multidisciplinar.

Professores e Lideranças tiveram uma participação fundamental nesse processo, como apontou, OLIVEIRA:

[...]presença das lideranças indígenas Tentehara, Sonia Guajajara, Suluene Guajajara e Cíntia Guajajara, em Brasília, em 2014, garantiu a aprovação do projeto. Foi com a força do envolvimento dos povos indígenas, em especial, dos Tentehara que o projeto da Licenciatura foi aprovado. Elas defenderam o projeto afirmando que pertencia aos povos indígenas do Maranhão e dos Guajajara. “Esse projeto é nosso!” afirmava constantemente Suluene Guajajara, em referência ao curso de Licenciatura Intercultural da Universidade Estadual[...] (OLIVEIRA, 2001, p.119)

O parecer foi disponibilizado à UEMA em 25 de novembro de 2014, cujo período coincidiu com mudanças tanto no âmbito do governo Estadual quanto no reitorado da própria UEMA. Diante desse contexto, a PROEXAE/UEMA decidiu encaminhar as

ações de reelaboração desta proposta aos novos gestores que assumiriam seus cargos no início do ano seguinte.

Em 2015 o atual Reitor, através da Pró-Reitoria de Extensão, Cultura e da Comunidade, cria uma equipe para reelaboração da proposta para instituir no âmbito da UEMA uma coordenação específica para o projeto da Licenciatura Indígena para Educação Básica. A comissão se reúne daí em diante para as novas orientações do parecer e acionamento da SEDUC para o início do Curso.

Nos passos seguintes foram realizadas reuniões com Lideranças indígenas, instituições do poder público e entidade da sociedade civil organizada. Essas reuniões foram para reencaminhar a propostas do Curso (UEMA, 2016).

A primeira reunião geral ocorreu em 13 de março de 2015 na qual estiveram presentes o Pró-reitor de Extensão da UEMA, a Subsecretária de Educação do Estado, Diretores de Centros da UEMA e de órgãos públicos como a FUNAI (Regional São Luís, Imperatriz e Brasília), representante do CIMI e dos professores e lideranças indígenas. Nessa reunião pactuou-se pela efetivação da Proposta reconhecendo-se a importância da mesma como uma possibilidade de iniciar o processo de reparo histórico para com as demandas de formação de docentes indígenas, dentre outras, articuladas à Educação Escolar Indígena no estado do Maranhão (p. 14).

O Pró-Reitor de Extensão da UEMA afirmou na reunião que esse momento era o de transpor as barreiras institucionais para a construção de melhores caminhos a favor da educação indígena. Ressaltou ainda que era importante a participação da SEDUC e da FUNAI pela capacidade técnica e experiência para contribuir na construção e desenvolvimento do Projeto. A secretária da SEDUC presente, pontuou que seria um grande desafio, mas que estavam dispostos a enfrentá-lo (UEMA, 2016).

Nessa reunião, considerada como reunião geral ou do “grupão”, foram deliberadas reuniões nucleadas nas aldeias para que pudessem dar o suporte para a realização de discussões sobre a Proposta com professores, lideranças indígenas e técnicos da SEDUC, junto aos membros da Comissão.

Nas etapas seguintes o Projeto foi apresentado para duas comunidades indígenas que pleiteavam a participação na Licenciatura Intercultural. A primeira aconteceu com o povo Tentehar-Guajajara da região do Rio Pindaré, mais precisamente na aldeia Piçarra Preta. A segunda, na aldeia São José, localizada no território do povo Krikati.

A reunião que aconteceu com o povo Tentehar-Guajajara (março de 2015) teve a participação de professores e lideranças indígenas. Foi o momento em que os

mesmos sinalizaram que pretendiam participar de um curso que contribuísse para a inserção deles no âmbito do trabalho, dentro e fora das aldeias, além de uma autonomia social e profissional para que pudessem viver e acionar em contexto do seu território e da sociedade não indígena (UEMA, 2016).

No território do Povo Krikati, mais informações sobre o projeto para comunidade foram passadas através de uma antropóloga parceira do projeto que realizava pesquisa com o povo. A pesquisadora aproveitou o momento de uma reunião que aconteceria no pátio da aldeia para apresentar as ideias do projeto para comunidade, porém logo de início não ficou muito claro para os indígenas a proposta de uma Licenciatura Intercultural. Assim como nos mostrou OLIVEIRA, 2018:

A pesquisadora Katia fez um “trabalho de formiguinha”. Falou com os indígenas professores sobre a licenciatura, de forma isolada, conversando com eles sobre o Projeto, enquanto a reunião não acontecia. Até o momento em que a pesquisadora, antes de deixar a aldeia, foi conversar com o cacique para lhe explicar o projeto do curso de licenciatura e a sua participação naquele processo. (p.120).

A partir da conversa com o Cacique, resolveram-se os maus entendidos e a comunidade demonstrou o interesse pela proposta da LIEBI. Dessa forma, a pesquisadora ficaria responsável por manter a comunidade informada sobre qualquer novidade do processo.

Após as discussões nesses encontros específicos o “grupão” voltou a se reunir no dia 29 de abril a fim de deliberar pelo encaminhamento da Proposta, após as redefinições textuais de acordo com o Parecer, ao MEC/SECADI para que a mesma fosse reavaliada pelo Comitê Interdisciplinar.

Na reunião do dia 08 de maio do ano de 2015 a versão final da Proposta em atendimento às exigências do Edital PROLIND2013 foi finalizada e ainda em maio daquele ano foi encaminhada ao MEC. Entretanto, devido a problemas econômicos e políticos pelos quais o governo passava na época não foi possível a descentralização do recurso para execução da Proposta.

No final do ano de 2015 o Reitor da UEMA deliberou pela execução do Projeto da Licenciatura Intercultural para a Educação Básica Indígena com recursos próprios, função que havia sido deliberado como responsabilidade da SEDUC. Partindo da iniciativa da Universidade Estadual do Maranhão salientando como tal Curso poderia contribuir para o processo de reparo histórico na formação de docentes indígenas, Marivânia Furtado, a Coordenadora do Projeto, pontuou:

A proposta de construir um curso de Licenciatura Intercultural para povos indígenas decorre do compromisso social da Universidade Estadual com este expressivo segmento etnicorracial e atender à demanda histórica desses povos por um relacionamento mais simétrico com a sociedade envolvente, cuja assimetria é fruto de um passado que exige compensações (UEMA, 2015, p.21).

A aprovação e publicação do edital n. 062/2016 definia os critérios para participação no seletivo. Os mesmos deveriam cumprir tais requisitos: ser indígena, possuir nível médio e serem indicados pelas comunidades para assumir um processo de escolarização. Além disso, foi utilizado tronco linguístico como critério de seleção. O Curso tem como objetivo,

de formar e habilitar professores indígenas em Licenciatura Intercultural (em uma das três áreas do conhecimento: Ciências da Natureza, Humanas e das Linguagens), objetivando atender à demanda das comunidades indígenas nas escolas de Ensino Fundamental e Ensino Médio. Pretende, ainda, qualificar indígenas que já atuam nas salas de aulas das suas aldeias em curso de nível superior (Licenciatura Intercultural) para a produção de material didático específico e diferenciado, visando a promoção da autonomia político-pedagógica das escolas indígenas (UEMA, 2016, p.30).

O edital exigiu somente a autodeclaração. Ficam então como critérios principais: certificados de conclusão de Magistério Indígena ou declaração de conclusão do ensino médio em escolas indígenas e a declaração de indicação da comunidade assinada pelo Cacique e pela direção da escola.

2.3.1 Do processo seletivo

Assim, foi aprovado pela universidade para o funcionamento do curso com um total de 90 vagas. Estas distribuídas em 70 vagas para os povos de tronco linguístico Tupi e 20 vagas para os povos de língua do tronco Macro Jê. As lideranças indígenas concordaram com o número de vagas e a distribuição delas.

A maioria das vagas foram destinadas ao povo Tentehar-Guajajara por conta do grande contingente populacional no Território Maranhense. Outros povos do tronco Tupi como os Awá e os Ka'apor não demonstraram tanto interesse na Licenciatura Intercultural. Os povos do tronco linguístico Macro-jê, além de estarem em um quantitativo menor no estado, eles possuem uma formação direcionada a família linguística de que fazem parte, ofertada pela Universidade Federal de Goiás-UFG.

A prova do seletivo consistiu em uma produção textual realizada em língua portuguesa, versando sobre o tema “Educação Escolar Indígena”. Os critérios para

avaliação da prova foram: “atendimento ao tema proposto (conteúdo); coesão e coerência textual; ortografia e pontuação e estrutura da produção textual” (UEMA, 2016).

Nas reuniões debateu-se a possibilidade de se fazer a prova em língua materna indígena, mas como pontuou Oliveira (2018, p. 28) devido à dificuldade de serem povos com línguas diferentes se teria a necessidade de ter pessoas qualificadas nas línguas indígenas para poder fazer correção das provas, o que geraria dificuldade financeira e logística.

Foram escolhidos dois critérios pela coordenação para a definição do local das inscrições e da realização das provas: municípios onde tivessem campus da Universidade Estadual e que fossem próximos das terras indígenas. Por se tratar de um vestibular específico os alunos indígenas foram isentos da taxa de inscrição que geralmente pedem para entrada em cursos regulares da UEMA.

Cássia Oliveira (2017) descreve que o seletivo obteve cerca de 237 inscritos: 163 da região do município de Barra do Corda; 59 da região de Imperatriz; e 15 da região de Santa Inês. Ultrapassando as 90 vagas disponíveis no edital. Tomando como critério a divisão por tronco linguístico, foram 180 inscritos para o tronco Tupi e 57 inscritos para o tronco Macro-Jê.

Destes, foram aprovados 46 da região de Barra do Corda, 31 da região de Imperatriz e 13 da região de Santa Inês. Dos 90 classificados, 2 Tentehar/Guajajara das terras indígenas localizadas na região de Barra do Corda não se matricularam e 2 Tentehar/Guajajara da T.I. Araribóia não se matricularam (OLIVEIRA, 2017). Para essas duas vagas foram chamados os excedentes.

Por fim, no dia 26 de julho de 2016 ocorreu a aula inaugural da primeira Licenciatura Intercultural para professores indígenas do Maranhão sediada na UEMA, Campus São Luís. Presentes na cerimônia estavam os indígenas aprovados no seletivo que participariam do Curso, o Reitor da Universidade, Secretários de Estado, a coordenadora do Curso, docentes do Curso, além de Lideranças Indígenas e a equipe do LIDA.

A cerimônia foi marcada por várias falas indígenas que mostravam ânimo com a Licenciatura Intercultural. A professora Alzenira Guajajara, coordenadora Pedagógica do Curso de Licenciatura Intercultural mostrou sua felicidade ao expressar em suas palavras que: *aquilo tudo era um sonho que ela jamais poderia*

imaginar acontecer e que agora os seus irmãos poderiam tentar construir uma nova história. No início, assim como no final, os alunos se juntaram para fazer suas cantorias em celebração ao início do Curso.

Imagem 1- Alunos cantam na aula inaugural da LIEBI na UEMA



Fonte: ACERVO DO LIDA, 2016

3. UM CURSO COM UMA DINÂMICA ESPECÍFICA PARA UM PÚBLICO ESPECÍFICO: A LICENCIATURA INTERCULTURAL PARA A EDUCAÇÃO BÁSICA INDÍGENA-LIEBI

Neste capítulo foram construídas reflexões, a partir da minha posição de pesquisador e monitor no desenvolvimento do Curso de Licenciatura Intercultural para a Educação Básica-LIEBI. Desse modo, foram privilegiadas as impressões e percepções deste pesquisador ao longo de seis anos de desenvolvimento deste curso, que começaram ainda no âmbito da iniciação científica, trabalho monográfico e agora se concretizando nesta pesquisa de mestrado.

3.1 A LIEBI da/na UEMA: Um curso específico para um público específico

O Curso de Licenciatura Intercultural para a Educação Básica Indígena tinha como objetivo atender a uma demanda das comunidades indígenas no âmbito educacional a partir de uma tentativa de reparação histórica de formação de professores. Por se tratar de uma proposta específica, o Curso adotou a Pedagogia da Alternância, desenvolvida visando à prática de uma nova teoria para a educação das comunidades tradicionais.

A Pedagogia da Alternância também articula prática e teoria num só movimento a realizar-se em tempos e espaços que se alternam entre a escola e a propriedade rural familiar, comunidades, assentamentos, acampamentos ou movimento social ao qual o educando está vinculado (RIBEIRO, 2008, p.29).

Desse modo a LIEBI tem seus processos pedagógicos realizados em dois tempos: Tempo Universidade e Tempo Comunidade. O Tempo Universidade ocorre quando os alunos se deslocam de suas respectivas aldeias para São Luís. O Tempo Comunidade, consiste no período que os alunos levam as atividades para serem desenvolvidas nas aldeias com o auxílio do quadro de monitores¹⁰. Foi nesse contexto em que estive presente que me permitiu construir as reflexões aqui apresentadas.

Além de seguir a pedagogia da alternância, o curso estava estruturado em dois momentos formativos articulados: Formação Geral e Formação Específica. A Formação Geral ocorria quando todos os alunos cursavam disciplinas de núcleo

¹⁰ Os monitores(as), que não são indígenas (graduandos e mestrandos de diversos cursos), adentram as aldeias vivenciando por uma semana a realidade de seus cursistas-orientandos(as).

comum, divididos pelo tronco-linguístico (duas turmas do tronco Tupi: Tentehar/Guajajara, e uma do tronco Macro-jê: Kanela, Gavião e Krikati).

A Formação Específica foi o momento onde os alunos se dividiram por áreas de conhecimento: Ciências da Natureza, Ciências Humanas e Ciências da Linguagem. A divisão foi feita a partir da escolha de cada aluno com a área de maior identificação ou em uma necessidade mais emergente de sua comunidade.

Quadro 2 - Distribuição das Cargas Horárias das Etapas de Formação do Curso

TEMPOS	FORMAÇÃO GERAL – h/a	FORMAÇÃO ESPECÍFICA – h/a	TOTAL h/a
TU-UEMA São Luís	510	1.200	1.710
TC-Tempo Comunidade	285	1.260	1.545
TOTAL	795	2.460	3.255

Fonte: PPC/LIEBI, 2023

3.2 O Tempo Universidade e o Tempo Comunidade: as andanças de cursistas e monitor/pesquisador na LIEBI.

Nessas etapas os (as) Cursistas fizeram deslocamento de suas comunidades para São Luís, ficando em locais com condições infra-estruturais de alojamento que pudessem dar condições para realização das aulas. Aconteciam duas etapas, prioritariamente, nos meses de janeiro, fevereiro e julho.

Aconteceram oito etapas do Tempo Universidade de um total previsto em dez etapas. A nona etapa, prevista para ser realizada em julho de 2020, não aconteceu devido à pandemia da Covid-19. Com o prolongamento da pandemia, a coordenação consultou os alunos através de um formulário eletrônico no intuito de pensar estratégias para realização das atividades em meio ao contexto pandêmico. Decidiu-se então, que a IX e X etapa aconteceriam na modalidade de estudos dirigidos.

O primeiro Tempo Universidade ocorreu na Universidade Estadual do Maranhão, Campus de São Luís, nos meses de julho e agosto de 2016. As aulas

nesse contexto aconteceram no centro de Ciências Sociais Aplicadas-CCSA. Esse primeiro tempo, também se constituiu como a minha primeira experiência com povos indígenas, pois acompanhei uma das turmas Tupi.

Na segunda e nas demais etapas da Formação Geral, a coordenação atendendo a demanda dos alunos, solicitou um espaço com condições mais apropriadas para os alunos e seus acompanhantes. Os acompanhantes eram pessoas que as cursistas levavam para cuidar dos seus filhos durante as aulas. Desse modo, foi escolhido uma casa de eventos denominada de Sítio Oásis, onde possuía uma estrutura para receber uma grande quantidade de pessoas, além da possibilidade de hospedagem no mesmo local, algo que não era possível no Capus UEMA em São Luís. Decidiu-se, com a aprovação dos discentes, que dali em diante o curso aconteceria neste espaço.

Imagem 2- Discentes reunidos na III na terceira etapa do Tempo Universidade no Sítio Oásis



Fonte: AUTOR, 2017

Durante estas oito etapas (presenciais) do Tempo Universidade-TU, acompanhei as três turmas que compõem a formação específica, a saber; Ciências da Natureza, Ciências Humanas e Ciências da Linguagem. Minha primeira experiência aconteceu com a turma de Ciências da Natureza.

3.3 Turma de ciências da natureza

A turma de Ciências da Natureza inicialmente possuía dezesseis alunos sendo dez alunos do povo Guajajara, dois Kanela, três Krikati e um aluno da etnia Gavião. Tal turma constituiu-se como a menor em quantidade em relação às demais. A menor procura pela Ciência da Natureza reproduz no contexto da educação escolar indígena a dificuldade de formação de professores para essa área do ensino básico (PAULA; FURTADO 2018).

Isso fica mais evidente, pois em momentos de acompanhamento da turma, notou-se que os professores responsáveis por ministrar as disciplinas nessa área, possuíam pouca experiência com povos indígenas, o que é compreensível, pois historicamente, diferente das várias disciplinas presentes nas Ciências Humanas e também pensando as Ciências da Linguagem, as Ciências da Natureza ainda estão distantes na reflexão sobre as epistemologias indígenas, gerando uma barreira no diálogo com os conhecimentos ocidentais sobre a “Natureza”.

Imagem 3 – Turma de Ciências da Natureza com aulas realizadas no Sítio Oásis



Fonte: AUTOR, 2017

Desse modo, temos ainda, uma forma única, padronizada e hegemônica de pensar que rege a educação e a produção acadêmica, que corresponde a uma epistemologia forjada pela Ciência Moderna no contexto da colonização de territórios, conforme Baniwa (2017). Dessa forma, é preciso superar a epistemologia colonial para construir uma interculturalidade em diálogo de saberes, sem hierarquizá-los, prática ainda muito recorrente na área de Ciências da Natureza.

3.4 Turma de Ciências da Linguagem

Os egressos dessa turma foram divididos em um primeiro momento por “língua indígena”. Assim tivemos duas turmas, uma de Língua Indígena Tentehar e outra de Língua Indígena Timbira. Estive presente na turma de Língua Timbira, onde estavam alunos das etnias: Kanela, Krikati e Gavião. Assuntos como o uso dos pronomes na língua Portuguesa e na Língua indígena Timbira foram trabalhados com os cursistas.

Cabe ressaltar que apesar da disciplina ser de Língua Indígena Timbira as aulas tinham a Língua Portuguesa como estrutura, ou seja, os alunos têm o desafio de primeiro conhecer a Língua Portuguesa para depois tenta identificar as semelhanças e diferenças com a sua língua indígena. Diferente da língua portuguesa que possui uma padronização, a família linguística Timbira é falada e escrita por esses diferentes povos da maneira como cada um pronuncia determinada palavra, que no português conhecemos como sotaque. Por isso, seria mais apropriado chamar de língua Gavião, Língua Kanela e Língua Krikati.

De certo modo, A padronização dessas línguas pode ser vista como a solução mais eficiente para este “problema”, mas ela expressa de forma sutil, o desejo histórico do Estado nação brasileiro de uma homogeneização das línguas indígenas.

Quando se estabelece, a uma língua que é falada e escrita, regras gramaticais, se abre caminho para a dominação daquilo que pode ou não ser dito ou da forma como deve ser dito. Ainda mais quando temos como exemplo que a padronização de uma língua, está expressa em um dos mecanismos chave para afirmação de um sentimento de unidade nacional (Chauí 2000)

Ao longo da disciplina os alunos foram provocados a identificar pronomes na língua materna, bem como fazer operacionalizações utilizando os verbos. Ficou evidente uma certa dificuldade desses cursistas em alguns momentos em sala. Uma das causas se expressam pelo contato mais recente dos Timbira com os códigos da Língua Portuguesa.

Após o fim das disciplinas de Língua Indígena Timbira e Língua Indígena Tentehar, a turma juntava-se novamente para disciplinas como a de Língua Portuguesa. Na turma estão presentes alunos das quatro etnias, sendo três Krikati, três Gavião, cinco Kanela e os demais alunos da etnia Tentehar/Guajajara, totalizando inicialmente um quantitativo de 31 alunos, maior turma da LIEBI.

A maior procura e presença de alunos pela área de Ciências da Linguagem espelha uma preocupação que os cursistas demonstraram sobre a importância de professores indígenas ensinarem a língua materna nas escolas de suas comunidades. Além disso, os alunos expressavam uma grande preocupação com a preservação das línguas, por isso a necessidade da habilitação em tal área de conhecimento.

3.5 Turma de Ciências Humanas

Na referida turma, os alunos que compõem o corpo discente eram: um do povo Kanela, uma aluna do povo Gavião e os demais alunos do povo Guajajara. Somente nessa turma não temos cursistas do povo Krikati.

Em meio a tal contexto, observei como os alunos da etnia Guajajara, além de configuraram a maioria dos alunos na turma, são os que mais se manifestam diante do professor e dos assuntos trabalhados. Os dois alunos Timbira são mais retraídos, geralmente só participam das aulas quando os professores solicitam. Isso foi quase uma regra entre as três Turmas, na medida em que os Guajajara são os que sempre se sentiram mais à vontade para fazer alguma manifestação em sala, enquanto os Timbira sempre se comportam de maneira um tanto mais retraídos e tímidos. No entanto, entre os Timbira, as mulheres são as que mais falavam.

Imagem 4 – Turma de Ciências Humanas com aulas realizadas no Sítio Oásis



FONTE: AUTOR, 2019

A teoria da situação histórica de contato, de João Pacheco de Oliveira (1997), nos concede uma base para refletir e entender esse processo através do que chamou de uma "antropologia histórica", que pode revelar, por exemplo, como povos indígenas se apropriam dos canais de dominação para fazer resistência. A educação, por exemplo, antes vista como forma de dominação dos povos indígenas, agora pode ser ressignificada como uma possibilidade para a autonomia indígena.

A situação de contato também nos ajuda a compreender que, o fato dos Tentehar/Guajajara estarem há mais tempo em contato com a sociedade envolvente, fez com que tivessem mais domínio sobre os códigos da língua portuguesa, o que se explicita na maior desenvoltura em sala desses alunos. Os povos Timbira, por outro lado, apresentam processos históricos diferentes, com um processo de escolarização mais recente, por exemplo.

Outro ponto a se levantar, que foi recorrente nas três turmas, estava presente na forma como os alunos se distribuíam e territorializavam a sala de aula. Essas divisões perpassavam por fatores como Povo, nível de parentesco, região, aldeia, gênero, além dos agrupamentos próprios desses povos ainda não conhecidos.

A segunda maior procura pela área de Ciências Humanas pode ser entendida como a expectativa de que os discentes além de professores em suas aldeias desenvolvem papéis de lideranças e representatividade das demandas de seus povos frente aos canais administrativos da sociedade envolvente, se apropriando dos saberes proporcionados pelas discussões sociológicas, antropológicas, histórico-geográficas dentre outras oportunizada pelo Curso.

ETAPA TU	MÓDULO DE FORMAÇÃO	PERÍODO	ANO	TURMA DE ACOMPANHAMENTO
I	Formação Geral	De 26 de julho a 7 de agosto.	2016.2	Tupi I
II	Formação Geral	De 23 de janeiro a 11 de fevereiro.	2017.1	Macro-jê
III	Formação Geral	De 17 de julho a 3 de agosto.	2017.2	Macro-jê
IV	Formação específica	De 15 janeiro a 2 de fevereiro	2018.1	Ciências da Natureza
V	Formação específica	23 de julho a 10 de agosto	2018.2	Ciências da Natureza

VI	Formação específica	De 13 a 31 de janeiro.	2019.1	Ciências da Linguagem
VII	Formação específica	14 de julho a 1 de agosto.	2019.2	Ciências Humanas
VIII	Formação específica	De 2 a 20 de fevereiro.	2020.1	Ciências da Linguagem
IX	Estudos dirigidos	Dezembro de 2020 a maio de 2021	2020.2-2021.1	Ciências da Linguagem (Sem TU em São Luís)
X	Estudos dirigidos	18 de agosto a 31 de dezembro	2021.2	Ciências da Linguagem (Sem TU em São Luís)

Quadro 2 Andanças do monitor/pesquisador no(s) Tempo(s) Universidade.

3.6 Dos Tempos Comunidade -TC

O Tempo Comunidade consistiu no intervalo entre uma Etapa do Tempo Universidade e outra. Nesse momento foi posta em prática a outra parte da pedagogia da alternância com o momento formativo nas aldeias. É nesse contexto que os/as cursistas levavam as atividades para ser em desenvolvidas nas aldeias, quando em um período determinado¹¹ recebiam o auxílio de monitores, complementando assim a carga horária prevista para integralização dessas disciplinas.

Ao longo desses anos aconteceram sete Etapas do Tempo Comunidade, nas quais tive a oportunidade de conhecer territórios dos quatro povos da LIEBI. Esses acompanhamentos das atividades desenvolvidas pelos/as cursistas constituíram-se como minhas primeiras experiências nas aldeias indígenas.

Do ponto de vista da pesquisa, foi de extrema importância para mim o(s) Tempo(s) Comunidade(s), pois tive uma dimensão de como esses grupos que estão inseridos na Licenciatura Indígena apresentam demandas coletivas em torno de uma educação escolar indígena.

Nesse(s) contexto(s), pude observar que a aplicação dos critérios de especificidade e diferenciação são de extrema importância quando se pensa uma educação escolar indígena, mas elementos como o tempo de contato com a sociedade envolvente, o (des)uso ainda constante da língua materna e os processos de territorialidade e territorialização sobre os territórios devem ser levados em conta.

¹¹ Os monitores geralmente tinham uma semana para desenvolvimento das atividades nas aldeias indígenas.

Imagem 5 - Monitoria de atividade com cursistas Gavião, aldeia governador



Fonte: ACERVO DO LIDA, 2018

Imagem 6- Monitoria no tempo comunidade com alunos da etnia Canela, Aldeia Escalvado



Fonte: ACERVO DO LIDA, 2018

Este período de atividades pedagógicas, O T.C., se apresentou como uma rica experiência intercultural onde não só os indígenas se deslocam para a cidade para “aprender conteúdos ocidentais”, mas também os monitores(as) que não são

indígenas adentram as aldeias vivenciando por uma semana a realidade de seus cursistas-orientandos(as)

Essa articulação da Licenciatura Intercultural em TU e TC, mais que atender a uma modalidade proposta para a “educação do campo”, nesse contexto de execução pela UEMA tem permitido a ampla reflexão dos diálogos entre os saberes ocidentais e os saberes indígenas (r)existentes.

3.7. Da conclusão do Curso: Os tempos Universidade e Comunidade em contexto pandêmico e as impossibilidades das andanças.

Em decorrência da pandemia da COVID-19 a IX Etapa TC ocorreu de forma remota, entre de dezembro de 2020 a maio de 2021. A coordenação da LIEBI se articulou com os cursistas em busca de estratégias de ensino que levassem em consideração os princípios que norteavam o Curso: interculturalidade e a edificação de uma proposta de educação específica e diferenciada.

Com base nisto foram realizados encontros de modo virtual com o quadro docente, monitores, discente e o Núcleo Docente Estruturante na intenção de pensar coletivamente as estratégias que seriam tomadas diante da atual conjuntura na intenção de definirem as estratégias de retomadas das atividades previstas para a VIII Etapa do T.C. e IX Etapa do T.U. do Curso.

Os relatos e dificuldades apontadas pelos cursistas sobre a possibilidade de ensino em modo remoto, houve a aplicação de um questionário que tinha por intenção identificar a melhor forma de executar a IX Etapa do Tempo Universidade. De acordo com os resultados obtidos percebeu-se que uma pequena parcela do corpo discente, não possuía acesso à internet e aparelhos que possibilitassem o acesso, como smartphones e computadores.

Nesse momento também foi especulado a disponibilidade quanto participação dos alunos nas aulas de forma remota através de uma plataforma de reunião virtual, mas se constatou que apenas uma pequena parcela do corpo discente poderia participar em modo remoto.

Por outro lado, a maior parte do alunado concordou com a realização da IX etapa por meio de atividades não presenciais. Dessa maneira, a execução desta etapa a partir da construção e entrega de estudos dirigidos. Os estudos dirigidos

consistiam na reunião de materiais didáticos e orientações para as atividades reunidas em material impresso e organizado pelos professores da LIEBI, contando com textos explicativos, orientações dadas pelos professores e atividades avaliativas.

Sendo assim, ficou acordado que a realização da IX do T.U. ocorreria de dezembro de 2020 a fevereiro de 2021, com entrega do material, estudos dirigidos, nas aldeias ou polos da Universidade Estadual próximo as aldeias. Os cursistas tiveram um período de 5 meses para desenvolvimento das atividades, que no final da etapa foram recolhidas.

A equipe para entrega e recolhimento dos materiais foi bastante limitada, podendo ser formada por 4 pessoas de acordo com o que foi decretado pela Universidade Estadual do Maranhão. Desse modo, como aponteí acima, os monitores não participaram do acompanhamento pedagógico nesse contexto, ficando apenas sob encargo da coordenação.

Imagem 7- Entrega dos Estudos Dirigidos na Aldeia São José Krikati para realização da X Etapa do Tempo Universidade



Fonte: ACERVO LIDA, 2021

Imagem 8- Monitores e cursistas no Tempo Comunidade, aldeia Januária



Fonte: ACERVO LIDA, 2021

Na da X Etapa os discentes estavam desenvolvendo outras atividades para compor a integralização total da carga horária do Curso, pois além dos estudos dirigidos, tinham que cumprir outros cronogramas de atividades como as Atividades Teórico e Práticas (ATP) que corresponde às Atividades Curriculares Complementar (ACC). Como forma de atender e reconhecer as especificidades que compõe o corpo discente da LIEBI, atividades culturais dos indígenas também foram consideradas aptas para complementação do currículo.

Os(as) cursistas também desenvolveram os Estágios Supervisionado I e II, o primeiro corresponde a um total de 125 horas enquanto o segundo 225. O primeiro visa habilitar os formandos das áreas específicas para atuarem nas disciplinas lecionadas no Ensino Fundamental, Séries Finais já o segundo possui o mesmo objetivo, mas com área de atuação no Ensino Médio. Ainda no período de maior restrição imposto pela pandemia (2020 e 2021), iniciou-se também a feitura dos Trabalhos de Conclusão de Curso – TCCs, que seriam apresentados, de forma presencial, em julho de 2022.

Devido à flexibilidade das medidas sanitárias, somente no final do ano de 2021 os monitores puderam se deslocar até às aldeias já no processo de orientação da feitura dos TCCs que deveriam ser apresentados pelos cursistas. Foi decidido pela coordenação e pelo Núcleo Docente Estruturante que os trabalhos poderiam ser feitos em forma de artigos científicos, relatórios de pesquisa e, por fim, monografia.

Nesse sentido, desde o final do ano de 2021 até julho de 2022 monitores, professores, e alunos se reuniam a fim de acompanhar o andamento da construção dos trabalhos. Os monitores nesse contexto, atuavam como uma espécie de

coorientadores dos cursistas, na medida em que muitas vezes eram intermediários nas orientações entre professor orientador e os discentes.

3.8. Uma agenda de pesquisa indígena da LIEBI

Entre os dias 21 e 28 de julho de 2021 foi realizada a última etapa do Tempo Universidade. Esse último momento tinha como intensão a finalização dos trabalhos para conclusão do Curso. Assim como no Tempo Universidade os monitores foram divididos por áreas de conhecimento e por alunos para auxílio na confecção dos Trabalhos de Conclusão de Curso-TCCs.

A coordenação após consultar os discentes possibilitou que estes trabalhos pudessem ser realizados de forma individual ou em grupo, podendo estes ser em forma de relatório de pesquisa, artigo, monografias ou em forma de narrativa. A maior parte dos indígenas optou pela feitura dos trabalhos de forma coletiva o que possibilitava uma construção mais comunitária destes. Os trabalhos foram avaliados por uma banca composta por três professores, sendo eles do núcleo docente estruturante da LIEBI ou convidados.

Imagem 9 – Banca de avaliadores composta pelo professor indígena Jonas Gavião, Aldir Santos e Marivânia Furtado



Fonte: AUTOR, 2021

Com a defesa dessas produções foram habilitados 56 egressos para a colação de grau da primeira turma de Licenciatura Intercultural Para a Educação Básica Indígena do estado do Maranhão. Entre esses 56, 14 cursistas eram da área de

Ciências da Natureza, 29 da área de Ciências da Linguagem e 22 das Ciências Humanas.

Pôde-se observar que os temas de pesquisa estavam relacionados com um arcabouço de questões que estão diretamente conectados com problemas que atingem essas comunidades e que em sua maioria são frutos da relação com o mundo não-indígena. Escolheram privilegiar histórias e narrativas que pudessem reconstruir e preservar memórias e práticas que lhes são específicas e que se colocam em confronto com as perspectivas dominantes, a fim de valorizar suas experiências e conhecimentos.

Como apontou a indígena Maori e pesquisadora Linda Tuhiwai Smith (2018) a pesquisa acadêmica frequentemente perpetua relações de poder coloniais ao impor métodos e estruturas de pesquisa que não são sensíveis às necessidades e às perspectivas das comunidades indígenas. Ela propõe uma abordagem de pesquisa descolonizadora que reconhece e valida os conhecimentos e métodos indígenas, além de enfatizar a importância da participação ativa das comunidades indígenas em todo o processo de pesquisa.

As pesquisas apresentadas se relacionam amplamente com aspectos como cultura e identidade, pois expressam preocupações ligadas a identidade indígena em um contexto contemporâneo e dos constantes desafio que tal momento apresenta. Trouxeram também preocupações associadas a conservação ambiental dos territórios, uma terra que possa ser culturalmente apropriada e que esteja ligada à conservação dos recursos hídricos e a proteção da biodiversidade como um todo, bem como acesso e cuidados com a saúde e medicina tradicional. Além disso, deram ênfase para a educação escolar indígena e com esta pode contribuir nos processos de ensino e aprendizagem e fortalecimento dos conhecimentos tradicionais.

“Abrindo os caminhos”, Pedro Guajajara, da Turma de Ciências da Linguagem, foi o primeiro discente da LIEBI a defender seu TCC intitulado: “Pajelança dos Tenterar da Terra Indígena Cana Brava”. Em uma exposição bem emocionada, o aluno relatou a importância desse tema na trajetória de alguns familiares próximos e para seu povo. Esses momentos das apresentações ficaram marcados até o final por muita emoção por parte dos alunos e dos demais que as acompanhavam.

Imagem 10 – Aluno Pedro Guajajara apresentando seu Trabalho de Conclusão de Curso



Fonte: AUTOR, 2022

A turma de Ciências da Linguagem, totalizava 29 (vinte e nove) discentes matriculados e com 19 temas de TCCs finalizados. Nessa turma, a construção e apresentação dos TCCs foram feitas de forma individual, em dupla e grupo (de três). Os trabalhos desta turma deram significativa importância para aspectos relacionados à língua materna, demonstrando como esta desempenha um papel essencial no que diz respeito a sua utilização e ao prolongamento, buscando garantir sua continuidade e relevância para as gerações futuras.

Além disso, os alunos da Ciências da linguagem também frisavam de forma recorrente a importância da construção de materiais didático pedagógico de caráter linguístico, visando a preservação e o registro das línguas. Isso pode permitir que essas comunidades tenham acesso a recursos dentro do ambiente escolar e ferramentas para fortalecer suas línguas e culturas, ao mesmo tempo em que contribui para a valorização e o reconhecimento da diversidade linguística e cultural de cada povo indígena.

TEMA
Os usos de palavras formais e informais da língua indígena canela
Pintura corporal do povo Memortumre Canela
Variação linguística: os usos das letras c, k e f no povo Krikati

O uso e desuso de termo de respeito no território governador
A presença de Arcaísmo e Neologismo na Língua Tentehar na Aldeia Três Irmãos
A inserção da Língua de Sinais na Língua Indígena Tentehar
O uso da língua Tentehar/Guajajara na T. I. Pindaré
A deficiência do uso da Língua Indígena na escola da aldeia Ipú
A tradução da bíblia na língua Tentehar/Guajajara
Surgimento da Educação escolar indígena da aldeia Colônia
O reconhecimento sobre plantas medicinais dos Tentehar Guajajara da aldeia Janúaria, T.I – Rio Pindaré.
Pajelança entre os Tentehar
Pintura Corporal da comunidade da aldeia Colônia, Terra indígena Cana Brava
Os cantos entre o povo Tentehar da aldeia Morro Branco
Os primeiros professores indígenas da terra Cana Brava Guajajara
Palavras Posicionais em Tenetehára (Tupí-Guaraní)
O Resgate de Itens Lexicais da Língua Tenetehára (Tupí-Guaraní) na Terra Indígena Cana Brava.
A Língua Tenetehára (Tupí-Guaraní) e as Perspectivas Culturais na Terra Indígena Caru.
A história de como era a alimentação do povo Guajajara (Tupí-Guaraní) antes da chegada dos europeus.

Quadro de temas dos TCCs da LIEBI- turma ciências da linguagem

A turma de Ciências Humanas totalizou 21 discentes matriculados e produziu 18 temas de TCCs. Assim como nas outras turmas foram realizados por um discente, dois ou grupo (de três) cursistas. Os trabalhos apresentados pelos alunos de Ciências humanas trouxeram temas diversos que refletem sobre questões sociais, políticas, culturais, ambientais e econômicas enfrentadas por essas comunidades.

Amparados em disciplinas como Antropologia e Sociologia, os discentes se interessam em analisar processos sociais que vivenciam em suas aldeias ou em comunidades vizinhas. Esses temas buscam trazer a perspectiva de cada povo, onde o estudo das culturas e as diversas relações estabelecidas com os não-indígena são o centro para as reflexões propostas.

TEMAS
Cultura Indígena: uma análise das mudanças e permanências na TI Cana Brava
Alunos indígenas no ensino superior
O caso da aldeia Três Irmãos
A influência da tecnologia na aldeia Bom Jesus Terra Indígena Governador
A Festa do Kêtiwajê entre os Canela da Aldeia Memortumre: análise da influência dos cupen nos rituais
A educação escolar indígena: construir a relação de coletividade na comunidade através da educação
A questão da mineração em terras indígenas
Os cantos Tentehar e os seus significados: um estudo etnográfico dos cantos no Território da Terra Indígena Rio Pindaré
A festa da menina moça como processo de afirmação da identidade cultural para os tentehara /Guajajara da Terra indígena caru.
Wira'o haw: a inversão dos elementos culturais na aldeia Colônia da Terra Indígena Cana Brava
A influência da religião neo-pentecostal e pentecostal na festa do mel na Terra Indígena Araribóia
Preservação do Território Indígena
As influências não indígenas sobre a festa dos rapazes na Terra Indígena Araribóia
A noção de interculturalidade para os Tentehar/Guajajara na Terra Indígena Araribóia
Colonialidade na Terra indígena Cana Brava
Educação Escolar Indígena: uma análise decolonial da proposta curricular para educação infantil nas escolas indígenas do município de Grajaú – MA.
Resistência indígena político educacional na experiência do movimento Zapatista.
Crítica da Teoria Liberal do Estado

Quadro de temas dos TCCs da LIEBI - turma Ciências Humanas

Na turma de Ciências da Natureza, 14 discentes defenderam seus trabalhos, divididos em 12 temas de TCCs. Pôde se observar que as produções dos TCCs nessa turma foram realizadas individualmente, em dupla ou em grupo (de três) pessoas. As produções desta turma expressam as preocupações dos indígenas com seus

territórios, trazendo alertas relacionados aos desafios da exploração dos recursos naturais e da saúde indígena, além questões ligadas as disciplinas que fazem parte da área de ciências da natureza e que são ministradas nas escolas de suas comunidades.

De modo geral, trouxeram abordagens sobre a conservação da biodiversidade, preservação dos recursos hídricos, o uso responsável dos ecossistemas locais. Isso, alinhado a uma educação indígena e escolar que tem como referência os conhecimentos tradicionais de cada um desses povos, que se atenha a questões do presente, além de almejar um uso autônomo de seus territórios no futuro não muito distante.

TEMA
Diabetes na aldeia Escalvado
Analisar a distribuição dos primeiros casos e óbitos confirmados de COVID-19 na Terra Indígena Morro Branco, município de Grajaú - MA.
O ensino da física na aldeia Guajajara
Resgate dos medicamentos tradicionais na Aldeia Chupé Terra Indígena Araribóia
Desmatamento e Queimadas da Biodiversidade da aldeia Colônia
Saberes indígenas: o poder das plantas medicinais no tratamento dos Tentehar da aldeia Tucumã-MA
Lixo: os impactos ambientais no ecossistema da aldeia velha
Jogos matemáticos como recursos didáticos
Jogos didáticos no ensino de matemática para educação básica indígena
Os números naturais na língua Tentehar
Conhecimento sobre o poder de prevenção de plantas medicinais do Povo Guajajara da Terra Indígena Araribóia
O ensino de Ciências na aldeia Taimiry

Quadro de temas dos TCCs da LIEBI - turma Ciências da Natureza

De modo mais evidente, com as defesas dos trabalhos de conclusão dos/as cursistas, verificou-se uma tentativa de diálogo de saberes, na medida em que foi levado em consideração modos de existências e epistemologias próprias para além da compreensão ocidental. Por outro lado, nota-se que não há uma correlação direta

dos temas escolhidos pelos alunos indígenas com as áreas de conhecimento em que foram formados. Isso pode ser explicado, pois a divisão por grandes áreas do conhecimento faz parte de uma compressão ocidental do conhecimento, e o modo como classifica e aglutina os diversos campos do saber.

Os temas das pesquisas selecionados pelo alunado indígena da LIEBI, atestam suas prioridades ao abordarem questões relevantes referentes às suas questões próprias, podendo essas serem contadas por eles mesmos. Isso está articulado com a busca de autodeterminação e autonomia que buscam na produção e no controle de seus conhecimentos específicos que tem como aporte principal a autonomia sobre seus territórios, amparada na construção de uma educação protagonizada por estes sujeitos.

As pesquisas feitas por indígenas, conforme proposto por Smith (2018), devem enfatizar a importância de dar voz às próprias etnias no processo de pesquisa. Isso inclui desde a formulação das questões, análise, sistematização e interpretação do material, buscando garantir que os métodos e resultados da pesquisa sejam culturalmente relevantes, contextualmente apropriados e contribuam para o fortalecimento das comunidades indígenas.

Após apresentação dos TCC's, houve a cerimônia da colação de grau, no dia 11 de outubro de 2022, no auditório de Ciências Sociais Aplicadas, UEMA, Campus Paulo VI. Estiveram presentes autoridades como o governador do Estado do Maranhão, o Secretário Educação do Estado, o então reitor da UEMA, a coordenadora da LIEBI, professores, monitores, familiares discentes, entre outros.

Imagem 11- Colação de Grau dos egressos da LIEBI realizada na UEMA



Fonte: ASCOM-UEMA, 2022

Na cerimônia, assim como aconteceu na primeira aula, discentes realizaram cantorias em forma de agradecimento e felicidade pela formação em nível superior intercultural. Foram escolhidos três discentes, um de cada turma, para serem os oradores da cerimônia. O professor Aldir Santos de Paula foi escolhido como paraninfo e a primeira Turma em Licenciatura Intercultura Para Educação Básica Indígena recebeu o nome de Marivânia Furtado.

4. DAS ANDANÇAS DE PROFESSORAS INDÍGENAS TENTEHAR-GUAJAJARA: AS REPRESENTAÇÕES DAS EGRESSAS DA ALDEIA JANUÁRIA SOBRE A LIEBI

Minha estada no território de Pindaré, onde está a Aldeia Januária e o contato mais direto com as interlocutoras que se disponibilizaram a contribuir com este estudo, se deu a partir de uma articulação e parceria com o Programa de Formação Docente para a Diversidade Étnica - Proetnos¹², onde realizei acompanhamento de uma atividade proposta pela disciplina Práticas Curriculares na Dimensão Escolar, que estava sendo ministrada pela professora e coordenadora do Programa, Mârvania Furtado.

Nesse momento contei para as egressas que gostaria de ouvi-las sobre as experiências de terem cursado o ensino superior fora da aldeia. Elas se comprometeram em colaborar com seus relatos. As interlocuções aconteceram em três momentos distintos, inicialmente, como a Maria Francisca que também se tornou uma espécie de mediadora entre mim e as duas outras cursistas. Posteriormente, com a egressa Ivanete Guajajara, finalizando com Marli Guajajara. Construí um guia com perguntas sobre momentos que marcam o desenrolar da LIEBI, a fim de tentar identificar como essas alunas perceberam e entenderam esse processo.

Desse modo este capítulo, num primeiro momento, busca descrever o processo educacional da escola do centro de educação de Januária, tendo como base para discussão o trabalho monográfico de Furtado (1995), que analisou o contexto de implantação da educação escolar indígena de Januária e como este já se apresentava como uma rica experiência em relação a apropriação da escola pelos indígenas.

Na segunda, faço uma descrição da escola da aldeia em um contexto recente. A terceira parte deste capítulo se debruçou em relatar as representações das egressas da LIEBI sobre a formação em nível superior em que fizeram parte, destacando momentos importantes que marcam o desenvolvimento do Curso e a trajetórias destas discentes Guajajara.

4.1 Os Tentehar-Guajara do Maranhão

¹² O PROETNOS tem como objetivo central formar e qualificar quilombolas e indígenas no Maranhão, por meio de licenciaturas específicas e diferenciadas, para atuarem nas escolas de seus territórios. O Proetnos/Uema foi iniciado em 2016, com a experiência pioneira da primeira turma de Licenciatura Intercultural para a Educação Básica Indígena no Maranhão e surge em resposta à demanda histórica dos povos tradicionais por uma educação inclusiva e plural.

O povo indígena Tentehar ou Guajajara, faz parte da configuração pluriétnica do Estado do Maranhão, marcando sua presença com uso constante de sua língua materna, derivada do tronco linguístico Tupi-Guarani. Observei que os alunos se autodenominam tanto de Guajajara quanto de Tentehar, cujo significado eles associam a: *“nós somos gente verdadeira” ou “gente verdadeira”*.

Nas experiências do Tempo Comunidade notei que as aldeias do povo Guajajara são organizadas em linhas retas, deixando assim, um corredor que divide as casas. Essas construções variam de tamanhos e formatos, sendo elas de alvenaria ou tijolos, com telhados ou cobertas com folha de palmeira.

Sobre as características das aldeias Guajajara coloca OLIVEIRA,

As aldeias ficam localizadas na proximidade de rios como Pindaré o Grajaú, o Mearim e os Zutiwa. Dois tipos de ecossistemas estão presentes nas terras indígenas o Cerrado e Floresta. As aldeias são compostas por família extensas, em geral, duas famílias por aldeia. Quando ocorrem conflitos, uma das famílias sai para formar sua própria aldeia, levando consigo seus familiares e aliados. Passam-se alguns anos até as famílias brigadas voltarem a se falar e poderem conviver nas reuniões coletivas comunitárias, em especial as festas, que marcam a vida nas aldeias. (p. 18, 2018)

A cada criação de uma nova aldeia a comunidade solicita todos os serviços públicos ofertados: escola, posto de saúde, luz elétrica entre outros. Essa dinâmica de fissão entre grupos em razão de conflitos internos principalmente por disputa entre dois chefes ou duas famílias traz como consequências, embates e tensões com o Estado (OLIVEIRA, 2018)

Os Tentehar/Gujajajara possuem uma população estimada de mais trinta mil pessoas, de acordo com o censo de 2022. Eles vivem, até o momento desta pesquisa, em 11 terras indígenas: Arariboia, Bacurizinho, Canabrava, Governador Krikati, Lagoa Comprida, Morro Branco, Rio Pindaré, Roteador e Uruçu-Juruá. Em alguns desses territórios os povos indígenas Guajajara convivem com outros povos como, exemplo, o Povo Gavião, Krikati e os Awá-Guajá.

Terras Indígenas	Municípios
Araribóia	Amarante, Grajaú, Santa Luzia
Bacurizinho	Grajaú
Cana-Brava	Barra do Corda, Grajaú

Caru	Bom Jardim
Governador	Amarante
Krikatí	Amarante, Montes Altos, Sítio Novo
Lagoa Comprida	Barra do Corda
Morro Branco	Grajaú
Rio Pindaré	Bom Jardim, Santa Inês
Rodeador	Barra do Corda
Urucu-Juruá	Grajaú

Dessa forma, os Tentehara/Guajajara se apresenta como povo indígena de maior contingente populacional do Maranhão e com maior número de terras demarcadas, bem como divide aldeias em terras indígenas com outros povos do estado. Além disso, caracteriza-se como o povo que tem maior tempo de contato com a sociedade envolvente (mais de 200 anos). Essa conjuntura específica se deve tanto ao processo de colonização e os desdobramentos a que foram impelidos pelos conflitos territoriais que os expulsaram dos seus territórios para compor conflitos externos (COELHO, 2002)

O longo tempo de contato dos Tentehar com a sociedade nacional fez com que adotassem diversas formas de resistência para continuidade de sua existência física e da garantia de seus territórios, bem como a reelaboração de aspectos culturais advindos deste contato, a partir de suas percepções do mundo social, político e econômico específicos em quem estão situados.

Como os demais povos do contexto maranhense, os Tentehar-Guajajara apresentam demandas específicas por políticas públicas, que devem respeitar suas características históricas e diversidade cultural. Dentre essas políticas específicas a que têm direitos, a educação escolar manifesta-se como uma das principais reivindicações¹³. O presidente eleito do Brasil, Luiz Inácio Lula da Silva (PT), confirmou nesta quinta-feira (29/12) a criação do Ministério dos Povos Indígenas, considerado pela Articulação dos Povos Indígenas do Brasil (Apib) uma conquista

¹³ No ano de 2022 foi criado o Ministério dos Povos Indígenas, considerado pela Articulação dos Povos Indígenas do Brasil (Apib) uma conquista histórica do movimento indígena brasileiro. O ministério é comandado por Sônia Guajajara, ex-coordenadora executiva da Articulação e eleita deputada federal pelo estado de São Paulo, pertencente a Terra Indígena Arariboia.

histórica do movimento indígena brasileiro. Além disso, Lula anunciou que o ministério será comandado por Sônia Guajajara, ex-coordenadora executiva da Articulação e eleita deputada federal pelo estado de São Paulo.

4.2 Os Guajajara da Terra Indígena Rio Pindaré

A Terra Indígena Rio Pindaré está localizada, na cartografia oficial, no noroeste maranhense, área conhecida como Amazonia oriental. A terra indígena se estende sobre os municípios de Santa Inês e Bom Jardim. No que se refere ao processo de demarcação do território, é datado a sua efetivação no ano de 1982, compreendendo uma área de mais de 15 mil hectares. A T.I é constituída por nove aldeias: Areão, Areinha, Alto do Angelim, Piçarra Preta, Tabocal, Nova, Novo Planeta, Guarimã e Januária.

Os primeiros contatos com os Tentehar aconteceram na região do Pindaré: “ao mesmo tempo, sua presença no território maranhense é anterior à chegada dos colonizadores europeus, sendo, na época, uma nação numerosa de habitantes na região do rio Pindaré” (ZANNONI, 1999, p. 48).

Elizabeth Maria Beserra Coelho, no livro “A Política Indigenista no Maranhão Provincial” de 1990, apontou a existência de um processo educacional direcionado para os indígenas do Pindaré com um caráter eminentemente religioso. Desse modo, havia, portanto, instruções educacionais que estavam sob encargo de um padre:

“O padre diretor nomeado para a colônia Pindaré é obrigado a fazer as vezes de Missionário n’aquela que lhe for permitido, ensinando os índios a Doutrina Cristã, fazendo desempenhar os deveres religiosos... Será encarregado do ensino das primeiras letras aos índios menores, e ainda aos adultos que sem violência quiserem se aproveitar desta instrução, fazendo com que tenham a necessária e devida aplicação... Deverá ser a seu cargo um livro de matrícula dos índios com declaração de suas idades...” (INSTRUÇÕES para o padre Diretor, 1848, livro 13, p. 5)

O processo histórico da Terra indígena Rio Pindaré ainda é marcado por uma constante invertida de processos coloniais e colonialidade, na medida em que os indígenas desta região ainda convivem com exploração dos recursos da fauna e da flora.

Atualmente a flora predominante no território é a mata de capoeira, que consiste em uma vegetação que surge após a destruição a cobertura vegetal primitiva, causada pela intervenção humana, sobretudo para uso agrícola e pecuária. Dias

(2024) salientou desde a década de 1980, com o início da construção da Estrada de Ferro Carajás, a Terra Indígena Rio Pindaré sofre com os desequilíbrios causados pela mineradora Vale S.A em seus modos de ser e estar no mundo.

4.3. A Educação escolar indígena em Januária

O processo educacional na área onde está situada a Terra Indígena Rio Pindaré, tem como início o contexto do SPI, mais especificamente na aldeia Januária. Furtado (1995) aponta, porém, que essa atividade foi desativada por alguns anos, até ser efetivada na primeira década da gestão da FUNAI. As atividades educacionais em si, ocorrem em meados do ano de 1997,

Mediante a solicitação do chefe do posto dessa área, o sr. José Benvindo Castro, o qual remeteu à 6ª Delegacia regional da FUNAI, sediada em São Luís, um projeto de desenvolvimento comunitário, no qual consistia na construção de uma escola residência, dentre outros benefícios à comunidade. O projeto foi encaminhado à superintendência da FUNAI, em Brasília, o qual foi aprovado, tendo recursos liberados para sua execução (FURTADO, 1995, p. 84).

Esse projeto, além das salas destinadas para realização das aulas e funcionamento da escola, possuía parte de sua área destinada para uma residência com acomodações que possibilitava a estadia de professores que vinham de fora do território e precisavam ficar alojados na escola. A consolidação da construção da escola-residência ocorreu dois anos após a solicitação, em 1979.

Segundo Castro (1988) a escola foi fruto de antigas reivindicações da comunidade indígena, pois acreditavam que o funcionamento da educação escolar, a nível de ensino do primeiro menor, seria de grande importância para seu futuro. Essa compreensão estava relacionada diretamente com a situação de contato vivenciada pelos indígenas com outros segmentos regionais, na medida o processo de fricção interétnica acontecia de forma constante e ininterrupta afetando diretamente o cotidiano dos indígenas.

Em relação ao modelo da escola implementada em Januária, esta tinha como regime de ensino o sistema multisseriado que estava baseado nas escolas regionais não-indígenas. Tal sistema consistia em agrupar os alunos de séries diversas em uma mesma sala, onde alguns ainda estavam passando pelo processo de alfabetização a outros já pertencentes ao quarto ano.

Segundo Furtado (1995) esse sistema só foi modificado com a implementação do sistema bilíngue, possibilitando a separação por etapas de aprendizagem: em um turno ficavam os alunos da alfabetização feita, sendo prioridade da língua Tentehar Guajajara, acompanhada por um(a) docente indígena; e no outro turno ficariam as demais séries, sob responsabilidade de um professor não-indígena.

A tentativa de consolidação do ensino bilíngue na estrutura educacional da comunidade, enfrentou uma dificuldade referente a escassez de material didático que fosse específico para ser usando com alunos indígenas. Por outro lado, a proposta do ensino bilíngue obteve uma resposta positiva da comunidade, pois as crianças matriculadas e os demais adultos poderiam contribuir com seus conhecimentos sobre a língua que passaria a ser ensinada na escola.

Desse modo, o material didático utilizado na escola da aldeia Januária era o mesmo adotado nas escolas não-indígenas que estava sob responsabilidade do setor de Educação de Delegacia Regional da FUNAI, pela Secretaria de Educação do município de Bom Jardim, além de doações particulares (pelo padre Carlos Ubuall, CIMI-MA) (FURTADO, 1995)

Os alunos reivindicavam um material apropriado ao seu universo, pois ele não respeitava características do povo, devido sua importação das escolas da rede oficial. Somados a esses problemas do material didático, outros aspectos da escola indígena Januária também se apresentam enquanto problemas: baixa frequência escolar dos alunos, calendário escolar que não respeitava o calendário festivo ou ritual local, o grande número de alunos por turma, devido ao sistema multisseriado, além da presença incipiente de professores indígenas assumindo a docência.

Parafraseando Furtado, aquele contexto marcava a presença da escola do branco no mundo dos indígenas Guajajara da Terra indígena Rio Pindaré, sobretudo os da aldeia e da escola Januária. Como discutido nos capítulos anteriores, as políticas para educação escolar indígena chegam às aldeias, refletindo as contradições de seus princípios e de sua aplicação, em contrapartida aos anseios dos povos indígenas.

4.4. Descrevendo a Escola de Januária em contexto presente

A escola denominada Centro de Educação Escolar Indígena Januária, está situada na BR 316, Km 248, aldeia Januária, Terra indígena Rio Pindaré, no município de Bom Jardim, no Maranhão. Observou-se que a Escola de Januária está organizada de forma que atenda os anseios da comunidade escolar, na medida em que busca em sua composição a participação dos docentes, discentes, gestores, lideranças indígenas, pais, mães e anciãos, bem de outros moradores indígenas, que residem em Januária ou em outras aldeias da Terra indígena Rio Pindaré.

Em frente ao prédio da escola está situado um espaço destinado para as atividades, tanto do meio escolar quanto da comunidade de forma geral, e serve para a realização de atividades físicas e de lazer. A escola também serve como um centro de convivência e interação social para a comunidade, realizando eventos, festivais e atividades que fortalecem os laços entre os membros da aldeia e promovem a troca de conhecimentos e experiências.

O corpo docente é composto por professores indígenas e não indígenas já concluintes do ensino superior, ou ainda em fase de conclusão de curso. Notou-se também que todos os professores indígenas residem na Terra indígena Rio Pindaré, sendo a maioria deles moradores da aldeia Januária. Em relação aos docentes não indígenas, estes residem especificamente nos municípios que fazem fronteira com a TI Rio Pindaré, Santa Inês, Bom Jardim e Pindaré.

A apresentação do espaço escolar foi realizada pelo secretário da escola que estava responsável para nos receber, pois o diretor-geral participava de outras atividades e não pôde estar presente. Na condução da apresentação, o secretário reiterava constantemente que a escola e a forma como eles se organizam contava sempre com a participação de pais, mães, avós, avôs, estudantes e a comunidade de forma geral cooperando de forma significativa para a construção de uma proposta pedagógica e política que esteja estritamente relacionada com os anseios e concepções do povo daquela região.

Outros sujeitos sempre mencionados foram as lideranças do povo como os caciques, professores e cantadores. Conversando com a professora, Maria Francisca, os relatos corroboram para o entendimento que a escola representa para o povo uma forma de valorizar e resguardar o arcabouço cultural que caracteriza os Guajajara de Pindaré.

Isso se explicita nos elementos que adornam a escola, os murais repletos de desenhos, grafismos, escritos e imagens que remetem a símbolos e expressões deste povo. Nos relataram também que as produções presentes nas paredes da escola foram construídas pelos próprios alunos em atividades desenvolvidas com os professores, se articulando com uma perspectiva de que a comunidade se sinta cada vez representada dentro do ambiente escolar.

Imagem 12 – Parte interior do Centro Escolar Indígena Januária



Fonte: AUTOR, 2023

No que se refere a organização de caráter didático e disciplinar, o Centro Escolar Indígena Januária está direcionado pelas normas estabelecidas no Regimento Escolar dos estabelecimentos de ensino da Rede Pública Estadual do Maranhão, bem como é regido também por um regimento interno específico que caracteriza as escolas indígenas.

O prédio, no que diz respeito a sua estrutura física, é composto por um bloco onde constam: 8 salas de aula; 1 sala para a direção e equipe pedagógica; 1 sala dos professores; 1 pátio; 1 laboratório de informática; 1 sala de recursos; 1 biblioteca; 1 cozinha; 1 despensa para mantimentos; 1 despensa para material de limpeza; 1 banheiro para professores e funcionários; 1 banheiro feminino para estudantes; 1 banheiro masculino para estudantes e um banheiro para pessoas com deficiência.

A escola atende alunos dos anos iniciais do 1º ao 5º ano do ensino fundamental, no turno matutino e anos finais do Ensino Fundamental (do 6º ao 9º ano)

no turno vespertino. O ensino médio (1ª a 3º ano), onde as aulas são realizadas durante tarde e noite.

A escola também atende a educação de jovens e adultos-EJA, nos níveis fundamental e médio, no período noturno. As três cursistas licenciadas pela LIEBI atuam como professoras de disciplinas que vão do ensino fundamental ao médio. Essas egressas também tiveram a oportunidade de concluir o ensino médio na escola de Januária antes de cursarem o magistério indígena e o ensino superior.

4.5 Indígenas na Universidade: percepções das egressas sobre a formação em nível superior intercultural

As interlocuções realizadas com as professoras de Pindaré se deram em três momentos distintos, inicialmente, com a Maria Francisca, que também se tornou uma espécie de mediadora entre mim e as duas outras cursistas. Estabeleci um guia com perguntas de caráter discursivo, a fim de tentar identificar como essas alunas perceberam a formação em nível superior intercultural de que são egressas. Iniciei nossa conversa questionando como as professoras ficaram sabendo da oferta do curso:

“A gente soube através do Flaubert, o gestor da escola, ele que nos repassou sobre o Curso, aí ele encaminhou nós e perguntou se a gente queria fazer, mas ele disse que era obrigatório, porque a gente já estava no quadro de professores, a gente gostou da proposta, então nos mobilizamos e fomos fazer a inscrição. Flaubert falou que o curso não seria na aldeia nem em Santa Inês, seria em São Luís e a gente tinha que arrumar um jeito de ir que a gente não podia perder essa chance, porque a gente já tinha feito a prova e passamos¹⁴” (Marli Guajajara).

“[...]ele fez reunião com a comunidade, explicando tudo e depois ele fez reunião com nós professoras, explicando sobre esse projeto que foi aprovado e perguntou se nós queríamos fazer, porque na época a gente não tinha nenhuma formação. A gente tinha o mesmo magistério convencional” (Ivanete Guajajara).

“Depois que fizemos a prova, Flaubert avisou que a gente tinha passado, aí depois ele foi e fez a reunião de novo explicando que a gente não ia fazer o curso aqui próximo, a gente tinha que sair e se deslocar para São Luís. Para a gente seria a primeira vez em sair de casa e deixar a família. Foi complicado pra gente, foi difícil de acostumar, mas aí ele falava que nós ia, mas a gente ia voltar quando tivéssemos formadas e para trabalhar novamente na escola, como assim a gente fez” (Ivanete Guajajara).

¹⁴ Ao todo foram aprovadas treze professoras indígenas da Terra Indígena Rio Pindaré no vestibular da LIEBI, sendo que dez destas pertenciam a Aldeia Januária e duas da Terra Indígena Caru. Ao todo se formaram doze professoras e teve uma desistente. As egressas apontaram que o único homem da aldeia Januária que faria o vestibular, não encontrou seu documento de identificação no dia da prova e acabou desistindo.

Após esses relatos das egressas percebi, entre outras coisas, que o papel do gestor escolar Flaubert foi e é fundamental para as articulações educacionais na aldeia, pois ele se apropria da posição de liderança para ser um mediador dos assuntos relacionados a educação da escola de Januária, criando estratégias e incentivando para que discentes, professores e professores indígenas assumam qualificação em diferentes níveis de ensino.

As ações do Gestor também corroboram para participação e entendimento da comunidade sobre os assuntos relacionados a escola, pois cada decisão é tomada de forma dialogada e coletiva. Nesse cenário o gestor ficou encarregado de mediar as relações entre a coordenação da LIEBI e as professoras indígenas, passando as informações e ajudando com as demandas burocráticas necessárias.

Ao todo, foram inscritos 13 indígenas da terra indígena rio Pindaré,

4.6 “A meu ver era tudo muito diferente”: Das representações s sobre a Universidade.

Nesta seção as interlocutoras narraram as expectativas após a aprovação no vestibular e a experiência para o Tempo Universidade fora do contexto da aldeia:

“A meu ver era tudo muito diferente. Muitas pessoas diziam “olha, na universidade não é assim, professor não é como professor do primeiro ao terceiro ano”. Alguns ficaram preocupados, porque diziam “ah, vai ter professor assim, vai ter professor assim”. Tu lembra da Francidalva, Joelson? a primeira vez que ela foi, ela estava grávida. Ela ficou com tanto nervosismo que ela foi parar no hospital, porque a gente até pensava que ela ia ter o bebê dela. (Ivanete Guajajara).

“Eu não imaginava como seria, esperava que fosse uma escola normal, é uma escola, só que diferente, porque quando a gente chegou, não foi do jeito que eu pensava que fosse, com pouca gente e misturado com os alunos não indígenas. Também teve questão da participação de outros parentes, das outras aldeias, de outras regiões. Isso foi um momento que eu posso dizer assim que foi bom, a gente aprendeu muito. Foi difícil, mas foi bom porque a gente teve um conhecimento que a gente não tinha” (Marli Guajara).

“Para mim não foi fácil, como para outras meninas também, a gente deixar nossos familiares em casa, mas aí o que a gente pensou foi avançar na carreira e na caminhada. Barreiras a gente teve, mesmo assim a gente lutou para vencer. Eu tive muito a ajuda meu esposo, ele me apoiou muito, ele sempre me dando força, muitas vezes eu chorava para não ir aí ele dizia: vai, tu tem que vencer, tem que terminar esse curso porque tu já começou aí tu vai deixar no meio do caminho, não pode. Teve uma vez que ele levou minha mala lá para a beira da pista pra eu pegar o carro. Eu embarquei e fui chorando, mas eu fui assim mesmo. Lá no Sítio Oásis eu começava

a chorar pra mim vim para casa, eu ligava para minha filha ela dizia para eu não ficar assim que mais tarde eu teria uma história para contar, então eu me acalmava por ali e dava continuidade” (Marli Guajajara).

A visão das egressas sobre a Universidade e todos os modelos formalistas de educação ocidental é reflexo de uma percepção mais ampla dos povos indígenas, pois leva em conta a perspectiva histórica e cultural onde a educação formal representa uma ameaça aos conhecimentos indígenas, por estar alinhada a uma política educacional com uma base colonialista que inferioriza e despreza as epistemologias indígenas. Como salientou Baniwa (2019) “Um dos lugares que mais reprime a diversidade cultural é a universidade, que só perde para as igrejas”.

Para além das críticas de caráter epistemológico, observa-se como estas indígenas temiam que a universidade reforçasse os mecanismos de exclusão e de não respeito à diversidade que carregam consigo. Esses relatos também expressam algo muito comum nas experiências de indígenas que precisam sair de suas aldeias para cursar o ensino superior em centros urbanos, pois em muitos momentos precisam lidar com sentimentos de solidão e saudade dos seus familiares que ficam nas comunidades.

Os discursos também apontam para situações já vivenciadas por essas cursistas quando precisam sair de seus territórios para estudar em centros educacionais em cidades fronteiriças à aldeia e as inúmeras discriminações de que já foram vítimas. Isso mostra que além dos desafios pedagógicos de uma formação, essas professoras precisam enfrentar o racismo estrutural presentes nos centros urbanos.

Analisando o contexto vivenciado por essas Guajajara, pode-se afirmar que a educação escolar indígena, se constitui como uma fronteira, onde de um lado há os conhecimentos ocidentais alinhados às políticas estatais de controle e regulação, e do outro, essas professoras inscritas na sua cultura, com saberes/conhecimentos tradicionais vivenciados cotidianamente na pedagogia indígena.

A necessidade de transpor estas fronteiras, carrega consigo algumas implicações. Este transitar é muito mais do que uma viagem horizontal, em que se deslocam no espaço, mas um modo de transcender as fronteiras do conhecimento, e adquirir de outra forma (metodologia) novos saberes (conteúdo). Tudo isso torna-se mais desafiador ainda pois, os saberes/conhecimentos tradicionais compartilhados

nas comunidades indígenas estão diretamente relacionados com o território em que foram produzidos.

Já na visão ocidental o conhecimento tem sido pensado a partir de certos formalismos, cujos processos de produção teriam tempo e espaço determinados para acontecer. “Esta concepção terminou por limitar o que denominamos de conhecimento ao espaço das escolas, academias e toda sorte de lugares cercados pela formalidade de processos homogeneizantes de ensinar e aprender” (SOUSA, 2017, p.3).

Para Mato (2009) Isso implica em uma legitimação da suposta existência de duas classes de saberes, sendo que uma corresponderia à ciência como científica e Universal e a outra corresponderia a uma ampla diversidade de tipos de saber, ou seja, de modos de produção de conhecimento que costumam ser referidos como saberes particulares ou locais, sendo tratados como conhecimentos particulares.

O modelo da produção do conhecimento científico acredita que é necessário sair e afastar-se do mundo concreto para então estudá-lo e conhecê-lo. Essa separação dualista da natureza é muito nociva e perigosa para os modos de pensar e viver dos indígenas baseados fundamentalmente na organicidade, interdependência e holismo da natureza e do mundo como um todo (ESCOBAR, 2005).

Nos dizeres de BANIWA:

Entendemos que é importante conhecer e compreender a Ciência Ocidental como um modo de pensar e viver entre tantos outros modos de pensar e viver existentes no mundo, dentre os quais os dos povos indígenas. É importante também reconhecer a importância histórica das grandiosas conquistas do conhecimento humano do ocidente europeu para toda a humanidade, mas não são os mais verdadeiros ou superiores e não são os únicos a produzirem tais proezas humanas no mundo. (BANIWA, 2019, p.4)

Os saberes indígenas estão densamente contextualizados com seu território, na sua relação com a natureza, podendo essa ser uma diferença fundamental entre as duas formas de conceber os dois conhecimentos. A lógica do conhecimento ocidental consiste em ser mais específico, mais fragmentado, menos contextualizado, com forte caráter da objetividade; já no modo tradicional indígena é mais contextualizado, tramado nas relações com a sua territorialidade, na necessidade de experienciar para aprender.

Parafraseando Baniwa (2019), o homem branco é alucinado pela exploração da natureza a qualquer custo e com propósitos pouco humanos e naturais. Sendo assim, os indígenas não podem seguir o caminho apontado pelos pensamentos e

conhecimentos científicos ocidentais e devem adotar atitudes de desobediência epistêmica em favor de suas ciências, valores e crenças (MIGNOLO, 2008).

Essas culturas possuem formas distintas de aprender e ensinar, mas não devemos pressupor que uma seja superior ao outra, mas enxergadas enquanto diferentes concepções. Logo, o conhecimento tradicional indígena possui em sua metodologia uma cientificidade, sendo esta diferente da racionalidade ocidental. Cabe ressaltar que não se trata de negar às inúmeras contribuições da ciência ocidental, mas se faz necessário a ampliação do leque epistêmico baseado nas diferenças culturais, possibilitando o entendimento que não há um modo universalizado da produção do conhecimento e muito menos pode-se falar em uma pedagogia universal (SOUSA, 2017).

Desse modo, a discussão sobre os processos próprios de conhecimento indígenas como a sabedoria e a educação escolar traz à tona as fragilidades desta noção limitada de conhecimento que o formalismo engessou, fazendo com que a escola passasse a ser detentora de todos os processos legítimos de produção de conhecimento.

Este aspecto recai em outra questão importante sobre esses dois distintos modelos de educação e produção de conhecimento: as noções de individualidade e coletividade. O conhecimento ocidental é individualizado, ao passo que o conhecimento indígena está mais contextualizado, imbricado aos conhecimentos cotidianos de sua comunidade.

Essas concepções se estendem para Educação escolar para indígenas, na medida em que a importação do modelo não indígena de escola incide sobretudo na importação do princípio da individualidade. Neste modelo baseado na lógica capitalista, se valoriza exacerbadamente a individualidade, através das avaliações, provas individuais, estímulo da competição e a lógica do aprender a fazer sozinho que marca estes sujeitos desde a infância. A escola foi e ainda é a principal responsável pela individualização, por exemplo, da carteira, do caderno, do lápis, do copo, da comida (BANIWA, 2019, p.7).

O modo indígena dar valor à coletividade, a cooperação, no fazer aprender coletivo. Nessa concepção o conhecimento é compartilhado pelos mais velhos que contam histórias em contexto e mostram a paisagem e assim fornecem chaves para o significado. As verdades inerentes ao mundo são desveladas para que sejam

apreendidas diretamente. Trata-se de uma educação sensorial, em que processos de aprendizagem podem ser concebidos como a aquisição progressiva de chaves para se perceber o mundo ao redor (SOUSA, 2017).

Isso significa, segundo Giralдин (2018), que o processo de aprendizagem, e podemos estender isso, sobretudo, ao processo escolar, não é visto como resultado de um esforço individual e solitário de aquisição do conhecimento, mas sim, fruto de um processo coletivo, dialógico que permite a interlocução e a aprendizagem pela prática.

Nesse ponto central é que o “*modus operandi*” da universidade está em contraposição ao “*modus vivendi*” das indígenas. Isso explica a preocupação dessas egressas, visto que as experiências indígenas com esta instituição são em sua maioria traumáticas, sendo uma relação extrativista e exploratória que não beneficia em nada essas comunidades.

Por outro lado, o fortalecimento do protagonismo e a criação de estratégias que tem marcado o acesso destas docentes às universidades, isso tem produzido marcas vivenciadas nos processos de formação superior, buscando o diálogo entre os saberes ocidentais e as pedagogias indígenas. Nas palavras de Baniwa:

Por isso, é necessária uma boa compreensão e consciência histórico-cultural de quem somos; de onde viemos; onde nos situamos e quais perspectivas coletivas dos nossos povos, mantendo nossos pensamentos ancestrais, nossas identidades, nossos conhecimentos e nossos modos de vida próprios. Acessar e dominar os conhecimentos não indígenas, especialmente os conhecimentos científicos não é uma coisa ruim em si mesma, ao contrário, é uma coisa boa e necessária, desde que seja para somar, complementar e fortalecer nossos conhecimentos próprios e ancestrais e nossas identidades e modos de vida. Nunca pode ser para substituir nossos saberes, valores e modos de vida, muito menos para negá-los ou interiorizá-los, pois se assim for, estaremos reproduzindo o que há de pior nas práticas coloniais, que é a visão de que ou não somos ou somos inferiores, humana, cultural e cognitivamente (Baniwa, 2019, p.10).

Logo, a necessidade de ultrapassar as fronteiras, fez com que essas egressas buscassem adquirir um conhecimento fora da aldeia a partir de um outro modo de conhecer, diferente daquilo que aprenderam na pedagogia indígena, tendo que lidar com a saída do seu território, a distância e o afastamento de seu lugar que marca a

relação de etnicidade do povo. Estas discentes se dispuseram a avançar pelo mundo do não-indígena, e aprender do outro, de sua cultura, de seu saber em seus próprios termos.

Levando a em conta a dimensão de coletividade dos povos indígenas e a importância deste investimento, observei que a própria comunidade e os familiares se articularam para possibilitar a saída dessas professoras da aldeia, assumindo muitas vezes as suas demandas nos momentos de ausência. Nessa noção de coletividade se entende que além das próprias discentes, todo o povo, a aldeia, a escola, as crianças, irão ganhar com a formação delas.

Apesar dos inúmeros desafios que enfrentaram, percebi também que essas indígenas tinham consciência de que a participação em curso superior possibilitava o contato com conhecimentos e habilidades que em um contexto contemporâneo são úteis para a luta pelos direitos indígenas, sobretudo no âmbito da Educação Escolar Indígena.

A egressa Maria Francisca frisou sobre o contato com outros indígenas nos debates que aconteciam em sala de aula, sobretudo os com os alunos da área das Ciências da Linguagem:

“A primeira vez na turma junto com os parentes percebemos que eles falam diferente. E a gente às vezes debatia, porque a gente não concordava do que eles falavam. E eles não concordavam do que a gente falava, porque eles falam diferente, a gente também fala diferente. Apesar que somos todos Guajajara, mas a língua deles é diferente da nossa” (Maria Francisca Guajajara).

Questionei a egressa como sobre como isso foi resolvido em sala:

“Estudando mesmo, conversando, entrando em acordo. Eles perguntavam pra gente como que a gente conhecia o nome aqui, como que a gente falava... Aí a gente também perguntava pra eles, tentando entrar em consenso, né? Mas a gente tinha sempre aqueles debates, porque tinham os que queriam ser mais...queriam estar certos e dizer que o nosso tava errado, mas eu também não deixava por baixo” (Maria Francisca Guajajara).

“No fim que a gente foi, misturou linguagem com aqueles outros parentes, os Krikati, Canela e Gavião. Daí a gente foi se organizando, ouvindo os outros, a gente se juntava, entrando em acordo. Mas a gente não... Porque o deles lá, a primeira língua deles é a língua indígena, o nosso aqui já é diferente, já é a segunda e aí a gente foi aprendendo isso (Maria Francisca Guajajara)

A narrativa desta cursista, aponta para uma questão importante do processo formativo em que estavam inseridas. Nas reflexões já realizadas sobre a LIEBI, a ideia de interculturalidade geralmente estava atrelada a concepção de simetria entre os

conhecimentos indígenas e os ocidentais, mas quase nunca uma interculturalidade que também levasse em conta as relações estabelecidas entre todos os povos participante do Curso.

Penso que espaço da LIEBI se constituiu como um local de trincheira, onde estes estudantes demonstravam e justificavam que aquela formação superior fazia parte da concretização de uma luta histórica, e desse modo, foi sendo apropriado também como um campo estratégico para trazer à tona suas demandas, possibilitado pelo diálogo.

A palavra diálogo é de origem grega. Este termo carrega a noção de “logos” que significa pensamento e palavra. O prefixo “dia” aponta para o movimento de um lado a outro, atravessar. Portanto o pensamento-palavra que viaja do dizer ao escutar, até uma nova palavra. Assim, o diálogo é um lugar de encontro desses sentidos e é também o que possibilita surgir novos significados e sentidos.

Compreendi a LIEBI como uma prática educacional que propiciava o diálogo, onde os indígenas estavam em constantes negociações e trocas, partindo das margens epistêmicas e sociais, e buscando construir entre eles próprios, questionamentos e desnaturalizações nas relações de poder coloniais que são marcadas.

Este encontro proporcionou uma rica experiência intercultural que parece transcender a proposta inicial de colocar em contato indígenas e não indígenas, mas de colocar em contato universos indígenas distintos e distantes, mas presentes no vasto território maranhense. Com isso, a prática de interculturalidade ganha forma, força e gosto, promovendo, enfim, a convivência e aplicação articulada e mutuamente complementar dos conhecimentos entre os indígenas e dos conhecimentos científicos escolares (Baniwa, 2019).

Desse modo, a sala de aula se apresentou como um grande laboratório de vivência intercultural entre os indígenas e mediados pela figura dos professores não indígenas. Levando em conta a compreensão do Curso como uma conquista, os povos indígenas se apoderam da sala de aula e dos outros espaços da LIEBI como um campo do fazer político: o momento da fala, da construção de parcerias, da exposição de suas lutas, da explanação de suas perspectivas históricas.

Este diálogo possibilita buscar aquilo que foi e é silenciado pela colonização e lógica ocidental/eurocêntrica, buscar dialogar “sob o paradigma da interculturalidade

e construir um cotidiano escolar para os povos indígenas com um novo sentido e um novo significado.” (NASCIMENTO; AGUILERA URQUIZA, 2010, p. 115).

Sobre isso salientou Baniwa:

Não se pode esquecer que isso tudo é uma luta política também, uma disputa de poder não só pela força, mas também pelas ideias. Seria muito bom fazer mais trocas de experiências entre nós, até para poder enfrentar o poder central de cada universidade. Não é mais possível admitir a subalternidade. Não se pode admitir que o mito seja subjugado a irracional ou o poder dos homens e do mundo sobre a natureza. Para nós indígenas o poder, enquanto capacidade de se estabelecer e fazer cumprir as regras no mundo, na natureza e na vida está inexoravelmente nas mãos da natureza, na sua organicidade e diversidade e não nas mãos das sociedades humanas, como a ciência política do mundo globalizado dominante. (BANIAWA, 2019, p. 15-16)

O diálogo de saberes nessa experiência, não necessariamente, estava relacionado com um consenso, mas constituído também pelo desentendimento. Esses posicionamentos expostos poderiam ser favoráveis ou contrários, mas sempre acontecia a partir de si: “no meu povo”, “na minha região”, “na minha aldeia”, “na minha língua”... demonstrando que cada um desses povos experiencia o mundo a partir do seu arcabouço próprio.

Isso possibilita uma reflexão sobre o Etnocentrismo. Este conceito indica uma visão de mundo onde o nosso é tomado como centro de tudo e outros são pensados e sentidos através dos nossos valores, o nosso modelo e definições de existência. O processo colonial fez com que historicamente os povos indígenas fossem vítimas de visões e políticas etnocêntricas violentas, gerando um debate sobre a necessidade do respeito às diferenças que caracterizam os povos indígenas.

Por outro lado, notei que apesar das perspectivas de coletividade dos indígenas, acabam seguindo uma perspectiva etnocêntrica, o que pode ser explicado a partir dos princípios da própria teoria, pois não existe grupo social que não se pense cosmologicamente enquanto centro. Desse modo, todos os povos se reconhecem com os verdadeiros, ou que seus territórios estão localizados no centro do mundo.

Um exemplo disso acontece com os Guajajara, a própria autodenominação Tenetehar é composta pelo verbo “ten” (ser) mais o enfatizador “ete” traduzível por íntegro, verdadeiro e o substantivador “har” (aquele/o) traduzindo como “o ser íntegro, ser verdadeiro” (HARRISON, 2013).

O intensificador “eté” entre os Asurini e outros Tupi-Guarani são traduzíveis por

“verdadeiro” ou “muito” (MÜLLER, 1993). Na língua Guajá, o sufixo enfatizador também é “eté” podendo aparecer como “teté” semelhante ao caso “eté” Asurini (GARCIA, 2010, p.10). O termo Guajajara também é utilizado por esse povo como outro termo de autorreferência, em especial, na relação com os não-índios, os karaiw (não indígena, branco). Guajajara é traduzido da língua indígena como “wazay” (cocar) e “zara” (dono): “dono do cocar”.

Isso explicita, por exemplo, os desentendimentos levantados pelas egressas sobre língua indígena Tentehar. Apesar do mesmo tronco linguístico e de pertencerem ao mesmo povo, esses sujeitos apresentam diferenças que estão relacionadas aos seus territórios linguísticos, na medida em que estes territórios abrangem não apenas a dimensão físico habitado, mas também se relacionam com as práticas culturais e espirituais associadas com essas línguas. A questão da língua torna-se mais importante ainda porque ultrapassa a noção de ocupação de terras, mas se relacionam intimamente a identidade cultural e o reconhecimento étnico desses povos¹⁵.

Nessa abordagem, as línguas indígenas são imprescindíveis na educação, mas precisamos entendê-las. Como coloca Baniwa (19), o primeiro aspecto das línguas indígenas é seu caráter sociocósmico, no sentido de que elas propiciam o elo, a conexão e a comunicação com os mundos existentes. Para o autor, as línguas expressam e organizam cosmologias, epistemologias, racionalidades, temporalidades, valores e espiritualidades.

Ademais, a quantidade de fenômenos linguísticos induzidos pelo contato com a língua portuguesa tornar essa língua cada vez mais diferenciada de si mesma. Um dos fatores que têm contribuído para tal, são os fatores externos à língua Tentehar Guajajara que estão atuando na atual configuração dessa língua. Os contextos sociais dos falantes são permeados por conflitos com a sociedade envolvente e ao mesmo tempo, esses indígenas estão inseridos nela por precisar desse contato para ter acesso aos bens de consumo, à educação, à saúde e outros benefícios.

O conflito entre os diferentes povos indígenas e brancos se estende para o conflito linguístico nas aldeias, pois o uso do português se limita somente à cidade,

¹⁵O Brasil tem 274 línguas indígenas faladas por 305 etnias, de acordo com o Censo 2022 do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE). A tupi e a macro-jê são duas das principais famílias linguísticas do Brasil. A tupi tem 10 subfamílias e 40 a 45 línguas. A sociolinguística contemporânea prefere usar a expressão "variedade linguística" em vez de "dialeto", para evitar o sentido pejorativo ou idealizado que o termo dialeto pode ter.

mas tem atingido em grande escala todas as gerações nas aldeias que em graus diferenciados de uso da língua.¹⁶

Diante de todas essas configurações os professores não indígenas da LIEBI tiveram um papel importante na desconstrução de perspectivas que fossem etnocêntricas na mediação de muitos desses diálogos. Nesse contexto ficou acentuado que além da proposta intercultural da universidade não indígena, esses alunos e alunas tiveram, sobretudo, que aprender na prática uma interculturalidade que extrapola a relação interétnica que já possuem com os não indígenas.

Desse modo, o modelo formativo de caráter intercultural pode ser entendido como facilitador que possibilitou o fazer político baseado no diálogo entre esses diferentes povos, a partir da necessidade constante de reelaboração dos princípios de uma interculturalidade. Essa circulação de saberes entre povos indígenas foi proporcionada pelo modelo intercultural. Este é um avanço importante que ajuda os próprios indígenas a relativizar seus conhecimentos e estabelecer trocas valiosas entre povos que se aproximam de seus modos de ser e estar no mundo, os chamados “parentes”

Neste ponto as egressas relataram que a percepção inicial sobre a universidade foi alterada após participaram do ensino superior intercultural:

“Depois que eu entrei minha visão mudou demais. As vezes a gente conversava entre nós mesmas lá no Oásis. A primeira vez que a gente foi, a gente ficou tão ansiosa pra saber como é que seria. Não foi a visão que me falaram antes que eu vi, foi totalmente diferente...pensava que era uma visão e é outra, porque eles falavam era da nossa realidade, da nossa cultura. Por isso, que eu não achei tão difícil. A gente discutia em sala de aula sobre a língua indígena, sobre as que dava um muito debate” (Ivanete Guajajara).

“Porque a faculdade do branco é diferente. A gente fazia pedagogia, tinha que pagar o curso. Tem gente que passa quatro anos pagando um curso, quando terminava ainda tinha que pagar o certificado aí fora parte da mensalidade (Ivanete Guajajara).

¹⁶ Isso é um exemplo prático e ajuda a reforçar a importância do abandono da categoria índio no Brasil, que dá a ideia equivocada de que todos os povos indígenas eram iguais, um índio generalizado, vazio, desprovido de sentido sendo assim, Índio é um termo genérico, que não considera as especificidades que existem entre os povos indígenas, como as especificidades linguísticas, culturais e mesmo a especificidade de tempo de contato com a sociedade não indígena. O movimento indígena reivindica é que esse termo [índio], que é colonizador, que reproduz um pejorativo que remete à ideia eurocêntrica de que somos atrasados, de que somos todos iguais, no sentido de que as diferenças linguísticas e culturais são desconsideradas, seja substituído por como nos autodenominamos. Diante disso, A Lei Federal 14.402/2022 instituiu o Dia dos Povos Indígenas, que é comemorado anualmente no dia 19 de abril. A data substituiu o antigo Dia do Índio.

Há aqui um elogio da cursista aos esforços da LIEBI ao atentar para as questões culturais dos povos indígenas. Houve alteração de muitas das representações iniciais que tinham sobre a universidade a partir da participação no ensino intercultural. A Universidade, nessa experiência, assumiu uma formação de professores com uma perspectiva de ensino que buscava valorizar a experiência docente das estudantes que procuraram a universidade em busca de múltiplos saberes¹⁷.

O diálogo intercultural favorece uma aprendizagem significativa e dá ênfase à postura reflexiva, ao possibilitar o pensamento crítico e, sobretudo, a dinamicidade no processo de ensino e apropriação do conhecimento, sendo, portanto, concebido como ação intencionalmente pensada para articular teoria e prática de forma viva numa linha pedagógica que privilegia o diálogo e a problematização no processo de articulação entre esses múltiplos saberes.

Pimentel da Silva (2017) destaca que a autonomia intelectual na educação só é possível por meio de uma abordagem libertadora que confronta a colonialidade do poder, do ser e do saber. Essa abordagem rompe com a visão hierarquizada ocidental do conhecimento e da ciência, defendendo a inclusão dos saberes indígenas como base para uma educação intercultural.

Seguir uma modalidade intercultural fazia emergir por parte, tanto da coordenação quanto do quadro de professores(as), a preocupação com o tipo e a forma que os conteúdos seriam trabalhados em sala de aula. Porém, a partir das falas das egressas e da experiência de forma geral, se observou que o Curso, ao potencializar os conteúdos e estudos relacionados com esses povos, serviu na verdade, como um mecanismo de fortalecimento étnico desses indígenas. Estes se apropriaram dos conhecimentos indígenas e não indígenas para além das lutas no âmbito dos direitos, afirmando ainda mais suas identidades Guajajara, Kriatiti, Gavião e Canela.

Desse modo, na LIEBI, estes estudantes se sentiram (auto)representados no modelo intercultural, pois se constituiu em um local onde poderiam ser quem são, que

¹⁷ A ação Saberes Indígenas na Escola que é uma iniciativa de caráter nacional do Ministério da Educação, também visa uma formação de professores formação bilíngue ou multilíngue em letramento e numeramento em línguas indígenas e em português, conhecimentos e artes verbais indígenas. tem se caracterizado pelos esforços em proporcionar um encontro entre saberes indígenas e não indígenas, e uma ênfase dos saberes tradicionais indígenas, em seus próprios termos, ou em suas pedagogias nativas.

apesar das diferenças tinham a possibilidade do diálogo franco, onde suas causas eram anunciadas a partir das suas histórias e narrativas próprias.

As professoras indígenas comentaram sobre o processo de construção do Trabalho de Conclusão de Curso:

“O TCC sobre as plantas medicinais foi porque a gente hoje sabe que a medicação do branco não é para nós indígena, não é bom pra gente. A gente já é adaptado mesmo com o remédio do mato, nosso mesmo. Daí a gente optou por fazer o nosso TCC sobre essas Plantas medicinais, porque a gente pensou nas medicações que são saudáveis e são tentehar” (Marli Guajajara).

Sobre isso, apontaram no TCC que produziram:

Esta pesquisa foi realizada por meio de entrevistas com os anciões e com as anciãs da aldeia, com finalidade de estimular a comunidade a conhecer essas plantas, sabendo como utilizá-las, evitando remédios sempre que possível, o uso dos remédios dos não – indígenas. Este estudo objetivou realizar o registro do conhecimento Tentehar Guajajara das plantas medicinais da aldeia Januária, na terra indígena Pindaré. [...] O conhecimento das plantas catalogadas neste estudo vai ampliar os conhecimentos dos alunos e de todos da comunidade sobre as plantas medicinais, dessa forma esse conhecimento não será instinto (GUAJAJARA, MARIA FRANCISCA; GUAJAJARA, MARLI; GUAJAJARA, IVANETE, 2022, p. 4).

“Assim, a gente escolheu esse tema porque a gente vê a realidade nas aldeias, porque antigamente os mais velhos utilizavam muitas plantas medicinais e hoje não vê mais, quase a gente não vê. Qualquer dor que a gente sente, a gente vai logo na enfermaria, na farmácia, para o remédio. A gente conversou, eu a Marli e a Karlene para fazer sobre esse tema. Tem muitos indígenas que ainda conhecem plantas medicinais, e tem uns que não conhecem. Aí a gente decidiu fazer esse tema, foi muito bom também para o nosso conhecimento” (Ivanete Guajajara).

As plantas medicinais antigamente para os Tentehar Guajajara foram muito importantes para a cura das doenças, e os anciões das aldeias são os grandes conhecedores das ervas e plantas medicinais. Observamos que esse conhecimento tem sido transmitido cada vez menos para as gerações mais novas, sendo necessário documentá – lo, uma vez que ele faz parte de nossa identidade como Tentehar Guajajara. O registro do conhecimento das plantas medicinais também poderá ser utilizado nas escolas da aldeia como material didático, com textos significativos para os alunos e para toda comunidade indígena fortalecendo os nossos conhecimentos e a nossa língua (GUAJAJARA, MARIA FRANCISCA; GUAJAJARA, MARLI; GUAJAJARA, IVANETE, 2022, p.5).

“A gente pesquisou com os mais velhos. Eu perguntava para minha tia sobre as plantas que não tem mais e que eram usadas. A gente pesquisava aqui mesmo na aldeia, a Marli pesquisava também lá na aldeia dela, aí depois discutia e juntava o material. Quando a gente ia fazer pesquisa, a gente primeiro chegava pra conversar, a gente também não ia chegando logo de qualquer jeito” (Maria Francisca Guajajara).

“Assim, foi um conhecimento muito bom, porque tem plantas medicinais que eu não conhecia, que servem para febre, essas coisas. Eu nunca imaginava na minha cabeça que folha de acerola é bom para febre. A minha mãe mesmo não entende, eu não sabia disso, mas eu fui saber na pesquisa com outra parente. Aí a gente fez a pesquisa com as plantas medicinais que ainda existem nas aldeias. A gente se sentou com uns anciões, perguntando o tipo de plantas medicinais aí a gente foi fazendo eles iam dizendo para que serve também (Ivanete Guajajara).

“Foi uma pesquisa muito boa para nós, para mim também, para o meu conhecimento, porque eu não sabia. Aprendemos bastante também. Cada dia que a gente fazia uma parte do TCC, a gente se sentava, eu, a Marli e a Karlene. Depois a gente ficava comentando assim, tanto remédio que é bom para usar em casa, para as crianças, a gente não sabia. Eu mesmo não sabia (Ivanete Guajajara).

Sobre a apresentação do trabalho TCC:

“Assim, eu fiquei nervosa porque foi a minha primeira vez. a gente ficou com medo de ganhar um zero. Mas foi boa a experiencia. Tentamos fazer um trabalho bem-organizado. Depois que eu apresentei parece que foi um alívio, fiquei feliz com o resultado (Maria Francisca Guajajara).

“Para mim foi uma sensação muito boa e ao mesmo tempo de nervosismo. Porque eu nunca tinha apresentado assim na frente dos professores. Foi uma experiência muito boa também, né, de que a gente apresentou, nunca tinha apresentado em público assim, na frente dos professores, pra dizer assim, você ganhou 10...e outra coisa, quando eu atuei na educação, eu tinha vergonha demais de apresentar. Eu nem falava. Foi assim de muita aprendizagem mesmo esse curso, que hoje eu não tenho vergonha mais nem de falar”(Ivanete Guajajara).

“Eu achei normal sobre a apresentação do nosso trabalho, porque apresentei para a banca de professores e eu senti que a gente estava apresentando e ensinando o nosso conhecimento e ao mesmo tempo repassando para esses professores o que a gente sabe. Deu um pouco de nervoso, mas com orgulho e muito prazer de falar sobre nosso trabalho” (Marli Guajajara).

O campo da pesquisa na LIEBI foi outro marco da experiência intercultural. Como descrito acima, estas pesquisas estavam diretamente relacionadas com problemas sociais presentes nas aldeias. Ao se compreender a pesquisa como um campo de luta entre os interesses e formas de conhecimento ocidental e resistências do conhecimento do outro, especialmente no contexto indígena, é essencial desfazer a abordagem ocidental predominante (PIMENTEL DA SILVA, 2017).

Dado o processo histórico de desconfiança dos povos indígenas em relação a pesquisa ocidental, este campo torna-se delicado e capcioso nos âmbitos teóricos e práticos. Como apontou Pimentel da Silva (2017), as pesquisas conduzidas sobre comunidades indígenas foram predominantemente influenciadas pela perspectiva da

epistemologia ocidental, resultando em práticas que perpetuaram estereótipos distorcidos e preconceituosos sobre esses povos, além de contribuírem para sua marginalização.

Linda Tuhiwai (2018) argumenta que o termo pesquisa está associado ao imperialismo e ao colonialismo europeu. Essa palavra atua como uma mácula para os povos indígenas, evocando memórias dolorosas e desconfiança quando mencionada dentro dessas comunidades. A memória das maneiras pelas quais a pesquisa científica esteve envolvida nos piores excessos do colonialismo continua sendo uma narrativa impactante para muitos povos colonizados ao redor do mundo.

De acordo com a autora, há uma ligação intrínseca para os povos indígenas entre os relatos de colonização, as formas como foram realizadas as narrativas sobre os povos originários nas pesquisas, o trato dos pesquisadores e as injustiças cometidas em seus territórios.

Isso implica em retomar as vozes e espaço, às histórias e perspectivas dos povos originários, assim como abordar os problemas discutidos pelas comunidades indígenas. As prioridades da pesquisa devem estar alinhadas com as demandas e desafios enfrentados por essas comunidades, valorizando o protagonismo de seus indivíduos, planejando cuidadosamente e buscando respostas que contribuam para a resistência contra as formas contemporâneas de dominação e silenciamento (TUHIWAI, 2018).

É crucial reconhecer que a pesquisa não ocorre em um vácuo político e social, mas sim dentro de um contexto em que influencia e é influenciada. Desse modo, essas egressas, assim como os demais cursistas estavam sempre pontuando a importância da escrita para os povos indígenas e como isso estava diretamente relacionado com a pesquisa

Sendo assim, enquanto professoras pesquisadoras, trouxeram a necessidade de que se desenvolvam projetos de extensão que priorizem a valorização da cultura indígena e do respeito à diversidade cultural e a interculturalidade no currículo da formação inicial de professores, como meio de qualificação profissional e de reflexos positivos no fazer docente da Educação Básica.

Diferente da lógica da pesquisa ocidental que muitas vezes está separada da docência e da extensão, essas indígenas se atentaram para além de uma conduta investigativa e reflexiva, mas como uma proposta política de rescrição a partir da

posição de *Insider*. Apesar de partirem de uma concepção ocidental de pesquisa, essas alunas, na prática, construíram elementos únicos no campo investigativo, na forma e no modo que desenvolvam a investigação na Aldeia de Januária.

Este investimento não se apresentou como um aspecto isolado dos processos sociais da comunidade, nem como um aspecto individual na lógica academicista, mas como um elemento constitutivo das lutas e demandas política do povo. Nesse contexto a pesquisa não se dissocia das demandas da comunidade, por isso, essa investigação faz mais sentido para essas alunas quando se constitui enquanto de forma coletiva.

Ao adotar uma perspectiva que incorpora os saberes indígenas, os pesquisadores trazem à tona uma visão enriquecedora que contribui para a promoção da diversidade epistemológica no campo científico (Pimentel da Silva 2017). Esses aspectos ficaram amplamente evidenciados no trabalho das egressas, no qual as autoras optam por não se limitar a documentos escritos, mas sim valorizar as práticas da oralidade como forma de documentar as tradições e conhecimentos de suas comunidades.

Ao reconhecer e valorizar a importância da tradição oral, as pesquisadoras indígenas têm a chance de retomam narrativas e perspectivas que frequentemente são marginalizadas ou negligenciadas. A experiência da pesquisa por essas egressas de Januária consistiu em um trabalho colaborativo junto à sua comunidade, estabelecendo relações de confiança e fortalecendo a emancipação de seus próprios conhecimentos.

Cabe ressaltar a participação fundamental dos anciãos e anciãs nessa pesquisa, pois são percebidos com guardiões de conhecimento profundo sobre a cultura e a história da aldeia e do povo. Essa transmissão ancestral só foi possível de ser transmitida por meio da oralidade, envolvendo práticas, valores e tradições dos Guajajara.

Dessa forma, a inclusão dos anciãos nas pesquisas indígenas garante o compartilhamento desses saberes, reconhecimento e valorização das perspectivas dos povos tradicionais, além de contribuir para o fortalecimento da identidade cultural e a construção de laços de integração sólidos dentro da comunidade. (Pimentel da Silva, 2017).

Durante a construção e apresentação do Trabalho de Conclusão de Curso das indígenas de Pindaré, foi ressaltada a importância de valorizar a cultura na escola e de documentar esses conhecimentos para que as gerações futuras tenham acesso a eles nos próximos anos. As preocupações levantadas por essas indígenas revelam as transformações e desafios enfrentados pelas comunidades indígenas na preservação e transmissão das sabedorias ancestrais aos mais jovens, bem como a adaptação de novos recursos, como a escrita, como instrumento de propagação de conhecimento.

Isso permitiria que essas indígenas e a comunidade possam atualizar seus conhecimentos, consultando os mais velhos, renovando e avivando os saberes tradicionais e registrando, por escrito, os conhecimentos dos sábios, anciãos que estão apenas no nível das palavras, da oralidade. É exatamente a possibilidade de reacender nos indígenas o interesse em seus próprios saberes e modos de saber, apesar da sedução do universo não indígena.

Ademais, havia o entendimento por parte dessas cursistas que a pesquisa pode contribuir para o enriquecimento do modelo educacional almejado pelo seu povo, onde propostas como a que fizeram para conclusão da LIEBI podem, por exemplo, serem incluídas no currículo escolar, abrindo a possibilidade para criação de disciplinas específicas que versem sobre histórias locais. Sendo assim, as investigações podem desencadear sobretudo, a produção de materiais didáticos de diferentes formas e que sejam trabalhados na sala de aula de forma contextualizada e de modo que professores, alunos e a comunidade possam se sentir representados.

Sousa (2017) então sugere:

[...] a necessidade de produzir materiais didáticos sob novos moldes. Se ensinamos os saberes indígenas na escola, precisamos pensar que tipo de material didático será útil à produção e à transmissão deste tipo de conhecimento. Precisamos flexibilizar o conceito, ampliar a ideia de material didático, pensar outras configurações possíveis para além das cartilhas (Sousa, 2017, p. 284).

Uma mudança no conteúdo e nas formas daquilo que comporá o currículo das escolas indígenas, agregando saberes tradicionais e pedagogias nativas nos conduzirá a produção de material didático sob novos moldes, para cumprir o papel a que se propõe: o de tangibilizar o processo de produção de conhecimento dos povos indígenas em seus processos educacionais.

4.7 “Agora vocês são professoras Licenciadas”: a volta das formadas para aldeia

Aqui as egressas cometeram sobre a viagem de volta para aldeia após a conclusão da LIEBI.

“Foi muito bom, porque quando a gente chegou, o Flaubert fez uma reunião com a comunidade na escola e apresentou todo mundo. Sempre que a gente saía da aldeia ele explicava, quando a gente saía da escola, ficavam outras pessoas no lugar. E sempre também ele dizia, que o vocês aprenderem esses anos estudando lá em São Luís, vocês têm que mostrar o que você aprendeu também para a comunidade. Quando a gente terminou, quando a gente chegou na aldeia, ele marcou uma reunião e apresentou que a gente tinha terminado o Curso que agora éramos professoras licenciadas. Foi um momento muito feliz para nós, quando a gente levantou, cada uma veio dizer os parabéns para gente. Foi o dia mais feliz da minha vida. A comunidade toda estava lá, quem quisesse poderia estar presente” (Ivanete Guajajara).

“A formatura e colação de grau foi ótimo porque a gente só teve preparar pra fazer essa coleção, para nós muito gratificante e fomos bem e elogiadas pelos nossos mestres que tiveram com a gente durante essas etapas, foi muito emocionante o recebimento do diploma e inesquecível. A gente só tem aqui é agradecer por tudo Deus que fez a gente chegar até esse momento” (Marli Guajajara).

“Foi só felicidade, porque o tempo que a gente ficou estudando, batendo cabeça, e a gente recebeu um resultado desse, da luta que a gente tem, porque não é fácil a gente estudar e vida de professora não é fácil. Temos bastante tarefas para fazer e dar conta de tudo, por isso eu ainda pensava em desistir, era muita coisa da escola era faculdade ficava triste. Nesse tempo meu avô faleceu, e não tinha como eu vir, né? Eu fiquei aguentando por lá mesmo. Depois meu irmão também faleceu, não deu para eu vir. Tudo isso era ruim, mas a gente estava lá, não era brincando, era estudando, para a gente ter mais conhecimento, para a gente trabalhar novamente na nossa comunidade. Sei que não é fácil, mas a gente conseguiu” (Maria Francisca Guajajara).

“Essa entrega do diploma foi na comunidade mesmo, foi um peso mesmo para essa entrega do diploma, porque tipo assim, essa entrega, ela foi a primeira que teve na Januária, e foi essa, nas outras comunidades teve, mas era na UEMA. A nossa foi dentro da aldeia, então a gente fica muito gratificante também para comunidade, para toda a família estava lá, nossos parentes todos presentes” (Ivanete Guajajara).

“Após o Curso eu posso dizer que eu virei uma página de um livro na minha vida. O ensino superior que antes eu não tinha e hoje eu posso dizer que eu tenho. Se houvesse outro curso, eu iria de novo” (Marli Guajajara).

“Eu recebi novamente a proposta de eu voltar em sala de aula como língua indígena. Então eu fiquei muito feliz de eu atuar em sala de novo, porque a língua indígena hoje eu vejo que o menino na minha aula de Língua Indígena, eu vi eles muito desenvolvidas, interessadas, a aula dinâmica mesmo, lúdica, e que eu não tinha no meu conhecimento, como eu aprendi na licenciatura. Isso para mim é um avanço muito gratificante (Ivanete Guajajara).

Imagem 13- Cerimônia de diplomação das alunas da Terra Indígena Rio Pindaré realizada na Aldeia Januária



Fonte: ACERVO DO LIDA

A formação dessas Professoras-pesquisadoras indígenas Tentehar Guajajara desempenha um papel significativo na revitalização e preservação dos conhecimentos ancestrais, bem como no fortalecimento das lutas pelos direitos. Essas, assumem uma função essencial na disseminação dos saberes e na promoção de uma educação pluriépistêmica, buscando romper com o silenciamento imposto pela racionalidade europeia desde o período colonial.

Ao trazer à tona as epistemologias indígenas dentro da universidade, desafiam a hegemonia do conhecimento ocidental, valorizando e legitimando outras formas de conhecimento presentes no seu povo. Trabalhos como estes, desafiam os padrões dominantes de produção e difusão do conhecimento, colocando em evidência a diversidade epistemológica existente e questionando as hierarquias de poder que historicamente marginalizaram os saberes indígenas.

Como resultado da qualificação dessas professoras em nível superior, observa-se que o percurso que trilharam na LIEBI tem sido fundamental para manutenção destas como professoras da escola da Aldeia Januária. Além disso, junto com a gestão da escola, têm se articulado para ocupar as disciplinas que compõem a área de ciências da Linguagem, bem como as específicas que estão presentes no

currículo da educação escolar indígena. Ademais, essas professoras/mães/mulheres Tentehar têm se constituído ainda mais como lideranças na luta dentro e fora do contexto da aldeia.

Baniwa (2019) aponta que a função educativa dos povos indígenas é para manejar o mundo, não no sentido de dominar e subjugar, mas no sentido de compreender e alinhar-se a ele, ajudando-o e sendo ajudados:

Compreender e alinhar-se à natureza de acordo com a sua dinâmica, racionalidade, lógicas e limitações e beneficiando-se de suas forças e potencialidades naturais e sobrenaturais sempre muito generosas, mas também muito justa, é função educativa primordial. Mas para alcançar a sabedoria e a sensibilidade humana é necessário ouvir, observar, compreender suas mensagens por meio de vozes (trovões, cantos), sons (ruídos fortes de cachoeiras, correntezas, ondas e banzeiros, ruídos de peixes no fundo do rio, ou de animais de caça no mato, som de aves voando ou em repouso nas árvores, ou ainda o silêncio profundo no coração dos lagos e das florestas), eventos majestosos por vezes belos e outras vezes ameaçadores, assustadores e devastadores (tempestades, furações, tufões, tsunamis) e, por fim, deixar compenetrar-se e interpenetrar-se seguindo os seus ritmos, tempos, ciclos e forças. Assim, a vida é mais bem vivida com liberdade, segurança e sustentabilidade natural. (BANIWA, 2019, p.5)

Segundo este pensamento a educação como manejo do mundo vem para contrapor a ideia de educação para manipulação, exploração, dominação e destruição do mundo, pois a ciência, embora busque a compreensão da natureza, é sempre para subjugar-la, dominá-la, explorá-la como se isso fosse possível em sua plenitude e, não para compreendê-la, respeitá-la, protegê-la e cuidá-la como algo tão imprescindível para a vida no planeta:

A ideia de manejo traz consigo outra ideia, a de domesticação. Manejo do mundo refere-se à capacidade sensível de compreensão e de alinhamento natural ao funcionamento orgânico da natureza e do mundo, enquanto domesticação refere-se à compreensão e domínio das instituições, atores e conhecimentos dominantes colonizadores, que à luz da capacidade de manejo, devem ser humanizadas, naturalizadas (alinhadas à natureza) e apropriadas complementarmente em benefício da vida humana, da natureza e do mundo. Ambos os conceitos fazem parte de um vocabulário estratégico colonial, mas aqui apropriado e revertido em estratégia de descolonização ou contra colonização cada vez mais adotadas pelos povos indígenas nos últimos anos. (BANIWA, 2019, p. 6)

No que diz respeito a formação dessas professoras para atuarem na escola, deve levar em conta o manto de suas realidades, suas crenças, seus valores, seu cotidiano e sua lógica própria de produzir conhecimento e transmitir. Sousa (2017) aponta que para isso, o momento é de atenção não apenas aos conteúdos que devem ser inseridos no currículo escolar, sendo estes o que aqui denominamos de conhecimento, mas sobretudo a forma como esse conhecimento é produzido.

Desse modo, é preciso reconstruir a escola e suas definições, inserir em seu currículo os saberes tradicionais, marcar a presença dos sábios locais, convidar a comunidade a adentrar a escola e trazer com ela conhecimentos e modos de conhecer. Esta nova escola, em que saberes indígenas farão morada, deve estar comprometida com uma educação para a vida, que contribua para a identidade e o ethos local, que cumpra a função social de fortalecer vínculos e redes de aprendizagens intergeracionais e de perpetuar a identidade local (Sousa, 2017). Procuremos uma educação escolar preocupada em perpetuar a etnicidade de cada povo, em produzir e transmitir conteúdos úteis para a vida na aldeia e fora dela, respeitando as pedagogias nativas e os modos de saber-fazer de cada povo.

O Curso da Licenciatura Intercultural Para Educação Básica, realizado pela Universidade Estadual do Maranhão, se apresentou como uma oportunidade rara, na medida em que as iniciativas ainda são incipientes. Experiências como esta precisam se multiplicar abrindo novas abordagens teóricas, metodológicas e práticas relativas ao campo das temáticas indígenas e da Educação Escolar Indígena.

Nos últimos 20 anos tem ocorrido importantes discussões sobre o que é educação escolar indígena e elas apontam para a necessidade de estabelecimento de outros horizontes, outras metas e métricas e outros objetivos sobre o que significa a educação escolar indígena que ainda é muito pouco discutida, inclusive, pelos próprios povos indígenas, para saber como lidar com a educação escolar dentro das aldeias (BANIWA, 2019)

Os discursos e percursos das egressas e professoras de Januária após a conclusão da LIEBI mostram que são conscientes de todo o empenho feito pela família e comunidade para que elas cursassem o ensino superior, visto que entendem a formação de forma coletiva - e não como uma conquista individual - que traz benefícios a comunidade como um todo.

Ademais, essas indígenas demonstraram um compromisso com a qualificação, cientes que estão da possibilidade de contribuir enquanto professoras para o apoderamento do centro educacional de Januária. Além disso, em diversos momentos expressaram que não teriam conseguido finalizar o curso sem ajuda e a motivação de entes queridos que as acompanham físico e espiritualmente.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

As reflexões que foram apresentadas neste trabalho são resultado das minhas andanças como monitor da Licenciatura Intercultural para Educação Básica Indígena-LIEBI que aconteceu de 2016 a 2024 e como pesquisador do grupo LIDA-UEMA. Ficou evidente que a educação escolar indígena no Brasil passou por diferentes momentos, desde a chegada dos Jesuítas em 1549 até os dias atuais, sendo que três desses paradigmas se expressam de forma mais acentuada na construção das políticas educacionais: assimilacionista, integracionista e pluralista.

A Constituição de 1988 indicou o início de um novo paradigma na política indígena, o paradigma pluralista, onde buscou-se configurar uma nova relação entre Estado e as sociedades indígenas no Brasil. Assim, os povos indígenas deixaram de ser alvo de uma política civilizatória para serem compreendidos como parte da pluralidade étnica no país com garantias específicas, consubstanciadas constitucionalmente. Dentre essas políticas, a educação escolar manifesta-se como uma das principais reivindicações indígenas.

O direito à educação escolar indígena é um resultado da mobilização dos próprios indígenas, que juntamente aos seus parceiros, formado por vários segmentos da sociedade civil, conseguiram o reconhecimento desse direito anteriormente negado. Tal direito caracteriza-se pela afirmação das identidades étnicas, que recupera a memória histórica de cada povo, reconhece suas matrizes linguísticas, em conformidade aos projetos societários que são definidos autonomamente por cada povo.

A luta pela formação de professores indígenas aparece como uma das maiores demandas dessas comunidades no âmbito da efetivação das políticas educacionais desde a CF de 88, uma vez que todas essas iniciativas pressionam os órgãos públicos, sobretudo do campo educacional, a estabelecerem um diálogo e reconhecerem que os povos indígenas podem assumir seu processo de formação, e não necessariamente necessitam da mediação de instituições.

Partindo dessa perspectiva, no ano de 2016 a Universidade Estadual do Maranhão instituiu, a partir das demandas dos indígenas, a primeira licenciatura específica para professores indígenas do estado com a intenção de que esses sujeitos pudessem atuar em suas respectivas aldeias. Verificou-se que a metodologia da

pedagogia da alternância (Tempo Universidade e Tempo Comunidade) fortaleceu o princípio da interculturalidade, pois permitia que tanto os cursistas adentrassem “os mundos” do saber ocidental, com disciplinas e conteúdos ministrados pelos representantes da sociedade envolvente, como também monitores e monitoras adentrassem as realidades indígenas e de lá voltassem com um repertório teórico e prático a ser adotado em suas reflexões acadêmicas e também em seus posicionamentos políticos no cotidiano.

Iniciativas, ainda que incipientes, como a LIEBI da UEMA demonstram que é possível a inserção diferenciada de processos pedagógicos em disputa com a centralidade da racionalidade moderna/colonial. Ao implementar um Curso de Licenciatura Intercultural a Universidade, quem diria, possibilitou, a partir da interculturalidade o diálogo entre os conhecimentos ocidentais e os conhecimentos etnicamente produzidos por estes(as) indígenas.

De modo mais evidente, no desenrolar do Curso e as defesas dos trabalhos de conclusão dos/as cursistas da LIEBI, verificou-se que a proposta do diálogo de saberes, apontada do Projeto Pedagógico do Curso, foi alcançada, pois os trabalhos foram concebidos levando em consideração seus modos de existências e suas epistemologias, colocando em questão os paradigmas “colonizadores” historicamente construídos, assumindo uma simetria entre as racionalidades distintas.

No caso das egressas da Terra Indígena Rio Pindaré foi percebido que a presença dessas alunas no ensino superior só foi possível devido uma articulação coletiva da comunidade para que elas pudessem alcançar esta qualificação, visando a construção de uma escola que represente cada vez mais o povo Guajajara de Pindaré.

Ficou expresso também que essas professoras foram resignificando, a partir do modelo intercultural, o ensino superior. Este campo, então, se constituiu como sendo das lutas e das articulações políticas. No que diz respeito a pós formação, estas estão assumindo cargos de protagonistas dentro da escola de Januária, construindo articulações dentro e fora da aldeia

A formação de professoras e professores indígenas está diretamente relacionada com o fortalecimento do movimento indígena, no Brasil e no Maranhão, que nas últimas décadas vem fazendo crescer a demanda por educação específica e

diferenciada, além de um protagonismo maior dos povos indígenas para assumir e liderar seus processos educacionais próprios.

Desse modo, como resultado das andanças dos(as) indígenas e dos parceiros(as) de luta envolvidos na primeira Turma em Licenciatura Intercultural para Educação Básica Indígena, se garantiu na Universidade Estadual do Maranhão a consolidação do Programa de Formação Docente para a Diversidade Étnica do Maranhão (PROETNOS/UEMA). O programa tem se constituído desde o final da LIEBI na qualificação de quilombolas e indígenas no Estado, por meio de licenciaturas específicas e diferenciadas, gerando inúmeras possibilidades formativas e reflexivas entre os diversos conhecimentos oriundos de diferenciados contextos socioculturais e escolares das Aldeias e dos Quilombos.

REFERÊNCIAS

BANIWA, Gersem J.S.L. **Educação indígena no país e o direito de cidadania plena** Revista Retratos da Escola, Brasília, v. 7, n. 13, p. 345-357, jul./dez. 2013.

_____. **É preciso superar a epistemologia colonial**. III Congresso Internacional Formação em Educação Intercultural e Práticas de Descolonização na América Latina foi promovido pela, em parceria com a Rede de Formadores em Educação Intercultural para América Latina (Red FEIAL), UFG, 2017.

_____. **Educação para manejo do mundo**. Articulando e Construindo Saberes, Goiânia, v. 4, 2019. DOI: 10.5216/racs.v4i0.59074. Disponível em: <https://revistas.ufg.br/racs/article/view/59074>. Acesso em: 9 set. 2024

BECKER, Howard. **Métodos de Pesquisa nas Ciências Sociais**. São Paulo: Hucitec, 1997 (4ª ed.)

BETTIOL, Célia Aparecida; LEITE, Yoshie Ussami Ferrari. **A Formação De Professores Indígenas No Contexto Educacional Brasileiro: Um Olhar Sobre Os Documentos Legais**, 2017.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**. 1988.

_____. **Diretrizes e Bases para a política nacional de educação escolar indígena**. Brasília: MEC: 1993.

_____. **Referencial curricular nacional para as escolas indígenas**. Brasília: MEC, 1988.

COELHO, Elizabeth Maria Beserra. **A Política Indigenista no Maranhão Provincial**. São Luís: SIOGE, 1990.

CHAUÍ, Marilena. **Brasil - mito fundador e sociedade autoritária**. São Paulo: Editora Fundação Perseu Abramo, 2000.

CUNHA, Manuela Carneiro da. **Índios no Brasil: história, direitos e cidadania**. São Paulo: Claro Enigma, 2012, 158p.

DUSSEL, Henrique. Europa, modernidade e eurocentrismo. In: LANDER, Edgardo (org.). **A colonialidade do saber: eurocentrismo e ciências sociais**. Perspectivas latino-americanas. Buenos Aires: CLACSO, 2005 [2000]. Pp. 24-32.

ESTERMANN, Josef; TAVARES, GOMES Manuel. **Interculturalidade crítica e decolonialidade da educação superior: para uma nova geopolítica do conhecimento** Revista (Sorocaba), vol.3, n.3, set. -dez. 2017, p.17-29.

Pimentel da Silva, Maria do Socorro (2021). **Fundamentos e práticas de Alfabetização de crianças pelos conhecimentos indígenas**. 1a ed. Campinas: Pontes Editores. Pp.120. ISBN 978- 65-5637-161-0

FURTADO, Marivania Leonor Souza. **A escola no mundo dos índios**. Monografia (Bacharelado em Ciências Sociais). Universidade Federal do Maranhão - UFMA. São Luís, 1995

FURTADO, M.L.S. **Do outro lado da ponte: um olhar sobre a política educacional indigen(ist)a**. In: Max Maranhão Piorsky. (Org.). In: Escolas indígenas e políticas interculturais no nordeste brasileiro. Fortaleza: Editora da UECE, 2009.

FURTADO, Marivania Leonor Souza; OLIVEIRA, Cássia Ferreira de; MUNIZ, Sérgio César Corrêa Soares Muniz. **Reflexões Decoloniais e Lutas Sociais no Maranhão: a experiência da Licenciatura Intercultural para a Educação Básica Indígena**. Anais do 45º Encontro Nacional de estudos Rurais e Urbanos, São Paulo: CERU, 2018.

GUAJAJARA, Maria Francisca.; GUAJAJARA, Marli; GUAJAJARA, Ivanete. **O reconhecimento sobre plantas medicinais dos Tentehar Guajajara da aldeia Janúaria, T.I – Rio Pindaré. Trabalho de conclusão de curso (relatório)**. Universidade Estadual do Maranhão, São Luís, 2022

GEERTZ, Clifford. *Obras e Vidas: o antropólogo como autor*. 2 ed. Rio de Janeiro: Editora UFRJ, 2005..

GIRALDIN, O. **Educação escolar e educações indígenas: reflexões epistêmicas**. Articulando e Construindo Saberes, Goiânia, v. 3, n. 1, 2018. DOI: 10.5216/racs.v3i1.55379. Disponível em: <https://revistas.ufg.br/racs/article/view/55379>. Acesso em: 31 ago. 2023.

GOFFMAN, E. **Estigma: notas sobre a manipulação da identidade deteriorada**. Rio de Janeiro: Zahar Editores, 1982.

GROSFOGUEL, Ramón. **A estrutura do conhecimento nas universidades ocidentalizadas: racismo/sexismo epistêmico e os quatro genocídios/epistemicídios do longo século XVI**. Sociedade e Estado, v. 31, n. 1, p. 25-49, 2016.

HARRISON, Carl. Harrison, Carole. **Dicionário Guajajara-Português**. Associação Internacional de Linguística SIL-BRASIL. Goiás. 2013

HOFFMANN, Maria Barroso. **Direitos culturais diferenciados, ações afirmativas e etnodesenvolvimento: algumas questões em torno do debate sobre ensino superior para os povos indígenas no Brasil**. Comunicação apresentada no 1º Congresso Latinoamericano de Antropologia – ALA, realizado em Rosário, Argentina, entre 11 e 15 de julho de 2005.

LIMA, A.C.S. **Os museus de história natural e a construção do indigenismo: notas para uma sociologia das relações entre campo intelectual e campo político no Brasil.** Rio de Janeiro, 1989.

LOPES, Lameck. **PROCESSOS FORMATIVOS INTERCULTURAIS: a construção de práticas docentes específicas e diferenciadas na aldeia Januária da Terra Indígena Rio Pindaré.** São Luís – MA 2024

MIGNOLO, Walter. **Os esplendores e as misérias da “ciência”: colonialidade, geopolítica do conhecimento e pluri-versatilidade epistêmica.** Buenos Aires: CLACSO, 2003.

MONTSERRAT, Guibernau. **Nacionalismos: o estado nacional e o nacionalismo no século XX** Nacionalismos: o estado nacional e o nacionalismo no século XX. Editora J. Zahar, Rio de Janeiro, 1997.

MÜLLER, Regina Polo. **Os Asuriní do Xingu: história e arte.** 2. ed. Campinas: Ed. Unicamp, 1993.

NUNES, Sérgio Roberto Ferreira. **Diálogos de saberes interculturais na formação docente: uma análise da educação matemática da licenciatura indígena na Universidade Estadual do Maranhão.** 2021. Dissertação (mestrado). Universidade Estadual do Maranhão, 2021.

OLIVEIRA, Luiz Antonio e NASCIMENTO, Rita Gomes. **Roteiro Para Uma História Da Educação Escolar Indígena: Notas Sobre A Relação Entre Política Indigenista E Educacional.** Campinas, v. 33, n. 120, p. 765-781, jul.-set. 2012 Disponível em <http://www.cedes.unicamp.br>

OLIVEIRA, Ana Caroline Amorim. **“A Caneta é nossa Borduna”: um estudo etnográfico sobre as experiências indígenas Tenetehara / Guajajara no ensino superior no Maranhão.** Tese apresentada ao Programa de PósGraduação em Antropologia Social, Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas da Universidade de São Paulo, para obtenção do título de Doutora em Antropologia Social. 2018.

OLIVEIRA, Cássia Ferreira. **Cidadania Indígena: uma discussão do imperativo categórico da igualdade pela diferença.** 2017. 112f. Monografia (Graduação) – Universidade Estadual do Maranhão-UEMA, 2017.

_____. **Educação Intercultural como ferramenta de direito para os povos indígenas do Maranhão: o ensino superior indígena na Universidade Estadual do Maranhão.** 2022. Dissertação (mestrado). Universidade Federal do Piauí, 2022.

QUIJANO, Aníbal. Colonialidade do poder, eurocentrismo e América Latina. In: LANDER, Edgardo (org.) A colonialidade do saber: eurocentrismo e ciências sociais. Perspectivas latino-americanas. Buenos Aires: CLACSO, 2005 [2000]. Pp. 107-130

_____. “El ‘movimiento indígena’ y las cuestiones pendientes en América Latina”. In: _____. **Cuestiones y horizontes: de la dependencia histórico-estructural a la colonialidad/descolonialidad del poder**. Buenos Aires: CLACSO, 2014 [2005]. Pp. 635-663. mericanas. Buenos Aires: CLACSO, 2005 [2000]. Pp. 24-32.

SIERRA, Sayda; ROJAS, A. Lucia. **Universidade e os povos indígenas, obstáculos e alternativas para diálogos de saberes**. Colômbia, 2011.

Silva, I. M. de O. **Os Cursos de Magistério indígena no Estado do Maranhão e as Implicações na Formação dos Professores Krikati numa Perspectiva Específica e Diferenciada**. Dissertação de mestrado, 2012.

SOARES, Ligia Raquel R. **Magistério diferenciado: a formação de professores indígenas no Maranhão**. II Jornada Internacional de Políticas Públicas. São Luís – MA, 23 a 26 de agosto 2005.

SMITH, Linda Tuhiwai. **Descolonizando metodologias: pesquisa e povos indígenas**. Curitiba: Ed. UFPR, 2018.

SOUSA, E. L. de. “**Na nossa cultura ninguém dança sozinho**”: a escola, os saberes indígenas e a noção de coletividade. Articulando e Construindo Saberes, Goiânia, v. 2, n. 1, 2017. DOI: 10.5216/racs.v2i1.49017. Disponível em: <https://revistas.ufg.br/racs/article/view/49017>. Acesso em: 31 ago. 2023.

SOUZA, N. C. S. de; NASCIMENTO, A. M. do. **Apontamentos críticos sobre a colonialidade do saber: em defesa da pluralidade na construção do conhecimento**. Articulando e Construindo Saberes, Goiânia, v. 3, n. 1, 2018. DOI: 10.5216/racs.v3i1.55383. Disponível em: <https://revistas.ufg.br/racs/article/view/55383>. Acesso em: 31 ago. 2023

UNIVERSIDADE ESTADUAL DO MARANHÃO. **Projeto Político Pedagógico da Licenciatura Intercultural para a Educação Básica Indígena**. São Luís: UEMA, 2016.

WALSH, Catherine. **Interculturalidade, reformas constitucionales y pluralismo jurídico. Justicia indígena**. Aportes para um debate,. P-23-36. 2002.

TASSINARI, A. M. I.; GOBBI, I. Políticas públicas e educação para indígenas e sobre indígenas. Educação, [S. l.], v. 34, n. 1, p. 95–112, 2009. Disponível em: <https://periodicos.ufsm.br/reeducacao/article/view/1591>. Acesso em: 31 ago. 2023

TASSINARI, Antonella Maria Imperatriz. A educação escolar indígena no contexto da antropologia brasileira. A Ilha - Revista de Antropologia, Florianópolis, v. 10, n. 1, p. 217-245, 2008.

TORRES, Claudyule de Jesus Ribeiro dos Santos. **A luta indígena pela educação específica e diferenciada: o curso de Licenciatura Intercultural na/da UEMA.** Relatório de pesquisa do Programa de Bolsas de Iniciação Científica UEMA/FAPEMA, 2020/2021.

WEBER, Max. **Economia e sociedade: fundamentos da sociologia compreensiva.** Brasília: UnB. 2v. 1999.

ZANONI, Claudio. **Conflito e coesão: o dinamismo Tenetehara.** Brasília: Conselho Indigenista Missionário, 1999.