

LICENCIATURA INDÍGENA NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES NO ESTADO DO ACRE



Organizadores

JOSÉ ALESSANDRO CÂNDIDO DA SILVA

MARIA FANI SCHEIBEL

RICARDO SHITSUKA



Editora Poisson

1ª EDIÇÃO

2020

Organizadores
José Alessandro Cândido da Silva
Maria Fani Scheibel
Ricardo Shitsuka

**Licenciatura indígena na formação de professores
no estado do Acre**

1ª Edição

Belo Horizonte
Poisson
2020

Editor Chefe: Dr. Darly Fernando Andrade

Conselho Editorial

Dr. Antônio Artur de Souza – Universidade Federal de Minas Gerais
Ms. Davilson Eduardo Andrade
Dra. Elizângela de Jesus Oliveira – Universidade Federal do Amazonas
Msc. Fabiane dos Santos
Dr. José Eduardo Ferreira Lopes – Universidade Federal de Uberlândia
Dr. Otaviano Francisco Neves – Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais
Dr. Luiz Cláudio de Lima – Universidade FUMEC
Dr. Nelson Ferreira Filho – Faculdades Kennedy
Ms. Valdiney Alves de Oliveira – Universidade Federal de Uberlândia

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)

L698

Licenciatura indígena na formação de professores no Estado do Acre. SILVA, José Alessandro Candido da.; SCHEIBEL, Maria Fani; SHITSUKA, Ricardo (Orgs). Belo Horizonte: Editora Poisson, 2020. 129p.

Formato: PDF

ISBN: 978-65-86127-57-7

DOI: 10.36229/978-65-86127-57-7

Modo de acesso: World Wide Web

Inclui bibliografia

1. Educação 2. Formação de professores I. SILVA, José Alessandro Candido da II. SCHEIBEL, Maria Fani III. SHITSUKA, Ricardo

CDD-370.71

Sônia Márcia Soares de Moura - CRB 6/1896

O conteúdo dos artigos e seus dados em sua forma, correção e confiabilidade são de responsabilidade exclusiva dos seus respectivos autores

www.poisson.com.br
contato@poisson.com.br

Organizadores

José Alessandro Cândido da Silva



Doutor em Educação pela Universidade Federal do Paraná, 2015. Mestre em Educação na Universidade Federal Fluminense, 2011. Especialista em Psicopedagogia pela Universidade Várzea Grande, 2003. Graduação em Pedagogia pela Universidade Federal do Acre, 2003. Licenciado em Filosofia pela Universidade Católica de Brasília 2000. Atualmente é professor adjunto da Universidade Federal do Acre. Ex-coordenador do Curso de Licenciatura Indígena da Universidade Federal do Acre - Campus Floresta, entre os anos de 2015 a 2019. Vice Coordenador do Curso de Licenciatura Indígena da Universidade Federal do Acre - Campus Floresta. Professor das disciplinas de Ciências da Educação, Filosofia, Educação para as relações Étnico-Raciais e Fundamentos da Educação Indígena no Curso de Pedagogia, desde 2008, na Universidade Federal do Acre - Campus Floresta. Coordenador do Estágio Supervisionado do Curso de Licenciatura Indígena na UFAC, Portaria 2.929 de 26 de setembro de 2018. Membro do Núcleo Docente Estruturante do CLI, portaria nº 1050, de 10 de Julho de 2020. Atua como professor em Curso de Pós-graduação da UFAC: PPEHL e PPGCA.



Maria Fani Scheibel

Doutora em Ciências da Educação pela Univ. Pontifícia de Salamanca, Pós-doc. (UNICAMP). É adjunta (FURG) (Aposentada). Especialista e Mestre em Planejamento da Educação (UFRGS), Graduada em Pedagogia (PUC-RS). Tem experiência na área de Educação, com ênfase em Política Educacional, formação de professores, didática, educação de jovens e adultos e em EaD. É avaliadora (INEP). É pesquisadora no Grupo MEAC. Atua como professora em cursos de Pós-Graduação no IPPEO. É integrante do Fórum Estadual de EJA do Estado do RS.



Ricardo Shitsuka

Doutor em Ensino de Ciência e Matemática da Universidade Cruzeiro do Sul. Mestrado em Engenharia pela Escola Politécnica da Universidade de São Paulo (EPUSP). Pós-graduado no Master em Tecnologias Educacionais pela Fundação Armando Álvares Penteado (FAAP). Pós-grad. especialista em Informática Educacional – UFLA. Pós-grad. especialista em Redes de Computadores – UFLA. Pós-grad. especialista em Adm. Sistemas de Informação pela UFLA. Pós-grad. especialista em e-Business pela Faculdade Senac. Pós-grad. especialista em Educação Infantil, anos iniciais - Fac. Faveni. Pós-grad. especialista em Gestão escolar e inspeção escolar pela F.Futura. Pós-grad. especialista em Tutoria em Educação a Distância pela F.Futura. Pós-grad. especialista em Design Instrucional para EaD pela UNIFEI. Graduado em Engenharia pela EPUSP. Graduado em Odontologia pela Fac. Odontologia da USP (FOUSP). Graduado em Computação pelo CEUCLAR. Graduado em Pedagogia pelo CEUCLAR. Técnico em Eletrônica pelo Instituto Monitor. Ex-tutor EaD pela UAB por mais de 5 anos. Avaliador de Mídias Tecnológicas Educacionais para o SEB-MEC. Avaliador de cursos Técnicos para o MEC. Avaliador “Ad hoc” de cursos superiores para o INEP. Editor da revista internacional Research, Society and Development. Professor em Programas de Pós-Graduação “Stricto sensu” e “Lato sensu”. Atuou como coordenador de cursos superiores de tecnologia, e atualmente é professor associado na Universidade Federal de Itajubá (UNIFEI) - campus Itabira - MG.

SUMÁRIO

Introdução 08

Capítulo 1: Do curso de formação docente para indígenas ao curso de licenciatura indígena – UFAC..... 10

José Alessandro Cândido da Silva
DOI: 10.36229/978-65-86127-57-7.CAP.01

Capítulo 2: O papel do ensino superior no processo de autonomia indígena 22

Maria Isabel Afonso da Silva
Tiago Lucena da Silva
DOI: 10.36229/978-65-86127-57-7.CAP.02

Capítulo 3: Sala de aula, intercultural? Um primeiro experimento 29

Mariana Ciavatta Pantoja
DOI: 10.36229/978-65-86127-57-7.CAP.03

Capítulo 4: Entre a universidade e as aldeias: relato de práticas pedagógicas nas fases presencial e intermediária do curso de formação para docentes indígenas 39

Simone de Souza Lima
Damiana Avelino de Castro
DOI: 10.36229/978-65-86127-57-7.CAP.04

Capítulo 5: Uma experiência de partilha: o ensino de literatura na licenciatura indígena 49

Maria José da Silva Morais Costa
DOI: 10.36229/978-65-86127-57-7.CAP.05

Capítulo 6: Disciplina de didática em um curso de licenciatura indígena..... 59

Maria Fani Scheibel
José Alessandro Cândido da Silva
Ricardo Shitsuka
DOI: 10.36229/978-65-86127-57-7.CAP.06

SUMÁRIO

Capítulo 7: A fala da terra 70

Amilton Pelegrino Mattos

DOI: 10.36229/978-65-86127-57-7.CAP.07

**Capítulo 8: Ensaio poéticos verbi/visuais produzidos em contexto de formação –
linguagens e artes no curso de licenciatura indígena da UFAC..... 81**

Simone de Souza Lima

DOI: 10.36229/978-65-86127-57-7.CAP.08

Capítulo 9: Ensino de ciências nas aldeias do Acre 98

Igor Oliveira

DOI: 10.36229/978-65-86127-57-7.CAP.09

**Capítulo 10: Licenciatura indígena no Acre: barreiras históricas, conhecimentos e
perspectivas 108**

José Alessandro Cândido da Silva

Ricardo Shitsuka

Maria Fani Scheibel

DOI: 10.36229/978-65-86127-57-7.CAP.10

Capítulo 11: A expectativa indígena por meio da educação 118

Maria Fani Scheibel

Ricardo Shitsuka

José Alessandro Cândido da Silva

Dorlivete Moreira Shitsuka

DOI: 10.36229/978-65-86127-57-7.CAP.11

Introdução

É possível afirmar que a questão da educação superior indígena no Brasil é ainda, algo em fase inicial. Somente na virada do milênio é que se constituiu uma efervescência sociopolítica em torno dela. Todo esse contexto atual é reflexo de importantes relações construídas, sobretudo, ao longo da segunda metade do século XX. Algo importante na Constituição de 1988 foi a participação de diferentes segmentos sociais, incluindo os próprios indígenas, para que fossem garantidos esses direitos.

Deste modo, o ingresso de indígenas atualmente no Ensino Superior do país se deve, sem dúvida, à importante atuação das organizações de professores indígenas, bem como de instituições que fizeram frente na mobilização dessa clientela em geral. A realidade da presença de indígenas nas universidades é devedora dessa posição tomada por tais organizações. Aproximamo-nos de 5000 indígenas no Ensino Superior brasileiro, mais da metade dos 7000 estimados no Ensino Médio. Este é um dado importante, que reflete o potencial das políticas de ações afirmativas para formação superior diante dos outros níveis de capacitação educacional, mas também que mostra certo investimento dos próprios indígenas no ensino superior, como meio fundamental de valorização de suas culturas, e de busca por autonomia política.

Destarte, sintonizada com essa agenda, a Universidade Federal do Acre vem trabalhando a consolidação do Curso de Licenciatura Indígena, desde meados de 2008, ciente da política educacional nacional em relação à formação de professores nesta área, justificando também a necessidade de alinhamento do exercício da docência ao processo de formação e fortalecendo processos dialógicos, reflexivos e interdisciplinares. E, mais intrinsecamente, relacionando a educação indígena ao contexto sociopolítico de Terras e territórios indígenas no cenário regional moderno.

Dessa experiência de mais de dez anos, surgiu a possibilidade de produção deste livro. O texto reúne capítulos escritos por pesquisadores vinculados ao Curso de Licenciatura Indígena da Universidade Federal do Acre (UFAC), bem como, por outros docentes das demais licenciaturas e de outras Instituições de Ensino Superior (IES) que, desenvolveram práticas de ensino junto ao Curso no Campus Floresta. O escopo consistiu em abordar diferentes relatos de experiências, a partir da interação vivenciada em sala de aula com os acadêmicos indígenas, em variados componentes curriculares, no esforço determinado de lidar com o desafio dessa formação docente nesta parte da

Amazônia brasileira. Cada capítulo dialoga com pressupostos teóricos que fundamentam diferentes áreas de conhecimento presentes no curso: Linguagens e Artes, Ciências da Natureza, Humanidades e Ciências da Educação. Relata como efetivamente tem se dado o desenvolvimento da prática pedagógica específica, a qual revela um campo de tensão entre a concepção moderna/ocidental e os modos de compreensão peculiares de cada grupo étnico presente no curso. Assim, cada um dos textos traz um relato de experiência dos professores/pesquisadores que atuaram no curso entre 2017 e 2019, tomando como ponto de partida um ou mais componentes curriculares e o seu desdobramento junto aos acadêmicos que estão com a formação em andamento, material que poderá nortear o desenvolvimento de futuras pesquisas para formação docente indígena no contexto da Amazônia, sugerindo estratégias para a reformulação e reorientação do curso, numa perspectiva sempre mais próxima à demanda dos professores indígenas da região mais ocidental do Brasil.

Destarte, os registros evidenciam, em parte, como a educação superior indígena na UFAC atende aos processos de ensino e aprendizagem próprios, estabelecidos em consonância com os interesses e mediante aprovação e acompanhamento da comunidade indígena. Estimulando atividades prático-teóricas, realizadas coletivamente, e a reflexão e investigação sobre questões de interesse no âmbito da escola e da experiência própria de cada professor (a) e seu povo que agem como mediadores, “intérpretes entre culturas e sociedades distintas”

Certamente será uma prazerosa leitura!

CAPÍTULO 01

Do curso de formação docente para indígenas ao curso de licenciatura indígena – UFAC

José Alessandro Cândido da Silva

INTRODUÇÃO

As populações indígenas do Acre há muito vêm buscando concretizar o direito à educação diferenciada, uma vez que perceberam nela um potencial para resgatar e fortalecer suas culturas, perdidas ou enfraquecidas diante de séculos de imposição da cultura hegemônica eurocêntrica. Mas como interagir com diversos conhecimentos nesse contato com outras sociedades e garantir a preservação de suas identidades? Essa é uma questão cuja resposta é complexa, mas que, aos poucos, vem ensaiando processos inovadores para resolvê-la.

Neste sentido, não são poucas as sintonias existentes entre o “sonho para frente” e o “ainda não” de que fala Ernest Bloch em *Espírito da Utopia*, citado por Semeraro (2009, p. 200) e o “inédito viável” de Paulo Freire (1979), que combina a consciência da realidade com a paixão política e o sonho pedagógico dos oprimidos.

A criação de um curso superior para indígenas na região mais ocidental do Brasil representa uma experiência e possibilidade de ampliação da capacidade de organização de suas comunidades para a educação e o ensino, bem como, a garantia de um processo de valorização da cultura tradicional, através da construção de um currículo baseado na interlocução entre os saberes científicos e as necessidades daquelas comunidades.

Dentro desse contexto, apresentamos aqui elementos históricos e dialéticos sobre o curso superior indígena do *Campus Floresta - UFAC*, entre os quais, algumas dificuldades e desafios, resultado de um diligente trabalho que nos possibilitou conhecer com mais profundidade os processos vivenciados pelos vários sujeitos envolvidos no fazer cotidiano desse curso.

As principais fontes de informações foram o primeiro e segundo Projeto Político Pedagógico do Curso. O arrolamento documental e sua análise tiveram como finalidade obter informações necessárias sobre a institucionalização do curso. Paralelamente, realizamos entrevistas abertas nas quais enfocamos os pontos principais que

pretendíamos investigar. As entrevistas foram realizadas em momentos e lugares distintos, tanto na fase presencial como junto às comunidades indígenas visitadas por ocasião da fase intermediária, ambas momentos formativos do curso.

1. MOVIMENTOS EM PROL DE UMA EDUCAÇÃO SUPERIOR INDÍGENA

No Brasil, os Cursos de Licenciatura Intercultural estão previstos pela Lei nº 10.172, de 09 de janeiro de 2001. Contudo, vale lembrar que a demanda pelo ensino superior se deflagrou com o processo de formação de professores indígenas, que precisavam de tal titulação enquanto um requisito legal para lecionar.

O tema do acesso ao Ensino Superior começou a fazer parte das pautas de discussão e reivindicação do movimento indígena no Brasil desde a década de 80, como foi o caso, na região norte, do Movimento dos Estudantes Indígenas do Amazonas (MEIAM) e do Conselho dos Professores Indígenas da Amazônia (COPIAM).

Nesse contexto, uma iniciativa pioneira foi realizada pela Universidade Estadual do Mato Grosso (UNEMAT), quando em 2001 iniciou o Projeto de Curso de Licenciatura Específica para a Formação de Professores Indígenas, resultado de discussões iniciadas no ano de 1997 envolvendo vários segmentos da sociedade civil, representantes indígenas e órgãos governamentais e não governamentais. Em julho de 2006, a UNEMAT formou a primeira turma de professores indígenas em Curso de Licenciatura Específica. Recentemente, outras universidades brasileiras têm protagonizado ações neste sentido, como a Universidade Federal de Minas Gerais, a Universidade Federal de Roraima, entre outras (BRASIL, 2007).

O Acre também foi um dos Estados precursores em educação escolar indígena, com escolas criadas e coordenadas por professores índios em suas comunidades, com autonomia pedagógica e administrativa. Parafraseando o Projeto Político Pedagógico (2008) do curso, no Estado do Acre destacaram-se três instituições, governamentais e não governamentais: Comissão Pró-Índio (CPI), Organização de Professores Indígenas do Acre (OPIAC) e Secretaria de Estado de Educação (SEE).

Entre os anos de 2003 e 2004, a Secretaria Estadual de Educação e as instituições não governamentais – CPI/AC e OPIAC – iniciaram mais incisivamente um processo em defesa da educação continuada para os professores e lideranças indígenas do estado; desta luta nasceu em 2004 o “Projeto de Formação Universitária para Educadores Indígenas”, com uma proposta de ensino superior diferenciado que fazia parte da

política de resgate da identidade sociocultural demandada por esses povos. Em seu texto de abertura o documento assim expressava:

A Organização dos Professores Indígenas do Acre (OPIAC) e a Comissão Pró-Índio apresentam o projeto de um curso que deverá constituir na experiência de criação e implementação de um ensino superior específico e diferenciado para a formação de indígenas educadores, agentes capazes de elaborar, gerir e conferir sustentabilidade aos projetos de futuro de suas comunidades, situadas na região Amazônica. As comunidades indígenas da Amazônia, e em especial do Acre, pretendem antes, uma legitimação de suas experiências positivas, acumuladas na formação, até agora em nível médio dos professores e agentes agro-florestais. Tem se desenvolvido no Acre um ensino indígena que imprime as marcas das diferentes tradições étnicas nos seus métodos pedagógicos (experiência de autoria). Mas esse ensino diferenciado necessita dos instrumentos reflexivos e críticos que a formação universitária poderá conferir. A experiência de um pensamento autônomo deve contribuir para que a região Amazônica encontre os caminhos de um saber que a preserve do empobrecimento, da exploração inadequada de seus recursos, de uma possível extinção de sua biodiversidade. A importância de trazer para o diálogo, representantes das comunidades indígenas tem mobilizado ações governamentais importantes. O MEC solicitou às universidades em 2004 a apresentação de propostas de ensino superior para os professores indígenas. A FUNAI disponibilizou recursos para programas de inclusão dos indígenas na educação universitária. [...] A formação e titulação que se pretende com este projeto objetivam criar condições, através do fortalecimento cultural, para o fortalecimento das diferentes comunidades indígenas, na construção de sua educação escolar e sustentabilidade econômica. A criação do curso superior para professores indígenas, caminho da diferença e da autonomia gerencial de seus projetos comunitários, contribuirá para que os povos indígenas conquistem o pleno desenvolvimento de suas culturas e de suas expressões, direito garantido por lei (OPIAC, 2004, p.1).

Numerosos debates e discussões sobre a questão da formação superior indígena foram empreendidos abrindo caminho para a implantação do curso de ensino superior como o que acontecia na Universidade do Mato Grosso – UNEMAT, referido anteriormente. Em Rio Branco dois seminários foram realizados pela OPIAC e pela CPI/AC e foram nesses fóruns que se formularam os pressupostos teóricos e as diretrizes deste projeto. Os seus princípios fundamentais estavam assim definidos:

Educação diferenciada e específica; intercultural e bilíngue; aprendizagem fundada em princípio contínuo e global que avança em função das experiências vivenciadas pelas comunidades e seus sujeitos baseando-se nos conhecimentos tradicionais e tendo as práticas tradutórias como pressuposto metodológico; e experiência escolar como tempo de vivência cultural e espaço de produção coletiva (OPIAC, 2004, p.3).

Uma análise pormenorizada da organização e da estrutura que se formava com essa proposta, demonstrou que estavam lançadas as sementes de um curso superior indígena pensado por organizações que tinham a mesma identidade. A questão problema era: que instituição de ensino superior participou da construção dessa

proposição? Ora, a aprovação pela UFAC da proposição do curso nesses moldes não encontrou sucesso e um dos pontos cruciais que contribuiu para tal desfecho fora a ausência de participação da instituição superior no processo de reflexão e formulação da referida proposta.

2. O PAPEL DA UNIVERSIDADE FEDERAL DO ACRE (UFAC) NA DEFINIÇÃO DA GRADUAÇÃO INDÍGENA

A UFAC, por seu turno, desejosa de protagonizar esse processo, também se articulou na tentativa de conceber seu projeto de educação superior indígena. Apresentou uma proposta, fruto da ação conjunta com parte do movimento indígena, decorrente do processo de relações interinstitucionais que estabeleceu por intermédio do Centro de Antropologia Indígena da Amazônia Ocidental - CAINAM. Naquele momento histórico, diante das demandas recentes do movimento indígena, a formação em nível superior vinha sendo reiterada, tanto através de programas específicos como pelo acesso via sistema de cotas. Elaborada e apresentada sob o título de “Programa Integrado de Licenciatura para Professores Indígenas da Amazônia Sul - Ocidental”, a proposta foi organizada em julho de 2005, contando com a parceria da Secretaria de Educação do Acre e do Grupo Técnico Interinstitucional – GTI, constituído para essa finalidade.

A construção do documento deu-se através da cooperação entre instituições oficiais, entidades não governamentais, professores de diferentes áreas da universidade e representantes de entidades indígenas. O projeto proposto pela UFAC expressava sua origem e propósito:

[...] resultado do trabalho conjunto da UFAC com o Movimento dos Povos Indígenas do Acre, Sul do Amazonas, e Noroeste de Rondônia, construído através de um processo de debates conjuntos, derivados de iniciativas históricas no campo da pesquisa e da extensão. [...] Esta iniciativa no campo da educação superior indígena reitera as expectativas de uma ação conjunta que deverá desembocar na promoção efetiva dos povos indígenas da região. O programa visa a formação de professores para o ensino fundamental e médio, que desde longa data vem atuando junto às escolas indígenas, mas em virtude da precariedade e omissão da assistência oficial até hoje não tiveram acesso à formação em nível superior. Obedecerá a uma organização diferenciada, levando em consideração as particularidades espaço-temporais própria dos povos indígenas. Será enfatizada e valorizada a experiência sócio profissional dos educandos, conjuntamente com a aprendizagem acadêmica. Assim a formação será organizada em dois momentos: na UFAC, através de períodos de ensino presencial e no âmbito das aldeias, através de atividades e práticas acadêmicas e socioculturais semi-intensivas. O curso terá a duração de cinco anos constituindo-se de 10 etapas presenciais e 09 etapas semipresenciais (BRASIL, 2005, p.7).

Muitas foram as divergências e os desalinhamentos dessa proposta em relação às demandas indígenas. Um militante do movimento indígena e mais tarde acadêmico do curso, que pediu para não ser identificado, diante da aprovação do PPC do curso, teceu críticas contundentes, apontando as dificuldades dos alunos, mas também dos professores e coordenadores em implementar a proposta. Por outro lado, esse sujeito do movimento indígena afirmou que havia espaço para negociações e que a proposta inicial podia ser aperfeiçoada:

Podemos considerar que a atual proposta precisa ser remodelada ao longo do tempo, na medida em que o curso vai acontecendo para que de fato atinja os interesses das comunidades. Como acadêmico acredito que isso vem ocorrendo, é tanto que aos poucos vamos remodelando nas ocasiões dos “Encontros com os Conhecimentos”, pois ainda se mostra inadequada a realidade, sobretudo, em relação aos conteúdos, para nós fracos e a questão que tanto discutíamos: a dificuldade com a língua e outros conteúdos que não denominamos bem. Os próprios consultores e professores que vêm contribuir com as aulas ficam perdidos com as disciplinas, e essa questão do calendário inadequado a realidade, o deslocamento dos alunos. No segundo semestre a minha comunidade se desestruturou e fomos obrigados a colocar pessoas que não tinham nenhuma experiência para ficar na comunidade dando aula. É claro que não estamos deixando nossos alunos sozinhos. Ficamos sessenta dias fora. No final do ano de 2009, obedecendo alguns critérios estabelecidos pela parceria com os municípios e estado, participamos da fase presencial daquele semestre e quando retornamos para as aldeias estava tudo desorganizado, totalmente fora do padrão, porque antes fazíamos o curso na época das férias e depois outra complementação no mês combinado do calendário. Foi proposta uma mudança em reunião de colegiado do curso, sendo promovidas algumas mudanças, pois agora, a aula vai começar em março em vez de começar no meio do ano, no mês das aulas. A nossa proposta é que começasse em Fevereiro e Março, em Abril já é época de plantio, então o professor tem que fazer orientações para os alunos e a comunidade. Posso dizer que para criar uma escola diferenciada, ou um curso universitário indígena, há necessidade de muita discussão e que essa envolva toda a comunidade. Nós temos uma noção do que é uma escola indígena e certamente do que seja um curso superior indígena, portanto, facilidade de implantá-la se tivermos o apoio da comunidade e de outras instituições¹.

As palavras evidenciam e confirmam o desafio com que se defrontam os cursos de licenciatura para professores indígenas, ou seja, oportunizar o acesso ao conhecimento com qualidade, que inclua não só a pedagogia e a especialização nas diversas áreas de saberes, mas que também prepare esses professores para atuar na gestão escolar construindo projetos pedagógicos consequentes, concebendo materiais didáticos contextualizados, contribuindo com o tratamento adequado da língua materna, com o fortalecimento da identidade e da cidadania, respeitando a diversidade cultural.

¹ Entrevista realizada com militante do movimento indígena e acadêmico A, aluno do Curso de Formação Docente para Indígenas da UFAC, realizada em 30/08/19.

Parafraseando o Projeto Político Pedagógico - PPP (2008) do curso, a fundamentação conceitual da proposta defendeu a educação intercultural, diferenciada e bilíngue que respeite as peculiaridades de cada etnia e promova a integração entre os diferentes grupos, índios e não índios. Que, ao longo do curso, o indígena fosse formado para trabalhar na educação escolar de sua aldeia, onde poderia incentivar a manutenção da língua materna com maiores condições para respeitar os processos próprios de aprendizagem. Igualmente, pretendeu a garantia da valorização da cultura tradicional, por meio da construção de um currículo baseado na interlocução entre os saberes científicos e as necessidades das comunidades indígenas em sua paisagem própria. A fim de utilizar esses conhecimentos de maneira a beneficiar a comunidade em sua terra, o PPP propunha que a formação do professor deveria se pautar pela reflexão e investigação sobre as questões de interesse da escola e das aldeias.

O Curso de Formação Docente para Indígenas apresentava como perfil norteador, a formação de um profissional para desempenhar funções docentes nas escolas indígenas de acordo com as expectativas formuladas pelas próprias comunidades, em acordo com a legislação vigente. Sua prática deveria estar ligada aos projetos sociais voltados sua comunidade. Exemplo da consciência dessa relação necessária é expressa por um acadêmico da primeira turma do curso:

Devemos ampliar nosso conhecimento para que tenhamos mais facilidade de entender o que é nosso e o que é da sociedade (envolvente), obter o conhecimento político para saber trabalhar com as organizações de cada comunidade e assim adquirir maior respeito da sociedade. Para isso temos que continuar estudando, evoluindo os nossos conhecimentos e assim repassá-los às nossas comunidades para que conheçam sua realidade e seus direitos.²

Percebe-se o quanto é necessário que a formação esteja voltada para os interesses comunitários de forma que os próprios professores indígenas entendam que a educação deve ser diferenciada e de acordo com a especificidade de cada povo. Oliveira (2004), apoiada em Boaventura de Sousa Santos, aponta para uma direção que fortalece o desafio de ligar os saberes em rede para torná-los sustentáveis enquanto possibilidades de ampliação do real a ser estudado, na medida em que, tornando os saberes mais visíveis e interligados, se possa idealizar o currículo a partir de novas experiências, ou seja, da própria realidade do povo. É sob essa perspectiva que se apresenta o currículo do curso superior indígena.

Entretanto, torna-se necessária a vigilância e o cuidado constante para que não se reduza apenas a uma lista de conteúdos a serem ministrados de forma hierárquica a um

² Entrevista realizada com o aluno B, acadêmico do Curso Superior Indígena, realizada em 11/08/19.

determinado número de sujeitos, mas que se torne a criação cotidiana daqueles que o protagonizam transformando-o numa prática que envolva os saberes e processos interativos. Estava previsto no PPP (2008) uma carga horária total de 3.765 horas/aula, com tempo mínimo de quatro e máximo de oito anos.

O Curso de Formação Docente para Indígenas, se desenvolveu portanto em suas diversas fases ao longo do ano letivo, distribuídas de forma flexível no calendário acadêmico. A logística relacionada à infraestrutura para permanência dos indígenas na cidade de Cruzeiro do Sul durante a fase presencial sempre foi de fundamental importância para o sucesso dos acadêmicos, já que eles ficam neste período afastados de suas vidas nas aldeias, experimentando um sistema diferenciado de organização social, econômica e cultural.

Para custear a formação, a UFAC se propôs a buscar parcerias para viabilizar as condições mínimas, necessárias à recepção dos alunos, condição raramente assumida por órgãos e instituições que, pelo menos teoricamente, deveriam ser parceiras no processo de formação indígena, ocasionando dificuldades na medida em que todo o financiamento das despesas praticamente era e é feito com recursos do Prolind³. Aí se inclui o pagamento de despesas com viagens, hospedagem, alimentação e outros serviços necessários.

Sob a responsabilidade da UFAC sempre esteve a oferta de espaço físico para as aulas e a formação, esta última, oferecida atualmente por um grupo de seis professores vinculados diretamente ao curso e outros pertencentes aos demais cursos, distribuídos nas três áreas de formação: Linguagens e Artes, Ciências da Natureza, Humanidades que são complementadas por uma área transversal comum na formação de todos, as Ciências da Educação. É possível perceber que a abordagem interdisciplinar busca escapar ao isolamento de conteúdos e conhecimentos estruturados segundo as tradições ou normas estabelecidas nas disciplinas da ciência hegemônica e procura construir – uma perspectiva aproximada à singularidade da condição, pressupostos e situação histórica indígena. Além disso, há muito esforço e dedicação de cada acadêmico que representa não somente a si, mas a história de luta e os ideais históricos de vários povos da região.

³ Programa de apoio à formação superior de professores que atuam em escolas indígenas de educação básica. Cujos objetivos são formar professores para a docência no ensino médio e nos anos finais do ensino fundamental das comunidades indígenas.

No segundo semestre de 2008, a primeira turma inicia-se com 29 alunos representantes de 10 povos do estado do Acre (Kaxinawá, Ashaninka, Puyanawa, Nukini, Shawãdawa, Katukina, Yawanawá, Shanenanawa, Manchineri e Jaminawa) e 01 do estado do Amazonas (Marubo). No primeiro semestre de 2009, a segunda turma inicia-se com 37 alunos. Em 2014, 51 discentes concluíram o curso tendo sido apresentados 45 Trabalhos de Conclusão de Curso nas diferentes áreas de formação (BRASIL, 2015).

Após a formatura das duas turmas, em 17 de janeiro de 2014, iniciou-se a revisão/reelaboração do Projeto Pedagógico do Curso pelo Núcleo Docente Estruturante. Ressaltamos que o processo de revisão do PPC teve suas primeiras reflexões feitas ao longo da primeira edição do curso, durante a realização dos seminários denominados *Encontro com os conhecimentos*, ocorridos nos anos de 2009 e 2010. Os Seminários, que tiveram como objetivo analisar e propor mudanças ao Projeto Pedagógico, contaram também com a participação de especialistas de notório saber, organizações e lideranças indígenas.

A experiência com a primeira turma do curso permitiu-nos apontar alguns desafios. A distribuição geográfica dos alunos (comunidades às quais pertenciam) gerou uma situação muito problemática, o difícil deslocamento dos estudantes das aldeias até Cruzeiro do Sul. Muitos residiam nos lugares mais longínquos do estado e até na parte sul - ocidental do Estado do Amazonas. Alguns acadêmicos levavam entre oito e onze dias de viagem, sendo que muitas vezes não chegavam a tempo de acompanhar o início das aulas. Esse foi um dos motivos apontados por eles como causa de algumas desistências.

3. A SEGUNDA EDIÇÃO DO CURSO SUPERIOR INDÍGENA

A proposta de reformulação do PPC indígena trouxe mudanças resultantes de um processo coletivo de experiências com a primeira turma, passando a ser denominado Curso de Licenciatura Indígena e com o escopo de ser uma iniciativa que atenda à perspectiva da inclusão social, no contexto da efetivação de novas políticas públicas. Entendendo por novas políticas públicas aquelas que tanto consideram a alteridade, como têm o poder de transformar a realidade. Em outras palavras, que respeitem profundamente a diversidade sócio-político-cultural dos povos coerentemente com a prerrogativa constitucional do direito à diferença e do direito à cidadania plural.

No ano de 2016, o Curso de Licenciatura Indígena passou por um processo de avaliação, sendo inserido no grupo de cursos avaliados pelo Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior - **SINAES**, criado pelo MEC em abril de 2004. Dois profissionais definidos pelo MEC durante alguns dias realizaram a inspeção junto ao curso, portanto, avaliação *in lócus*, típica para essa modalidade educacional específica. Como resultado desse processo o curso alcançou nota (5,0) cinco, um conceito excelente, evidenciando que, apesar das dificuldades, a experiência em curso representava o esforço e um espaço em que se buscava criar um ambiente de produção, aprendizado e troca de conhecimentos que propiciava o enriquecimento tanto dos indígenas quanto da universidade. Essa avaliação positiva representou estímulo nas pesquisas, na prática pedagógica e em outras atividades desenvolvidas durante o curso, de modo a possibilitar a atuação dos docentes egressos no processo educacional de seus povos em todo Ensino Fundamental e Médio (BRASIL, 2015).

Entre os principais objetivos atuais do curso estão as seguintes propostas: criar ambiente crítico em relação às práticas de escolarização para indígenas; incentivar os modos próprios de aprendizagem e pesquisa indígena; elaborar materiais diferenciados, relacionados às realidades locais; colocar em relação a ciência ocidental e os saberes tradicionais, produzindo conhecimentos interculturais; valorizar as línguas maternas; articular o saber acadêmico, a pesquisa, a extensão e a prática educativa/docente (BRASIL, 2015).

Deste modo, o Curso de Licenciatura Indígena tem o seu amparo legal na Resolução do Conselho Superior da Universidade - UFAC/CONSU nº 5 de 15 de abril de 2008, conferindo o título acadêmico de Licenciado em Educação Escolar Indígena com Habilitação em Linguagens e Artes ou Humanidades ou Ciências. Funciona com a modalidade de ensino modular semestral, com uma carga horária de 3.245 horas/aulas, com tempo mínimo e máximo de integralização de 4 e 7 anos respectivamente (BRASIL, 2015).

Em 2017 ocorreu o processo de seleção de uma nova turma, ingressando (50) cinquenta acadêmicos, divididos em dois grupos. O processo seletivo classificou todos os aprovados e convocou o quantitativo dos 50 (cinquenta) primeiros para inscrição no curso. Para que os docentes do curso pudessem desenvolver efetivamente suas atividades de formação considerando as especificidades relativas às diferentes culturas e línguas, bem como o ritmo próprio de compreensão e expressão dos acadêmicos em sala,

fez-se necessário que o curso funcionasse com duas turmas, tendo cada uma 25 (vinte e cinco acadêmicos). Essa divisão justifica-se ainda na necessidade de considerar os diferentes tempos de ensino-aprendizagem para que os diálogos e construções necessárias entre os conhecimentos próprios ou tradicionais e o conhecimento científico aconteçam.

Atualmente, os acadêmicos se encontram matriculados no sétimo módulo/período, desenvolvendo com sucesso todas as atividades curriculares, com previsão para fecharem o curso neste ano de 2020 e de imediato assumirem efetivamente as salas de aulas de aldeias em diferentes Terras Indígenas do Acre. Vale destacar a inserção do atual grupo em diversas atividades acadêmicas do Campus Floresta, sua participação em eventos como ouvintes e como apresentadores de trabalhos diversos, no PIBIC e no PIBID. Neste momento todo o grupo já se encaminha no sentido de organizar seu Trabalho de Conclusão de Curso, como fruto das atividades desenvolvidas ao longo da formação e em consonância com a realidade de cada comunidade, gerando uma produção significativa para cada aldeia e seus membros.

Por outro lado, embora haja um trabalho desenvolvido pela instituição no sentido de garantir o funcionamento adequado do curso, há questões que precisam ser superadas a fim de que se alcance uma formação com excelência. Entre os desafios está a necessidade de a UFAC empreender ações/proposições que tornem o curso consolidado de modo que permaneça atendendo as demandas reprimidas de alunos indígenas. Urge a necessidade de abertura de processo seletivo para outra turma, que de acordo com o PPC deveria ter ocorrido em 2019.

4. CONCLUSÃO

As conversas e depoimentos levantados apontaram variados aspectos positivos no processo de formação, todavia, pesa sobre a formação uma série de dificuldades que exigem da administração superior da instituição um posicionamento pró-curso, no sentido de incluir na sua matriz orçamentária cada aluno indígena com o direito legal que tem ele e qualquer outro acadêmico não indígena. Em 2019, no primeiro semestre uma turma nova deveria ter adentrado na universidade, porém, apesar da crise pela qual tem passado as universidades brasileiras por conta dos cortes do governo federal, ficamos nos perguntando até quando precisaremos esperar para que o curso realmente se consolide como um curso verdadeiramente “ufaquiano”.

Compreender o que é e o que representa o Curso de Licenciatura Indígena e preocupar-se com ele, estabelecendo planejamento e organização, certamente nos daria a garantia de que continuaremos sendo avaliados positivamente, como aconteceu na última avaliação *in lócus*. Quanto aos docentes do curso, se percebe um engajamento nas diversas áreas do conhecimento junto aos cinco povos existentes na atual turma em formação. Porém, somos levados a compreender que institucionalmente parece ter sido esquecido que nas propostas de ensino superior estão em jogo projetos de futuros de povos e não só de indivíduos, pois cada acadêmico representa uma perspectiva própria de sua etnia. Por esse viés, a educação superior indígena pode contribuir, significativamente, para criar melhores condições de sustentabilidade e autonomia dos grupos presentes no curso (SILVA e GRUPIONI, 2004).

Por fim, reforçamos o entendimento de que a instituição precisa abraçar efetivamente o curso. O Curso de Licenciatura Indígena institucionalmente deve constituir um espaço institucional para falar, ser ouvido e respeitado no atendimento às demandas dos povos indígenas da região.

REFERÊNCIAS

- [1] ACRE. Secretaria de Estado de Educação/Centro de Formação dos Povos da Floresta. Relatórios I e II – Caminhos da Educação Indígena no Acre. Rio Branco: 2002.
- [2] ACRE. Secretaria de Estado de Educação/Coordenação de Educação Escolar Indígena. Diagnóstico, Diretrizes e Metas da Educação Escolar Indígena no Acre, nov. 2009, mimeo.
- [3] BRASIL. Constituição da República Federativa do Brasil. Brasília: Diário Oficial da União de 05 de outubro de 1988.
- [4] BRASIL. Lei nº 9.394/96 de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Diário Oficial da União, Brasília, 23 de dezembro de 1996.
- [5] _____. Ministério da Educação. Lei nº 10.172. *Plano Nacional de Educação*. Brasília: 2001.
- [6] BRASIL. Ministério da Educação. Programa Integrado de Licenciaturas para Professores Indígenas da Amazônia Sul - Ocidental, 2005.
- [7] _____. Ministério da Educação. Projeto Pedagógico Curricular do Curso de Licenciatura Indígena. UFAC, 2015.
- [8] _____. Ministério da Educação. Projeto Político Pedagógico do Curso de Formação para Docentes Indígenas. UFAC, 2007.

- [9] _____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Fundamental. *Referencial Curricular Nacional para as Escolas Indígenas*: MEC-SEF e Comitê Nacional de Educação Escolar Indígena, 1998.
- [10] COMISSÃO PRÓ-ÍNDIO DO ACRE. *Festejando 22 anos de história*. Rio Branco: Jun. 2001.
- [11] FREIRE, Paulo. *Conscientização*. São Paulo. Ed. Cortez e Moraes , 1979.
- [12] OLIVEIRA, Inês Barbosa de (Org.). *Alternativas Emancipatórias em Currículo - Série Cultura, Memória e Currículo*. São Paulo: Cortez, 2004.
- [13] ORGANIZAÇÃO DOS PROFESSORES INDÍGENAS DO ACRE/OPIAC. *História dos Antigos*. Belo Horizonte: Ed. UFMG, 2000.
- [14] _____. *Projeto de Formação Universitária para Educadores Indígenas*. UFAC, 2004.
- [15] SEMERARO, Giovanni. *Libertação Hegemonia: realizar a América Latina pelos movimentos populares*. São Paulo: Idéias & Letras, 2009.
- [16] SILVA, A. L. e GRUPIONI, L. D. B. *A temática indígena na escola: novos subsídios para professores de 1º e 2º graus*. 4. ed. São Paulo: Global, 2004.
- [17] SOUSA SANTOS, Boaventura de. *Pela mão de Alice. O social e o político na pós-modernidade*. 7.ed. - São Paulo: Cortez, 2000.

CAPÍTULO

02

O papel do ensino superior no processo de autonomia indígena

Maria Isabel Afonso da Silva
Tiago Lucena da Silva

As populações indígenas têm se pautado pela conquista do direito à educação diferenciada, fruto da mobilização indígena apoiada pelas instituições civis na tentativa de romper com a tradição integracionista, abrindo-se espaço para a superação do tradicional exercício da tutela paternalista e das políticas assistencialistas que sempre marcaram a relação do Estado com os povos indígenas no Brasil (KAHN; FRANCHETTO, 1994).

Neste contexto, buscamos sair da tradição de educação voltada para a integração e conquistar o direito de ser específica e diferenciada, formando indígenas para o protagonismo em suas escolas, comunidades e fora delas, em todos os segmentos da sociedade em que se queira atuar.

Na perspectiva do ensino superior, espera-se oferecer aos discentes um pensamento crítico/reflexivo, formando profissionais que, independente da área de atuação, sejam detentores de saberes/fazeres que o habilitem para percepção dos problemas que afligem a sociedade e com capacidade de proposições que ajudem a solucioná-los.

A crescente inserção indígena no ensino superior trouxe consigo discussões pautadas na grande complexidade ao se considerar as especificidades econômicas, políticas, históricas e culturais dos povos originários. As instituições de ensino superior, neste contexto, constituem-se como espaço estratégico de capacitação para luta pelos direitos indígenas, independência técnico-científica e emancipação social, provendo ferramentas para o futuro como indivíduos, como coletivo e como etnias. Deste modo, essas instituições têm sido assumidas pelos indígenas em seu movimento pela autodeterminação, pelo direito de decidirem seu destino, fazendo suas escolhas, elaborando e administrando autonomamente seus projetos de futuro (BRASIL, 1998). A universidade assim contribui no processo de melhoria das condições de sustentabilidade e consolidação de experiências de autonomia indígena.

O Curso de Licenciatura Indígena no Acre representa a possibilidade de atender aos anseios e aos interesses das comunidades indígenas, tanto em relação à formação de professores indígenas qualificados para atuarem em suas comunidades e definirem seus currículos e projetos pedagógicos específicos, mais próximos e condizentes com suas realidades, quanto na autonomia dos indígenas em outros projetos socioeconômicos e políticos, por eles mesmos delineados conforme as particularidades e as necessidades de suas comunidades.

Considerando que a Amazônia tem sido um cenário especialmente visado, nacional e internacionalmente, por políticas, ideologias e projetos que geram profundas modificações ambientais e socioeconômicas na região, um curso desta natureza estabelece atores com poder de análise, crítica e ação efetiva. Esta formação oferece e fomenta instrumentos que permitem aos estudantes e futuros profissionais. Compreender e decidir sobre assuntos diretamente relacionados com a atualidade vivenciada pela comunidade, assumindo autonomia em suas decisões e gestão financeira, no desenvolvimento de um projeto socioeconômico, qualquer que seja ele (GIANNINI, 1994).

A formação superior, independente da área específica, habilita o discente indígena a assumir papel central na educação escolar, divulgando informações e conhecimentos que possam auxiliar a comunidade, como na prevenção de doenças e cuidados à saúde, na agroflorestania e na busca por melhorias nas aldeias por meio da elaboração de projetos que fortaleçam a cultura indígena e busquem melhoramento no gerenciamento territorial, planejamento e ações voltadas ao desenvolvimento sustentado, qualidade de vida e autonomia das comunidades (FARIAS; BROSTOLIN, 2012).

A busca por essa autonomia vem sendo incentivada e desenvolvida pela própria demanda dos discentes e pelo diálogo entre professores, pesquisadores e comunidades indígenas, pelos relatos dos alunos em nome de seus povos e pelos próprios comunitários em momentos de interação durante as fases intermediárias do curso, momentos formativos do curso em que nós docentes nos fazemos presentes nas aldeias. É neste momento que emergem os anseios por escolas e projetos diferenciados, específicos e de qualidade, além de reivindicações na busca por novas formas de estabelecer relações com os diferentes segmentos da sociedade, tentando superar diversos conflitos e contradições ainda existentes entre a legislação e a prática.

Desse modo, a importância dessa interação junto à comunidade ultrapassa o papel de ensinar e de aprender; permite a reconstrução dos processos de ensino e de aprendizagem para o fortalecimento da cultura e das práticas tradicionais, cumprindo as etapas necessárias para o processo socializador. É também assumir a responsabilidade social de uma instituição de ensino superior e contribuir na reafirmação das identidades e da construção permanente de autonomia e de alteridades (BERNARDI; BERNARDI, 2017).

Há seis etnias presentes na atual turma em formação do Curso de Licenciatura Indígena da Ufac: Apolima Arara, Apurinã, Huni Kuĩ/Kaxinawá, Katukina/Noke Kuĩ, Náwa e Nukini, mas são integrantes e representam diversas comunidades distribuídas pelo estado do Acre. Cada etnia, e mesmo comunidades distintas de um mesmo povo, possuem histórias, saberes, culturas e línguas próprias; demandas e necessidades distintas. Somente pelo reconhecimento da diversidade e especificidades é possível o desenvolvimento da autodeterminação e a capacidade de administrarem seus projetos de futuro de forma autônoma, que os permitirão alcançar as soluções para os desafios locais, muitas delas voltadas para a própria defesa cultural. Assim é possível o fortalecimento do grupo étnico, por esses processos que visam à afirmação, vitalização e, às vezes, à recuperação da identidade étnica de sociedades minoritárias diante da dominante (KAHN, 1994).

O curso de licenciatura indígena, busca a delicada interface entre a preservação das referências identitárias das diferentes etnias que o integram, ao mesmo tempo, que estabelecem o diálogo de saberes entre os conhecimentos tradicionais e as inovações técnico-científicas. Neste caso, a formação em licenciatura indígena não se limita, de forma alguma, a uma instituição por si, mas na reflexão dos problemas, das interações, das possibilidades de intercâmbio cultural e principalmente na consciência do significado e implicações das mudanças sociais, uma ação-reflexão conjunta e contínua (GIANNINI, 1994).

O equilíbrio entre as propostas de currículo são pautas de grandes discussões entre os docentes que atuam em cursos de formação indígena, uma vez que o perfil de egresso depende de um conjunto de perspectivas e visões de profissionais das mais diversas áreas de formação, além do interesse dos próprios discentes e potenciais mercadológicos regionais.

Independente das especificidades de formação de cada área de habilitação em que os discentes se distribuem para os estudos aprofundados durante o curso – Linguagens e Artes, Humanidades ou Ciências - espera-se destes profissionais em formação o desenvolvimento de senso crítico apurado, capacidade de argumentação oral e escrita, adequação e apropriação dos processos técnicos científicos para busca de melhorias e/ou resolução de problemas em suas respectivas comunidades.

Dessa forma, disciplinas com cunho analítico-metodológico contribuem com o entendimento, a apropriação da linguagem contemporânea associada ao fazer ciência, desde aspectos científicos clássicos, ao entendimento da estrutura textual de textos acadêmicos, fomentando o estudo dos métodos, forma ou instrumentos necessários para o desenvolvimento da pesquisa científica (SEVERINO, 2018).

Disciplinas instrumentalizadoras apresentam potencial emancipatório, uma vez que habilitam os discentes ao pensamento crítico reflexivo, permitindo, por meio da visão particular dos acadêmicos indígenas, visualizar de forma sistematizada os problemas que afligem suas respectivas comunidades, dotando-os de ferramentas técnicas capazes de promover medidas que ajudem a solucionar tais problemas.

Nesse sentido, essa interlocução entre os saberes científicos e tradicionais facilitam e incentivam os projetos específicos e diferenciados de autoria da própria comunidade, concebida e planejada como reflexo das aspirações particulares de um povo indígena, o que respalda um processo de valorização da cultura tradicional. A formulação de projetos e programas adequados se dá no seio da sociedade com a qual se está trabalhando, isto é, com e pelo próprio grupo indígena, de acordo ao seu contexto natural, social e cultural e, por esse motivo, um membro da comunidade legitima a demanda e confere autonomia indígena de trabalhar formas e caminhos que lhes sejam convenientes e de interesse.

As instituições de ensino superior devem ser o palco para se interpretar o processo vivido pela comunidade e para se ampliar a informação necessária à compreensão deste processo. Como as demandas e necessidades do grupo se modificam com o tempo, é essencial que os integrantes tenham a instrumentalização técnica e metodológica adequadas, domínio e entendimento dessa linguagem acadêmico-científica, de modo a dar continuidade aos seus projetos e propósitos. Buscamos, conjuntamente, uma orientação para o fortalecimento de sua capacidade de tomada de

decisões, de modo a apontar-lhes as possibilidades de apropriação e gestão desse novo processo Giannini (1994); Bernardi e Bernardi (2017).

Trabalhamos em conjunto para dar continuidade ao processo de construção e aquisição de novos conhecimentos pelos próprios indígenas, como indivíduos e como comunidade, dos quais eles se apropriam para utilizarem de modo próprio de acordo com sua criatividade, motivação e interesse, e influência de entorno natural, social e cultural (D'AMBROSIO, 1994).

Historicamente as comunidades indígenas passaram por processos agressivos de colonização, apropriação de recursos diversos e inserções culturais impositivas, muitas das quais suprimindo práticas culturais, linguagem e a identidade indígena. Esses processos são comumente relatados como um processo normal e parte natural no desenvolvimento e modernização das comunidades indígenas.

Tais processos trouxeram consigo perspectivas que classificaram o conhecimento do colonizador como paradigmas, e o conhecimento do colonizado como uma curiosidade cultural, com pouca ou nenhuma aplicação no contexto contemporâneo. A mesma sociedade enviesada que ainda não valoriza outros saberes-fazer dos povos tradicionais/originários, comumente apresenta proposições para resolução dos problemas e ou busca de melhorias nas comunidades indígenas, seja por meio de ações sociais ou na elaboração de projetos.

Algumas ações desenvolvidas de forma unilateral esbarram em questões éticas, associadas à apropriação cultural, ao desenvolvimento de produtos sem o devido retorno à comunidade e à comercialização dos saberes indígenas sem a devida participação e/ou consentimento dos mesmos.

Em geral, são as universidades brasileiras, aliadas à ação de organizações não governamentais, que têm tentado viabilizar essa conquista de autonomia e reconhecimento. O intuito é contribuir para a mudança de rumos junto às comunidades indígenas, no momento em que parece abrir-se um espaço para reformulações não só da educação escolar. Podemos auxiliar colocando os recursos e conhecimentos acadêmicos a serviços dos discentes, para que eles se tornem protagonistas da comunidade em todos os aspectos de gestão.

Neste sentido, a apropriação da linguagem científica-metodológica mediada pelas disciplinas instrumentalizadoras no curso de formação indígena desempenham papel fundamental no processo de decolonização e autonomia sociocultural dos discentes.

A formação discente referente aos aspectos metodológicos e estruturais associados a textos acadêmicos habilitam os mesmos na leitura crítico- reflexiva e na elaboração de textos acadêmicos diversos. Dentre as competências e habilidades desenvolvidas, destacam-se aquelas relacionadas a elaboração de projetos, não apenas de cunho estritamente acadêmicos.

Uma das formas de se buscar melhorias às condições de vida da comunidade se dá pela busca de editais de fomento à cultura, educação e de cadeias produtivas, pois tais ações auxiliam na estruturação socioeconômica das comunidades indígenas, garantindo acesso a recursos diversos. Entretanto, comumente estes projetos são elaborados por atores externos à comunidade, com interesses não necessariamente em consonância aos interesses comunitários, dando continuidade a um modelo de desenvolvimento colonialista.

A autonomia e emancipação no desenvolvimento das aldeias só é possível com os próprios discentes indígenas assumindo o papel central no diálogo com a comunidade, para elencar as reais demandas e anseios de seu povo. Como profundos conhecedores da realidade em que vivem, discentes indígenas são a ponte natural entre a comunidade e potenciais agências de fomento, viabilizando maior organização e estruturação das demandas de seu povo em forma de projetos ordenados logicamente, com linguagem que traduz as demandas às especificidades dos editais.

Essa interação entre a universidade e a comunidade vem atender aos anseios de se adequar a esse novo tempo, quebrando paradigmas e buscando novas formas de atingir um processo de ensino-aprendizagem eficiente, contribuir com a criação de meios e condições para que a inserção da sociedade indígena em todos os segmentos e sistemas da sociedade envolvente não se transforme numa ação imposta, mas sim numa ação de apropriação, como já defendia Giannini (1994). Enfrentamos juntos o desafio de capacitar os indígenas a articular esse duplo olhar entre o tradicional e o novo, refletir sobre o conhecimento e a prática, avaliando criticamente os projetos em curso, e produzirem e publicarem seus próprios materiais, projetos e artigos.

REFERÊNCIAS

- [1] BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto, Secretaria de Educação Fundamental. Referencial Curricular Nacional para as Escolas Indígenas. Brasília: MEC/SEF, 1998.

- [2] BERNARDI, Luci T. M. S.; BERNARDI, Luzane M. Educação indígena: formação do professor em uma perspectiva emancipatória. *Educação em Foco*, ano 20, n.32, p.61-78 - set/dez. 2017.
- [3] D'AMBROSIO, Ubiratan. A etnomatemática no processo de construção de uma escola indígena. Em *Aberto*, Brasília, v. 14, n. 63, p. 93-99, jul./set. 1994.
- [4] FARIAS, Osmany B.; BROSTOLIN, Marta R. Políticas de inserção indígena na universidade: o significado da formação superior para acadêmicos indígenas. 2012. Disponível em: <http://flacso.redelivre.org.br/files/2012/07/277.pdf>. Acesso em: 28 outubro 2019.
- [5] GIANNINI, Isabelle V. Educação indígena e o manejo socioeconômico dos recursos florestais: a experiência Xikrin. Em *Aberto*, Brasília, v. 14, n. 63, p. 117-121, jul./set. 1994.
- [6] KAHN, Marina. "Educação indígena" *versus* educação para índios": sim, a discussão deve continuar... Em *Aberto*, Brasília, v. 14, n. 63, p. 137-144, jul./set. 1994.
- [7] KAHN, Marina; FRANCHETTO, Bruna. Educação Indígena no Brasil: conquistas e desafios. Em *Aberto*, Brasília, v. 14, n. 63, p. 5-9, jul./set. 1994.
- [8] SEVERINO, Antônio J. Metodologia do trabalho científico. 24^a ed. São Paulo: Cortez, 2018. 320 p.

CAPÍTULO 03 Sala de aula, intercultural? Um primeiro experimento

Mariana Ciavatta Pantoja
À Ademar Peres, Ixã, o nosso pajé (in memoriam)

INTRODUÇÃO

As ideias aqui propostas são parte de uma reflexão em andamento e integram um esforço de pesquisa recém-iniciado no âmbito do Curso de Licenciatura Indígena (CLI) da Universidade Federal do Acre (Cruzeiro do Sul, Acre, Brasil), do qual sou docente desde 2017⁴. A possibilidade de uma prática relacional, “entre culturas”, na universidade é a questão que instiga a reflexão. Optei por trazer aqui uma descrição etnográfica, embora sintética, de minha primeira experiência em sala de aula no CLI, quando tateava sobre o rumo a tomar neste campo da “interculturalidade”⁵. Ainda tateio, mas algumas percepções sobre minha prática e sobre o sentido da interação em sala de aula, e mesmo da presença indígena na universidade, vão se tornando aos poucos mais delineadas. Neste sentido, e como uma *démarche*, a interculturalidade em sala de aula está sendo concebida como um espaço desigual de encontro de perspectivas e pessoas diferentes entre si. Se os termos “desigual” e “diferentes” evocam distância (social, cultural, étnica), a proposta pedagógica do CLI é de interação entre as partes, as culturas, as epistemologias. Deve ser considerada, portanto, na noção de interculturalidade aqui operada, uma certa e inevitável tensão, e sua produtividade.

Tendo, portanto, como referência uma situação de interação entre docentes não indígenas e discentes indígenas, as seguintes questões orientarão a reflexão que, contudo, não tem ainda respostas a elas: que apropriações fizeram os alunos dos conteúdos propostos na disciplina ministrada? Que apropriações pude eu fazer a partir do retorno dos alunos? E, afinal, nos afetamos mutuamente? Minha estratégia de abordagem destas questões se dará pelo procedimento que, como que naturalmente, acabei por adotar nas disciplinas que já ministrei no CLI, qual seja: submeter nossos (pois por nós, os “cara pálidas”, criados) conceitos e perspectivas a uma espécie de “teste

⁴ Trata-se do projeto de pesquisa institucional “A interculturalidade como questão: experiências e experimentos no contexto do Curso de Licenciatura Indígena da UFAC”.

⁵ Há vasta bibliografia sobre o tema, que não será aqui, contudo, objeto de análise.

de alcance” quando manipulados pelos discentes indígenas. E talvez possa adiantar que uma das respostas às questões acima foi uma certa insegurança, como antropóloga e cientista, quanto à capacidade dos “nossos” conceitos traduzirem o que pretendem quando operados a partir de um outro universo cultural. Esta percepção, que pode parecer óbvia, é justamente o que torna mais evidente os desafios de tradução que se colocam quando se pretende instaurar relações mais simétricas em salas de aula interétnicas, e interculturais. E também mostra de forma clara os benefícios que a diferença dos povos indígenas trás para o ambiente acadêmico universitário.

1. AMBIENTE: UMA PROPOSIÇÃO CONCEITUAL

Na disciplina “Ambiência” o plano de curso foi pensado de forma a conduzir uma discussão conceitual amparada na prática e conhecimentos dos alunos⁶. Recorri a um suporte teórico, sem contudo ministrar uma disciplina teórica. A teoria, pretendi, deveria estar implicitamente presente. Não queria correr o risco de intelectualizar por demais o tema, e sim focar em ideias-chave que nos impulsionassem, todos juntos. Avaliei então que era necessário partir de algum “porto” minimamente por mim conhecido para então aventurar-me no universo de ideias e vivências que os alunos me apresentariam.

Como fio teórico norteador das discussões que proporia aos alunos escolhi as ideias do antropólogo Tim Ingold sobre *ambiente*, apropriando-me um tanto livremente delas, ou melhor, encurtando percursos reflexivos e adotando “atalhos conceituais”, ou os adensando. A ideia fundamental que sustentou a disciplina, portanto, foi a de ambiente como algo vivo, e não inerte ou acabado (Ingold, 2000). Se é inegável que o ambiente tem uma dimensão espacial, ele contudo não está pronto para ser ocupado, como um “nicho” ao qual organismos se adaptariam (Ingold, 2015). Um ambiente simplesmente não existe se não há seres vivos o constituindo enquanto “seu ambiente”, e neste sentido trata-se de um termo relativo: “relativo, quero dizer, ao ser para quem ele é o ambiente” (Ingold, 2000, p. 20). Um ambiente é alvo de investimento e construção por parte daqueles que nele vivem suas vidas e que, neste mesmo processo, se constituem enquanto tais (Ingold e Kurtilla, 2018).

⁶ Esta disciplina tem a seguinte ementa: “Ideias, categorias e conceitos indígenas relacionados ao ambiente e sua utilização intelectual e prática no cotidiano e a partir da experiência indígena. Comparações entre outros grupos étnico-culturais como populações agroextrativistas e quilombolas” (UFAC, 2015, p. 59).

A primeira pergunta feita à turma foi, como não poderia deixar de ser, “o que é ambiente, ou ambiência?”. As respostas indicaram que a conceituação por mim pretendida não era propriamente estranha aos alunos: ambiente apareceu como relativo à vida que se vive e ao que se faz e conhece, sendo ainda de “vários tipos” (diversificado). Foram designados como *ambientes* pelos alunos tanto a “floresta” e o “rio”, quanto o “terreiro” e a “sala”. A “natureza” apareceu também entre as respostas e associada à ideia de meio ambiente. Avancei um pouco mais e, com base em Ingold, propus a seguinte síntese: *ambiente* são os *lugares* onde vivemos a nossa vida, e estes não são propriamente ocupados como se já estivessem prontos, e sim construídos no próprio ato de *habitar*. Os *habitantes*, portanto, desenvolvem um envolvimento prático com os *lugares* (cf. Ingold, 2015; Ingold e Kurtilla, 2018).

A expansão da ideia de ambiente para outros seres vivos que não os humanos, ou explorando diferenças etárias e de gênero entre estes últimos, foi o passo seguinte. Ainda seguindo Ingold, trouxe um pouco das ideias do etólogo Jakob von Uexküll, particularmente a ideia de que cada ser vivo, ao viver sua vida e desenvolver suas capacidades, cria um “mundo próprio” (*umwelt*) a partir de um universo de possibilidades (Ingold, 2015, p. 131-133).

Assim, procurei trazer a ideia de que um ambiente só existe enquanto tal a partir da perspectiva e ação do(s) ser(es) vivo(s) que nele habita(m). O que poderia ser pensado como um só espaço ou objeto – uma espécie de absoluto –, ganha vida na forma de vários ambientes pela interação ou relações que diferentes espécies de seres vivos estabelecem com ele.

Há perspectivas em jogo e que têm a ver com a experiência de vida de cada um dos agentes envolvidos. Em todos eles, os seres vivos são “parte constitutiva e constituinte” do ambiente (Postigo, 2010, p. 31). A palavra-chave, sugeri, seria *interação*: ambiente e organismos (ou seres vivos) constituem-se mutuamente (Ingold, 2000; Lewontin, 2002).

A seguir veio um trabalho de grupo com uso de desenhos e textos para que os alunos expressassem suas ideias e percepções a partir do que havíamos conversado, e neles me deterei neste artigo⁷.

⁷ A disciplina, em sua continuidade, contemplou ainda discussões sobre a historicidade dos ambientes e a forma como os conhecemos, mas que por razões de espaço não serão tratadas aqui.

2. O AMBIENTE REVISITADO



Um lago como ambiente (Ilustração 1)

Este desenho mostra uma diversidade de ambientes quando o espaço é um lago. Diversos organismos ali vivem suas vidas, e constituem o lago, ou partes dele, como seu ambiente. Vejamos o texto produzido pelos autores do desenho, Daicitânio Domingos Oliveira Kaxinawá e Jovelino Nonato Lopes Kaxinawá, ambos da etnia Huni Kuin e moradores de aldeias na Terra Indígena Alto Rio Purus (Município de Santa Rosa do Purus e Manoel Urbano/AC):

O lago é um ambiente onde várias espécies de peixes e seres vivos aquáticos convivem em interação com a natureza. Pois cada espécie de ser dentro dela tem seu próprio mundo “ambiente”.

No entanto o lago como um todo representa várias diversidades de ambiente para cada espécie de peixe. Por exemplo, os peixes mais menores como: mandim, peixes de escama ficam mais na superfície da água. Já os peixes maiores conhecidos como “peixe de couro” como: cuyu e surubim, ficam na parte mais profunda do lago onde é um ambiente mais frio.

Além disso, na superfície do lago também é um tipo de ambiente para outros seres vivos, como por exemplo: a jaçanã que é um tipo de pássaro que fica em cima da pasta do lago comendo vários tipos de insetos.

Entretanto, o lago é um ambiente específico para o homem de onde ele tira seu alimento, pois cada ser vivo olha de uma maneira totalmente diferente para o mesmo ambiente.

O lago é associado à natureza, algo como um ambiente natural, e que nela cada espécie tem seu mundo próprio, ou ambiente. A ideia de natureza apareceu noutros

momentos do trabalho em sala de aula, sempre relativa a coisas consideradas já dadas, como o sol, o vento, a floresta, o lago, entre outras.

É na natureza, no caso um lago, que as espécies vão viver em seus mundos próprios, ou ambientes. Assim, o lago, como dizem os autores, “representa várias diversidades de ambiente”: para os tipos de peixe, para aves e para o homem. Ao final, um certo relativismo insinua-se: um mesmo ambiente sobre o qual diferentes olhares produzem diferentes significados, ou lugares.

Vejamos mais dois outros exemplos:



Ambiente em que vive o tatu (Ilustração 2)

O desenho acima foi feito por Alixandre da Costa Oliveira, Ionária Costa da Silva e Aurora da Cruz Machado, das Terras Indígenas Nukini (os dois primeiros) e Nawa (ambas no Município de Mâncio Lima/AC), que redigiram o texto a seguir, comentando-o.

Nem sempre o ambiente é construído, mas, modificado para facilitar a vida dos seres, ou talvez por motivo de nem todos os animais terem o dom da construção de seu ambiente.

Alguns animais como o tatu, eles constroem seu ambiente de forma estratégica para fugir do predador, fazendo vários buracos no barro como forma de saída sempre próximo a superfície. E na saída desse buraco, que é o ambiente onde ele vive, ele usa uma maneira natural pra disfarçar a entrada, fechando o local com folhas secas, como se fosse uma

camuflagem. Ou também modifica o local próximo das raízes de uma árvore para dificultar o acesso do predador.

A noção de construção de um ambiente, ilustrada pelo exemplo do tatu, aparece como uma capacidade que não é estendida a todos os animais. Haveria aqueles que não tem este “dom”, mas há os que o fazem, e há os que modificam o já dado. Nos dois últimos casos a interação entre “organismo e ambiente” ocorre. Construir um ambiente, a partir do exemplo ilustrado, ganha um significado bastante concreto: o de fazer surgir uma moradia. O tatu, no caso, transforma, mesmo de uma “maneira natural”, algo dado num “ambiente onde ele vive” fazendo uso de suas habilidades e dos materiais disponíveis (folhas, raízes, terra para cavar).

As discentes Francisca Costa do Nascimento, da TI Nukini (Município de Mâncio Lima/AC), e Maria Moreira de Araújo da Silva, Huni Kuin da TI Kaxinawá Igarapé do Caucho (Município de Tarauacá/AC), desenharam e escreveram sobre um outro tipo de ambiente, o espiritual, constituído no entorno da maior árvore da floresta, a samaúma.



Ambiente espiritual (Ilustração 3)

Este ambiente já nasce da natureza e com o passar dos anos é transformado pelo homem. Modificando ao seu redor: fazendo limpezas, construindo bancos, lugares para armar suas redes, plantando medicinas que ainda não tem ao seu redor, como: nixipae, kawa, bawe, sanangas. (...)

Depois de modificado, este ambiente torna-se familiarizado por alguns grupos de pessoas que tem conhecimento sobre o assunto. Pois, este é um ambiente espiritual, onde acontecem rituais de curas, bebidas do nixipae, tomações do campú, defumações com ervas medicinais.

Então, só frequenta este ambiente as pessoas convocadas pelos pajés, não pode passar com crianças ou pessoas despreparadas por debaixo da samaúma sem pedir aos espíritos da mãe natureza (ewani) que deixe passar em paz. Pois neste ambiente existe só espíritos yuxibus (fortes e poderosos) e também espíritos de doenças, onde quem está doente passa a ser curado e todas as doenças ficam naquele ambiente, através do vômito e das fezes.

Este ambiente é também para fazer pesquisa com os pajés, aquelas pessoas que querem ter conhecimentos da cultura e outros saberes tradicionais.

A samaúma, notadamente ao seu redor, no solo e incluindo suas “sacupemas” (raízes externas), surge como um ambiente natural cuja potência espiritual é descoberta e explorada pela ação das pessoas. As autoras, portanto, falam de uma primeira transformação a partir do que a natureza dispôs, e de um segundo momento, descrito como de “familiarização”, onde é explicitada a presença dos pajés, espécie de gestores de ambientes deste tipo. É no ambiente assim preparado e habitado por pajés e seres espirituais que rituais de cura podem ser realizados, assim como iniciações a ensinamentos secretos.

3. À GUIA DE CONCLUSÃO

Nas reações dos discentes indígenas a minha proposta conceitual, a ideia de *ambiente* foi manipulada mais ou menos livremente, e em diálogo com os conteúdos tratados em sala de aula. Acredito ter sido uma das riquezas da experiência a não repetição mecânica do que a professora disse, o que, pensando bem, talvez nem seja possível numa situação intercultural. O fato é que o tema da disciplina revelou-se muito favorável. Vários alunos deram o testemunho de que, diferentemente das demais disciplinas, aquela não estava lhes causando dores de cabeça⁸! Atribuí importância a este inusitado critério avaliativo, que indicava, como bem disse uma discente, uma facilidade de compreensão do conteúdo tratado tendo como referência a própria vida que viviam nas aldeias. Foi possível, para eles, manejar o conceito, fazer coisas com ele. E este

⁸ Cefaleia.

manejo, por assim dizer, potencializou a ideia de ambiente e, mesmo que involuntariamente, abriu uma conversa com Ingold, e comigo.

O primeiro trabalho mostrou uma convivência pacífica entre um ambiente naturalmente dado (o lago) e uma série de diferentes ambientes existenciais constituídos enquanto tais a partir das características e agência dos seres que neles habitam. No segundo exemplo, o ambiente aparece como uma casa, um abrigo, construído ou tornado tal a partir de meios previamente disponíveis, e que literalmente envolve o ser que nele vive. E, finalmente, o terceiro caso trata de ambientes menos concretos ou palpáveis, aqueles classificados como “espirituais”, que embora materializem-se carregam consigo sentidos impalpáveis, relativos ao mundo invisível. Neste caso, mesmo apontando a natureza como algo dado, o texto investe na descrição de um processo de interação e constituição mútua de agentes (materiais e imateriais) e ambiente, e ao finalizar as autoras parecem indicar a infinitude desta relação: é um lugar de pesquisa e conhecimento.

Diante dos materiais produzidos, tendi a enxergar uma tensão conceitual recorrente na qual ambiente seria ora o que já existe, está dado, mas também o que requer a ação (ser construído) de um ser vivo para existir. Haveria assim uma convivência do “ambiente natural” com o construído, sem maiores incompatibilidades conceituais ou de hierarquia. Além disso, a construção cultural a partir de uma base natural comum – base do relativismo antropológico – extrapolaria o universo humano, como parece indicar o trabalho sobre o lago. Peixes e aves também têm suas preferências e idiosincrasias, lugares no lago são para eles o seu “mundo próprio”; suas ações e interações os constituem como seus ambientes de vida, e a eles mesmos. O ambiente espiritual da samaúma seria um contraexemplo, pois o dado seria justamente a cultura, se assim podemos chamar sua sacralidade. O sagrado é natural, pré-existe, é des-velado. Por outro lado, observo que em todos os trabalhos a extensão da ideia de ambiente para além do ambiental, ou natural, e a noção de “fazer” que ela implica, seja para homens ou animais, parecem ter passado⁹.

Talvez a ideia do ambiente como processo, como um movimento que não comporta a ideia de algo já pronto ou dado (o que seria próprio da noção de “natureza”, cf. Ingold, 2000, p. 20), não tenha vingado. A questão sobre se conseguiu-se driblar ou não a clássica oposição entre natureza e cultura, como pretende Ingold com a ideia de

⁹ Houveram trabalhos, por exemplo, sobre o “ambiente doméstico”, como a casa, terreiro, porto, pomar etc.

*ambiente*¹⁰, e pretendia eu trazendo-o para a conversa, não ficou claramente esclarecida, e sim imersa numa certa e desinteressada ambiguidade.

É preciso não esquecer que a dicotomia natureza-cultura é uma questão nossa e não indígena, no sentido de “para os indígenas” (cf. Viveiros de Castro, 2016), e aí voltamos à questão da tradução, do que faz sentido e que sentido faz para uns e outros. Estamos, afinal, falando da mesma coisa quando usamos os “mesmos” conceitos, expressos muitas vezes pelas mesmas palavras, porém em registros distintos? É uma pergunta retórica, reconheço, mas mesmo assim pertinente, em especial em sala de aula. Não foram poucas vezes, nesta e noutras disciplinas, que em sala de aula experimentei a sensação de não estar sendo entendida, ou então de não estar entendendo. Experimentos conceituais, experiências de tradução, equívocos inevitáveis – esta parece ser a sina da interculturalidade em sala de aula, um largo caminho que já vem sendo trilhado por alguns (cf., por exemplo, Almeida, 2009; Pimentel da Silva e Herbeta, 2017), e uma boa direção para aprofundar os estudos¹¹.

Também gostaria de deixar claro que o experimento aqui apresentado fala, não tanto das apropriações dos discentes (este Outro), e sobre as quais especulei, mas, de fato, da minha experiência e proveitos a partir do nosso tempo juntos em sala de aula, isto é, dos efeitos que estou podendo sentir e usufruir. Ao invés de tentar transformar os discentes indígenas e seus conhecimentos em algo o mais parecido conosco possível, “corrigindo-os” (não só ortograficamente), é preciso experimentar o contrário: o deixar-se tocar, afetar, por este pensamento outro, este povo outro, este outro modo de produzir conhecimento (cf. Mattos e Huni Kuin, 2016), permitindo testar e remodelar métodos e estruturas conceituais mais adequadas e potentes para os tempos que correm. Isto com certeza fará muito bem aos que tem a universidade como seu ambiente!

¹⁰ Discussões sobre as limitações da ciência moderna, entre elas a dicotomia natureza e cultura, em especial quando contraposta a outros sistemas de pensamento, têm já larga produção no campo das Ciências Humanas. Autores como Bruno Latour, Eduardo Viveiros de Castro e Boaventura de Sousa Santos são alguns nomes, entre tantos outros.

¹¹ Avancei um pouco mais neste rumo quando ministrei a disciplina “Cultura”, tendo apresentado seus resultados iniciais durante o III Congresso Internacional Povos Indígenas da América Latina (UnB/DF, julho, 2019). A continuidade da investigação, em especial a partir da orientação das pesquisas dos Trabalhos de Conclusão de Curso, poderá abrir outras oportunidades.

REFERÊNCIAS

- [1] ALMEIDA, Maria Inês. 2009. Formação intercultural de educadores indígenas na área de língua, arte e literatura na Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG)[Brasil]. *Educación superior, colaboración intercultural y desarrollo sostenible/buen vivir. Experiencias em America Latina*. Caracas: Unesco/Iesalc, p. 235-260.
- [2] INGOLD, Tim. 2000. "Culture, nature, environment: steps to an ecology of life" in: *The perception of the environment: essays in livelihood, dwelling and skill*. London: Routledge, p. 13-26.
- [3] INGOLD, Tim. 2015. "Ponto, linha, contraponto: do meio ambiente ao espaço fluido" in: *Estar vivo: ensaios sobre movimento, conhecimento e descrição*. Petrópolis: Vozes, p. 127-143.
- [4] INGOLD, Tim; KURTILLA, Terhi. 2018. "Percebendo o ambiente na Lapônia finlandesa". *Campos*, v. 9, n. 1, p. 169-182.
- [5] LEWONTIN, Richard. 2002. *A tripla hélice: gene, organismo e ambiente*. São Paulo: Companhia das Letras.
- [6] MATTOS, Amilton; HUNI KUIN, Ibã. 2016. "O MAHKU – Movimento dos Artistas Huni Kuin e outros devires-huni kuin da Universidade". *Indisciplinar N. 2, V. 2*. EA-UFMG, Belo Horizonte: Fluxos.
- [7] PIMENTEL DA SILVA, Maria do S. e HERBETTA, Alexandre. 2017. Educação intercultural e interepistêmica: desafios políticos para (e a partir) da escola indígena In: LANDA, M. B. e HERBETTA, A. (orgs.). *Educação indígena e interculturalidade: um debate epistemológico e político*. Goiânia: Editora da Imprensa Universitária, p. 116-146.
- [8] POSTIGO, Augusto. 2010. A terra vista do alto: usos e percepções do espaço entre os moradores do rio Bagé, Acre. *Tese de Doutorado*. IFCH, Unicamp.
- [9] UFAC. 2015. *Projeto Pedagógico Curricular do Curso de Licenciatura Indígena*. Cruzeiro do Sul/AC.
- [10] VIVEIROS DE CASTRO, Eduardo. 2016. "O que me interessa são as questões indígenas – no plural" in: SZTUTMAN, R. (org.). *Encontros*. Rio de Janeiro: Beco do Azougue, p. 72-85.

CAPÍTULO

04

Entre a universidade e as aldeias: relato de práticas pedagógicas nas fases presencial e intermediária do curso de formação para docentes indígenas

Simone de Souza Lima
Damiana Avelino de Castro

Introdução

(...) Curso de Licenciatura Indígena em sua organização curricular, (...) obedecerá a um regime modular especial desenvolvido de forma intensiva/presencial e semipresencial, visando respeitar um calendário de especificidade. Desse modo, o Curso será constituído pelas etapas letivas: 1. **Fases presenciais:** com aulas ministradas nas dependências da universidade, as quais ocorrerão ao longo do ano, prevendo-se uma carga horária intensiva no período de férias e recessos escolares dos cursistas. Nesta fase, enfatiza-se o desenvolvimento de atividades acadêmicas, cujo percurso se dará por meio de aulas teóricas e práticas, assim como por meio de outras atividades, acompanhadas diariamente pelos docentes do Curso; 2. **Fases intermediárias:** no período entre os módulos haverá as fases intermediárias, momentos das disciplinas a serem realizados nas aldeias, com o acompanhamento dos professores do curso. Neste momento se realizarão trabalhos de pesquisa, colaboração em processos educacionais e práticas relativas às disciplinas do módulo anterior.

Projeto Político Pedagógico Curricular do Curso de Licenciatura Indígena, Universidade Federal do Acre, 2015.

O relato de práticas pedagógicas ora apresentado centra-se na especificidade da organização curricular do Curso de Licenciatura Indígena, daí a epígrafe acima aludida, originária do Projeto Político Pedagógico Curricular do referido Curso. Ao tecer os fios desse relato de experiência acerca da primeira turma do Curso de Licenciatura para Indígenas, oferecido pela Universidade Federal do Acre entre os anos de 2008 a 2013, o faço de forma indisciplinar (no sentido da transgressão), ao incluir uma segunda voz narradora, a da então discente do referido curso –, Damiana Avelino de Castro, uma das minhas orientandas, autora do TCC *Wesiti Nokê Koî – Brincadeiras Katukina: Arte, Expressão e Conhecimento*. Contudo ao fazê-lo, sei que devo justificar-me, e começarei destacando os desafios enriquecedores que foi trabalhar no extraordinário (embora

tardio) projeto de formação superior destinado aos docentes indígenas, ministrando componentes curriculares referentes à área de concentração de *Linguagens e Artes*¹².

Meu encontro com discentes/professores indígenas foi desafiador na medida em que colocou em relevo o intercâmbio de saberes em diferentes áreas do conhecimento, enriquecendo sobremaneira minha formação docente, rumo a uma visão de mundo cidadã e humanizada.

Além do trabalho da Damiana Avelino de Castro, também orientamos outros trabalhos, dentre os quais a *Cartilha sobre a alimentação tradicional Nukini*, que consistiu na elaboração de um produto útil e extremamente necessário para a comunidade *Nukini*. A cartilha foi o trabalho de pesquisa para o TCC das discentes Cláudia Cordeiro Machado, Leila Silva de Souza Nukini e Josimeire Cordeiro Machado, e teve como objetivo fortalecer a tradição alimentar do povo Nukini, reforçando e revitalizando sua identidade cultural, bem como o convívio social daquela comunidade.

A cartilha também foi entregue à comunidade indígena Nukini como importante material didático diferenciado para as escolas, já que as mesmas não dispunham até aquele desse tipo de material didático dessa natureza. Da Cartilha emergiram um glossário de alimentação Nukini e interditos ou proibições alimentares, de acordo com as regras e tradições do povo.

Além disso, as discentes contribuíram para o registro em arquivos de receitas de alimentos tradicionais já quase esquecidos pela comunidade, trazendo para as futuras gerações a possibilidade de acesso a alimentos tradicionais, desenvolvendo a partir daí uma alimentação nutricional e saudável dentro de seus costumes.

¹² De acordo com o Projeto Político Pedagógico Curricular do Curso de Licenciatura Indígena, o ponto de partida da área de *Linguagens e Artes* consiste na intuição de uma identificação entre pensamento indígena e estética. Essa ideia, formulada inicialmente pelo antropólogo Claude Lévi-Strauss, ocupa lugar central no pensamento antropológico contemporâneo dedicado aos povos indígenas do continente. Dessa forma, não se trata de tomar as disciplinas da área como conteúdo a ser transmitido. Trata-se de entender as linguagens como recursos para a criação, para a produção do conhecimento como experiência estética. A apropriação do discurso científico, da linguagem verbal escrita, das formas literárias, dos meios eletrônicos, deve ser considerada a partir da ideia de que os indígenas produzem conhecimento numa cultura que é dinâmica. A experiência com a forma e os meios em que o conhecimento é veiculado ou constituído possibilita a quebra com a naturalização do conhecimento como puro conteúdo, como sempre, apoiado em pressupostos etnocêntricos. A experiência com as linguagens deve proporcionar um olhar crítico em relação à escrita e à oralidade, ao conhecimento científico e o regime de verdade, à arte e o sistema da representação, aos meios eletrônicos e a visão do mundo. A partir da apropriação de tais linguagens, nossa intenção é absorver na prática acadêmica a criatividade que os indígenas imprimem em seu pensamento, em seu cotidiano, em sua escola. Fonte: **Projeto Pedagógico Curricular do Curso de Licenciatura Indígena**. Universidade Federal do Acre – Campus Floresta, 2015, p. 41.

Os percursos desses trabalhos de pesquisa foram especialmente desenvolvidos na fase intermediária do curso, no interior de diversas disciplinas, dentre as quais a de Estágio Supervisionado. No ambiente das aldeias foram feitas as pesquisas para a coleta de dados, e nos casos dos relatos aqui referidos, foram feitas entrevistas com os anciãos e anciãs das comunidades Nukini e Katukina, respectivamente, visando à elaboração da Cartilha e das Brincadeiras Indígenas.

A partir desse ponto deixarei a solidão da voz (o singular) e falaremos no plural, eu e Damiana Avelino de Castro, compartilhando algumas experiências suas (e minhas também!) acerca das práticas pedagógicas lúdico/indisciplinares¹³ que dão conta do duplo movimento entre o *lá* (aldeias) e o *cá* (Universidade), ordenadores das fases presencial e intermediária da pesquisa executada durante a licenciatura.

Com intenção de atar discursivamente os movimentos entre o *lá* (aldeias) e o *cá* (Universidade), característicos do cotidiano do Curso de Licenciatura Indígena, iniciamos contando como ocorreu o enfrentamento do recorte temático do TCC relativo ao curso iniciado em 2008. Passados dois anos de realização do curso, adentramos 2010 com a corda no pescoço diante da missão de ter que escolher uma dentre as três áreas de concentração que o Curso oferecia: *Linguagens e Artes; Ciências Sociais e Humanidades ou Ciências da Natureza*. Num primeiro momento houve dúvidas.

No entanto, precisávamos escolher logo, uma vez que a partir daí se daria a definição do tema de pesquisa para a construção do TCC. Eu, Damiana Avelino de Castro, relembro bem que tinha dois temas em mente, um seria descrever sobre o processo de aprendizagem dos discentes indígenas dentro da Universidade, o outro seria trabalhar os jogos/brincadeiras *Katukina/Nokê Koî*.

Definida a área de concentração (*Linguagens e Artes*) nos encontramos, eu e com minha orientadora e decidimos em conjunto o tema da pesquisa qualitativa. Passamos a investigar os jogos/brincadeiras do povo *Katukina/Nokê Koî*, sob a orientação dos docentes da disciplina de Estágio Supervisionado *I, II e III*, de imediato começamos a realizar o planejamento, traçar a metodologia, organizar em detalhes a proposta do trabalho.

¹³ A palavra "indisciplinar" vem do linguista brasileiro Luiz Paulo da Moita Lopes que a utilizou no título de um livro por ele organizado, denominado **Por uma Linguística aplicada Indisciplinar** (MOITA LOPES, 2006). Neste livro, dentre outros significados com que Moita Lopes mobiliza essa palavra, aquele que mais se aproxima do uso que dele fazemos quando realizamos uma problematização indisciplinar é o que toma o indisciplinar como sinônimo de transgressivo.

O Planejamento indicou passos que deveríamos seguir com relação aos conteúdos, objetivos e metodologias para a execução de cada brincadeira. O Plano elaborado teve início na fase presencial, seguido de um levantamento das brincadeiras com a orientação e participação dos professores indígenas e idosos da comunidade. Foi um momento de reflexões sobre a prática educativa. A partir disso, surgiram questionamentos em relação aos tipos de brincadeiras existentes, suas origens e motivações.

Constatamos que os jogos brincantes tradicionais *Katukina/Noke Koî* recolhidos no início deste trabalho não possuíam registro escrito, existiam apenas informações no âmbito da oralidade, que vinham sendo passadas de geração a geração. Não havia registro de brincadeiras tradicionais *Katukina/Nokê Koî* nos diários ou nos relatórios dos professores que atuavam naquelas escolas indígenas. Iniciamos, então, o trabalho de levantamento, descrição, catalogação e execução das brincadeiras ***Wesiti Nokê Koî***.

Durante o planejamento das atividades a serem desenvolvidas na fase intermediária trabalhou-se somente a área de *Linguagens e Artes*. Com cuidado conseguimos direcionar nosso tema de pesquisa para todas as disciplinas, em especial às disciplinas de Arte, Literatura e Educação Física. Procurávamos por bibliografia, sugestões e trabalhos sobre o tema, conversando sempre com os demais professores do Curso sobre o assunto. Apesar de não encontrarmos livros didáticos com muitas referências sobre jogos/brincadeiras indígenas, com foco na Educação Diferenciada, conseguimos algum material.

As disciplinas de *Estágios Supervisionados I, II e III* – executadas em campo durante a fase intermediária dividiram-se em três momentos: primeiro, o levantamento das brincadeiras e descrição dos nomes das brincadeiras com os alunos e professores das escolas e com os idosos das aldeias.



Figura 1 – Fase Intermediária da Pesquisa realizada na Escola Indígena Tãmākãyã.
Foto Damiana Avelino de Castro, 2010.

Num segundo momento, a produção artística das brincadeiras, os desenhos foram executados nessa fase com os alunos das turmas 3º, 4º e 5º, 6º Séries do Ensino Fundamental, tudo isso na fase intermediária do Curso! A partir desse momento destacam-se as fotos que mais expressam a realização do trabalho de Damiana Avelino de Castro na fase intermediária de sua pesquisa.



Figuras 1 e 2 – Fase Intermediária da Pesquisa realizada na Escola indígena Tãmākãyã – 2010
Foto Damiana Avelino, 2010.

Num terceiro momento, o mais dinâmico, os alunos das turmas de 1º, 2º, 3º, 4º e Alfabetização colocaram em prática as brincadeiras. Esse momento brincante foi extraordinário no desenrolar da pesquisa!



Figura 3 – Fase Intermediária Escola Tãmākãyã e terreiros Aldeia Sumaúma –2010
Foto Damiana Avelino de Castro de Castro. (2010)

Finalmente, no quarto momento, foi realizada a descrição das Brincadeiras em Língua Portuguesa e Língua Indígena, com a colaboração direta dos professores e dos alunos do 7º, 8º Ano do Ensino Fundamental e alunos do Ensino Médio, que tinham já domínio textual. Foi nesse modo que se deu o *levantamento, a descrição, a catalogação e a execução dos jogos brincantes Katukina/Nokê Koî*.

A observação e coparticipação da comunidade foram decisivas para o sucesso da pesquisa. Nesse período, tudo estava marcado pela novidade, principalmente para os discentes do Estágio Supervisionado, que ainda não tínhamos experiência quanto à prática docente. Foi um momento enriquecedor para as partes envolvidas, pois foi o momento em que professores, estagiários e alunos se encontravam para produzir conhecimento retirado da cultura viva do grupo indígena. Nesse ambiente era natural que houvesse um clima novo, de descoberta ou mesmo, de incertezas e dúvidas que ao longo do Estágio foi se quebrando.

Durante essa etapa, se percebeu que os professores indígenas tinham poucos recursos para ministrar suas aulas, trabalhavam da forma habitual mais artesanal, contando com pouco material didático. Percebeu-se que, apesar de todas as dificuldades

existentes, havia sempre interação, interesse, produtividade e aprendizado por parte dos discentes vinculados às escolas.

Durante a fase da regência de conteúdos teve-se a oportunidade de trabalhar os temas do TCC, encarando frente a frente toda a dialética educacional indígena, os problemas como atrasos dos alunos para a aula, o cansaço e ao mesmo tempo o entusiasmo da maioria dos alunos. Essa foi, em minha opinião, uma das coisas mais difíceis de ver dentro das escolas.

Foi muito prazerosa a troca de conhecimentos vivenciados quando de todas as fases do resgate das brincadeiras. Foi contagiante a atenção que professores e alunos disponibilizaram para nós, estudantes estagiários, ao seu modo e do seu jeito. Ao final, as atividades propostas em sala, as pesquisas de trabalho extraclasse foram realizadas com êxito dentro da fase intermediária, fato que proporcionou o sucesso no processo de ensino-aprendizagem, bem como o reconhecimento do trabalho e empenho de todos. As intervenções foram proveitosas, os professores das escolas foram participativos, gostaram da metodologia usada.

Tendo sido feitos o levantamento, a descrição, a catalogação e a execução dos jogos brincantes Katukina/Nokê Koî precisávamos fazer junto aos alunos os desenhos dessas brincadeiras levantadas. No eixo das construções dos desenhos, observamos as crianças com atenção voltadas para a descrição pictural das sequências das brincadeiras. As crianças Katukina Nokê Koî mantinham vivas em suas memórias afetivas as especificidades das brincadeiras indígenas. Além disso, observávamos que essas brincadeiras se desenvolviam fieis à geografia peculiar de seu cotidiano amazônico.

Nesse contexto, um episódio marcou intensamente nossa trajetória. Trata-se de uma frase dita por uma criança indígena do Ensino Infantil chamada “Panõ”, de quatro (4) anos de idade. Ela falou – *“Imí (menina) [como eles chamavam carinhosamente a mim, Damiana] – Eu já sei segurar o lápis e vou desenhar um shotê”* (Urubu). Ficamos deveras encantadas com o desenvolvimento motor e com a motivação de *Panõ* na construção dos desenhos brincantes! No eixo da oralidade e da corporeidade dos jogos brincantes, surgiam práticas performáticas¹⁴ variadas. Os alunos mostraram uns para os outros que sabiam dançar e brincar.

¹⁴ Segundo MÜLLER (2005), “A reelaboração e atualização dos conteúdos dos rituais indígenas no contexto histórico corresponde, na experiência artística contemporânea ocidental da performance, à elaboração subjetiva do ator performático. Ele propõe à audiência, com seu *script* dramático, o mesmo exercício de

Mais tarde, realizamos dentro da Universidade uma *Mostra de trabalhos* originários das disciplinas da fase intermediária. Tivemos, então, a oportunidade de trocar experiências, descrever detalhes de nossas intervenções entre colegas da turma, motivando-nos para a continuidade das pesquisas rumo ao TCC. Essa interação, junto com nossos orientadores, nos fez amadurecer e fixar conhecimentos, não só teóricos, mas principalmente conhecimentos práticos provenientes das vivências com distintas comunidades indígenas.

Na construção dos resultados, buscamos responder as interrogações básicas da pesquisa qualitativa, valendo-nos da reflexão permitida pelos dados levantados. Procuramos, também, uma comunicação com os outros professores, coordenadores pedagógicos que, como nós, alunos, enfrentávamos diariamente a tarefa de atribuir significados aos processos de aprendizagem realizados em suas classes, no interior das escolas indígenas.

Em linhas gerais, eis aqui o relato do processo de execução da pesquisa *Wesiti Nokê Koî – Brincadeiras Katukina: Arte, Expressão e Conhecimento*. Acreditamos ter conseguido construir um trabalho relevante para a comunidade indígena Katukina/Nokê Koî, além de pequeno acervo documental, especialmente fotográfico, das vivências das brincadeiras no espaço da sala de aula e nos terreiros das aldeias. Destaque-se que há anos a referida comunidade realiza o Festival Nokê Koî, em que as práticas culturais desse povo indígena são encenadas, inclusive e especialmente os jogos brincantes objeto das discussões desse relato.

reflexividade sobre a realidade, através da experiência estética.” MÜLLER Regina Polo. **Ritual, Schechner e performance**. In: Horiz. Antropol. vol.11 no. 24. Porto Alegre July/Dec. 2005.

Outra importante contribuição para a compreensão do termo nos é dada por Schechner, Segundo ele, “na performance da vida cotidiana cada trabalho e papel social prevê um vestuário, gestos e ações que lhe são peculiares, uma forma de representação, e, também, um lugar em que são encenados. Se ensinar é um tipo de performance, pois o professor cumpre um papel ao fazer o que faz, que tipo de performance seria a do professor? Caracterizar-se-ia como uma performance ritual, artística, social?” In: **O que pode a Performance na Educação?** Uma entrevista com Richard Schechner. Tradutores Gilberto Icle e Marcelo de Andrade Pereira. Nota dos tradutores: o termo performing é de difícil tradução para a língua portuguesa; neste texto, ele sofreu adaptações de acordo com o uso e com o contexto de utilização do termo. Procuramos traduzi-lo, sempre que possível, como atuar, no sentido de performar.

In: *Educação & Realidade*. 35(2): 23-35 maio/ago 2010.

(<https://seer.ufrgs.br/educacaoerealidade/article/view/13502/7644>). Acesso em 12/10/2019.



Figuras – 4 Fase Intermediária, Aldeia Campinas – Brincadeira do Boi 2011.



Figura 5 – Fase Intermediária. Aldeia Campinas – Foto Damiana Avelino de Castro 2011.



Figuras 6 – Fase Intermediária, Escola Tãmâkâyâ – 2011, Brincadeira da Cana de Açúcar.



Fase Intermediária – Figura 7. Foto Damiana Avelino de Castro 2011.



Figura 8 – Fase Intermediária, aldeia Campinas, Brincadeira do Fogo 2011.



Figura 9. Foto Damiana Avelino de Castro 2011.



Figuras 10 – Fase Intermediária, aldeia Campinas, Brincadeira da Carapanã 2011.



Figura 11. Foto Damiana Avelino de Castro 2011.

As representações mostradas acima são desenhos e fotografias, aqui expostas como figuras características das brincadeiras da Carapanã, do Boi, do Fogo, da Abelha, da Gia, dentre outras. Atuando na fase intermediária conseguimos também registrar, no ambiente escolar, a tessitura e a representação dos desenhos das brincadeiras. Depois de concluído, o Trabalho de Conclusão do Curso em Educação Escolar Indígena se chamou **Wesiti Nokê Koî – Brincadeiras Katukina: Arte, Expressão e Conhecimento**, tendo sido defendido no *Campus Floresta* da Universidade Federal do Acre em maio de 2013, no município de Cruzeiro do Sul, Acre.

REFERÊNCIAS

- [1] CASTRO, Damiana Avelino de. TCC *Wesiti Nokê Koî – Brincadeiras Katukina: Arte, Expressão e Conhecimento*. Universidade Federal do Acre, Campus de Cruzeiro do Sul, 2013.
- [2] MACHADO, Cláudia Cordeiro; SOUZA NUKINI, Leila Silva de; MACHADO, Josimeire Cordeiro. Cartilha sobre alimentação tradicional do povo Nukini. Universidade Federal do Acre, Campus de Cruzeiro do Sul, 2013.
- [3] MÜLLER Regina Polo. Ritual, Schechner e performance. In: *Horiz. Antropol.* vol.11 no. 24. Porto Alegre July/Dec. 2005.
- [4] O que pode a Performance na Educação? Uma entrevista com Richard Schechner. Tradutores Gilberto Icle e Marcelo de Andrade Pereira. *Educação & Realidade*. 35(2): 23-35 maio/ago 2010. (<https://seer.ufrgs.br/educacaoerealidade/article/view/13502/7644>). Acesso em 12/10/2019.
- [5] Projeto Pedagógico Curricular do Curso de Licenciatura Indígena. Universidade Federal do Acre – Campus Floresta, 2015.

CAPÍTULO 05 Uma experiência de partilha: o ensino de literatura na licenciatura indígena

Maria José da Silva Morais Costa

INTRODUÇÃO

No livro “Irakisu, o menino criador” (2002), Renê Kithãulu, do povo Waikitesu, da área indígena Nambikwara, narra as origens de sua gente com os pés fincados na experiência de contação de histórias tantas vezes vivida no interior de sua aldeia pela voz do *wanta iyaujausu*, cantor e contador dos relatos ancestrais. A disciplina Oralidade e escrita: literatura e tradução do curso de Licenciatura Indígena da Universidade Federal do Acre propôs às duas turmas do curso uma experiência análoga. O ato de sentar para ouvir/escutar/falar/compreender o fenômeno literário com todas as marcas e textualidades próprias de uma tessitura poética indígena fez-se oportunidade de postar-se diante da narrativa de uma experiência elaborada ao longo de um percurso rico e desvelador.

Aqui, me proponho a partilha dessa experiência em parte elaborada por uma professora não índia que, pela primeira vez, ministrou a alunos indígenas a respeito de um tema tão caro a ambos – à professora por lidar com literatura desde os inícios de seu fazer docente e aos alunos por se aproximarem de uma terminologia e de um *modus operandi* com o qual tinham pouca familiaridade que, no entanto, suscitou vivências já conhecidas de longa data. Falo, conseqüentemente, de um lugar onde os limites entre aquele que ensina e aquele que aprende se borram porque ambos se transformam em aprendizes e mestres.

O relato exposto aqui, parte, desse modo, de uma atitude investigativa, apoiada na noção de experiência tal como pensada por Larrosa (2004), via Heidegger (2003) e Bataille (2016). Essa postura busca compreender a *práxis* como lugar de produção da consciência crítica e da ação qualificada tal como defende Nóvoa (1995: 26). O refletir sobre a prática, nessa direção, é entendido como movimento recursivo fulcral para a paulatina elaboração de um conhecimento que se queira minimamente válido.

Nessa senda, faremos inicialmente a contextualização da disciplina descrevendo a metodologia utilizada na sua ministração, bem como os sujeitos envolvidos nessa ação de aprender/ensinar/aprender. Em seguida, consideraremos o enlace entre ensino, pesquisa e extensão a partir das discussões tecidas ao longo da efetivação desse componente pedagógico da licenciatura indígena. É importante esclarecer que o aporte teórico embasador desse relato se mescla à construção textual, portanto, não teremos uma parte do texto dedicada exclusivamente à fundamentação teórica, pelo contrário, as noções de base serão costuradas ao longo das discussões expostas.

O doutor e professor universitário português da área de Educação António Nóvoa, no terceiro volume do livro “Profissão professor” (1995), analisa o processo de profissionalização docente a partir do movimento de secularização e de estatização do ensino que caracterizou o mundo ocidental a partir da segunda metade do século XVIII. Ao tratar da relação teoria-prática ele afirma que, contrariamente a outras organizações, as escolas dedicam pouca atenção ao trabalho de pensar o trabalho, isto é, às tarefas de concepção, análise, inovação, controle e participação (24).

Pensar o trabalho, ou a *práxis* da sala de aula não é tarefa de pouca monta. O ato de pensar, planejar, dar corpo a um componente curricular orientado por uma ementa curta e ampla ao mesmo tempo é desafiador. Quando acrescentamos a esse ajuntado de ações a presença de sujeitos com idiosincrasias, com maneiras peculiares de pensar, sentir e agir no mundo – no seu mundo – o desafio se torna ainda mais exigente ainda. Apesar disso, pensar esse movimento próprio da faina de construir uma disciplina de curso de graduação, analisá-lo e avaliá-lo configura-se como condição *sine qua non* para uma educação que se veja como espaço para tomar decisões sobre os percursos futuros.



Dinâmica do barbante
Foto do momento de abertura da disciplina na turma A do curso de Licenciatura Indígena

É nesse sentido que passo à narrativa da disciplina Oralidade e escrita: literatura e tradução tal como ministrada na versão 2018 do curso de Licenciatura Indígena. Para tal, me apego à metáfora do texto enquanto tecido. Tanto o artigo que aqui se apresenta quanto à experiência relatada nele se fazem tecido. Digo isso porque para que esse produto se encorpasse, muitos fios se entrelaçaram se entreteceram se cruzaram.

A disciplina tem carga horária de 60 horas/aula dividida em parte presencial e parte semipresencial (fase intermediária) e foi ministrada em duas turmas do curso de Licenciatura Indígena, um total de quarenta e cinco alunos pertencentes a cinco povos indígenas distintos, quais sejam: os *huni kui*, os *naua*, os *nukini*, os *shawabdawa* e os apolima. Com o objetivo de compreender as marcas da literatura produzida pelos povos indígenas, tais como – aspectos da oralidade e dos grafismos e a experiência da tradução – e o espaço que essa produção artística ocupa dentro do panorama literário universal, a disciplina foi organizada em quatro unidades: 1) Literatura e literatura indígena?; 2) Autores de literatura indígena; 3) A experiência da tradução; 4) Projeto de pesquisa – trabalho para a fase intermediária.

Assim, o início desse processo foi uma tessitura de todos os fios nele envolvidos. A dinâmica do barbante desenhou uma teia em que todos, alunos e professora, compartilharam suas expectativas em relação às duas semanas que passariam juntos vivenciando o fenômeno literário. Reunidos em um grande círculo, deu-se início à conversa sobre leituras e escritas (o que você já leu e já escreveu dentro e fora da universidade) – a história do seu nome... e por aí foi. À medida que cada um urdia sua narrativa, lançava o barbante e passava o rolo a alguém para que fosse o próximo a contar sobre a sua experiência de leitura e assim até o último participante. Depois que todos contaram suas experiências uma grande teia estava formada. Ela foi cuidadosamente colocada no chão e, juntos, fizemos uma bela foto, concordando com a manhã tecida pelo poeta João Cabral de Melo Neto, encorpada em tela, livre de armação. Dialogando de perto ainda com o escritor indígena Daniel Munduruku quando diz “Isto que aprendemos desde cedo; fazemos parte de uma teia. Se cada pessoa fizer sua parte, tudo correrá sempre bem.” (2016: 31).

O sentimento de pertença não é nenhuma novidade para os povos indígenas sejam eles de onde forem. O movimento holístico da teia que a todos envolve ao mesmo tempo em que se faz envolver por sua própria fiação ganha significado singular nesse

contexto. Dessa teia tecida a todas as mãos surgiu a consciência da necessidade de um envolvimento maior do grupo com a leitura, com a contação de histórias e com o ato de ouvir na sua plenitude. Apesar de essas práticas serem marcas fortes na tradição indígena, as influências externas a essas diversas culturas acabaram, em algumas vezes, por substituir e não acrescentar como uma opção, as histórias ancestrais por histórias ocidentais como os contos de fadas.

Senti por parte do grupo o desejo de conversar mais e melhor a respeito disso que é a literatura, de pensar sobre perguntas importantes para a compreensão da disciplina tais como – há uma literatura indígena? Como ela se configura? Como nos situamos em relação a ela? Quais as possibilidades de escrita artística na produção indígena? Existe uma fronteira na expressão indígena entre o artístico e outras formas de expressão? E as publicações alternativas que não se enquadram no viés do mercado, onde estão?

Todos professores, esse grupo de alunos convive cotidianamente com gêneros textuais diversos. Suas histórias de leitura, no entanto, deixam entrever vazios na compreensão desses gêneros e, principalmente, no conhecimento da produção literária oriunda do universo indígena. Apesar dessa percepção inicial, os trabalhos de pesquisa da disciplina mostraram que essa dificuldade de compreensão de que falei antes não se dá pela ausência do componente literário com todas as suas nuances no dia a dia desses professores indígenas. Pelo contrário, eles convivem de modo íntimo com a literatura. O olhar epistemológico para esse fenômeno talvez seja a questão a ser enfrentada. O que entendemos por literatura, se configura então como o fio orientador da disciplina.

E assim, outros fios foram se articulando. Vieram para a discussão Janice Thiél e seu “As textualidades indígenas e sua leitura” do livro “Pele silenciosa, pele sonora” (2012); Maria Inêz de Almeida e seu “Os livros da floresta” do livro “Na captura da voz” (2004); Graça Graúna com seu “Contrapontos da literatura indígena contemporânea no Brasil” (2013); e Daniel Munduruku com seu “Memórias de índio” (2016).

Esses autores mesclam teoria e narrativa num movimento que sugere um olhar descritivo e não normativo para a noção de literatura a partir das discussões em torno daquilo que denominam textualidades – marcas da literatura indígena imbuída de multimodalidades. Uma delas é o gênero auto-história descrito por Graça Graúna quando ela explora a relação entre Daniel Munduruku e seu avô como “um ancorar-se nas raízes próprias do seu povo para se reconhecer sujeito da história, da própria

história tecida pelo menino à luz da memória do avô Apolinário” (135). A auto-história não está dissociada da autoria coletiva e do círculo sagrado da vida, pois, de acordo com Graúna, “a cosmovisão indígena não separa o rio e a árvore, o Saci negro e o indígena, o pajé e o poeta, a nuvem e a criança” (160). A coletividade é vista, por sua vez, como ato político de reordenação discursiva. A escrita se torna política e incorpora um tom de denúncia da diáspora indígena e da opressão linguística e cultural marcante no percurso históricos de todos esses povos. A palavra é vista, desse modo, como instrumento de libertação, de luta, de busca de vozes como afirma Graça Graúna:

Os escritores indígenas o fazem de um território imaginário, em que as coisas se renomeiam, no exercício da ocupação do solo simbólico. A escritura é coletiva porque é expressão do que é comum, ou de um consenso em torno de “quem somos”. É política porque reordena a coletividade, valendo-se das palavras pronunciadas pelos seus representantes (197).

Todas essas nuances do fenômeno literário indígena estão intrinsecamente vinculadas à prática ancestral de contação de histórias. Ainda segundo a discussão elaborada por essa estudiosa indígena, essa prática

...implica o instante da palavra; fruto do suor do pensamento mágico que se espalha e se instala no coração do leitor (indígena ou não). Assim, do mergulho ao remo; do ser criador à representação do outro, o respeito à memória (sabedoria ancestral) é um aspecto-chave na “contação de histórias” de Daniel Munduruku, Yaguarê Yamã, Renê Kithãulu e Olívio Jekupê (137).

...escritores indígenas – entre a aldeia e os centros urbanos – se juntam a leitores com o objetivo de partilhar a “contação de histórias” dos tempos antigos e atuais. Pelo relato de suas experiências, esses contadores de histórias podem ser considerados guardiões do pensamento dos homens e/ou das mulheres que na aldeia são considerados curadores, ou os “maiores defensores natos na teoria e na prática” das tradições indígenas: o pajé, a pajé (179).

Outra textualidade patente no discurso literário indígena é a memória e o sentido da ancestralidade. Nessa acepção, o ato de narrar se transforma em instrumento de preservação da memória, em tecido de vozes da tradição. Isso é compreensível na voz do escritor Daniel Munduruku ao se perguntar

Mas para que servem um avô e uma avó? Eles servem para educar nosso espírito. São pessoas que já passaram pela vida e carregam no corpo as marcas do tempo passado. Trazem consigo a experiência de ter vivido e compreendido os sentidos de existir (2016: 30).

O formato que consegue dar conta de todas essas textualidades é o do livro, seja impresso ou virtual, que congrega multimodalidades. Nele se encontram harmonicamente a palavra e a imagem num movimento em que esses dois aspectos, cada um com seu sentido próprio, se unem para criar um terceiro semantismo. No livro

indígena, portanto, tudo significa e significa igualmente. Não existe primazia de um ou de outro elemento. Pelo contrário, tudo se envolve num movimento simbiótico de cultivo de sentidos.

As relações estreitas e nebulosas entre o oral e o escrito, bem como, o entrelaçamento entre história, ficção e multimodalidades são marcas que denotam o hibridismo presente na mistura de gêneros diversos tais como o mito, a auto-história, o verso, a prosa. Uma espécie de desrespeito às diversas classificações próprias de uma teoria literária que insiste na manutenção de pressupostos limitadores. A esse respeito, Eliane Potiguara (2018), poetisa indígena, conjectura – “... Para ela, a literatura portuguesa, eu misturo prosa e poesia. Eu misturo verdade e reação. História e desabafo. Vida e voz indígena, a luta pela sobrevivência indígena”.

Dentro dessa configuração de fenômeno literário, o escritor indígena é aquele que compreende a cosmovisão da aldeia, elemento que passa a significar “a imagem do tempo em que as coisas ocorrem de forma justa, e o espaço em que cada coisa se coloca no seu próprio lugar” (ALMEIDA, 2004: 223). Ele é poeta, contador de histórias, irmão de luta, antena da raça. Traz em si a tarefa de resignificar o tempo da história indígena por meio da literatura tematizando a identidade, as diferenças, o interculturalismo.

A exploração de todas essas questões no entorno do fenômeno literário exigiram do grupo, tanto da professora quanto dos alunos, a utilização de metodologias diversas para a apreensão das noções teóricas mais complexas. Assim, o acesso à trama do filme “Narradores de Javé”, produzido em 2001 e dirigido por Eliane Caffé, foi importante para a discussão das relações entre história oral e história oficial; memória e oralidade; realidade e ficção; níveis narrativos; mistura de gêneros.

Alguns artistas da palavra, ficcionistas e poetas/indígenas e não indígenas, enlaçaram suas vozes com as anteriores e ajudaram a apalpar essas textualidades em suas tessituras discursivas. São eles: Yaguarê Yamã com sua obra “O caçador de histórias”; Márcio Souza com sua tragédia indígena “A paixão de Ajuricaba”; Olívio Jekupe e Maria Kerexu com sua narrativa “A mulher que virou urutau”; Renê Kithãulu com sua narrativa mítica “Irakisu: o menino criador”; Daniel Munduruku com sua auto-história “Meu avô Apolinário” e o drama do interculturalismo.

A metodologia de leitura e análise de textos somada à apresentação de seminários com as análises feitas pelos licenciandos foi um interessante instrumento para a discussão das textualidades dentro das obras lidas e contribuiu também para o

conhecimento dos autores indígenas por parte dos cursistas da disciplina. O roteiro analítico apontava a consideração das seguintes questões a serem observadas/exploradas pelos grupos: informações a respeito do autor; estrutura/composição da obra; multimodalidades – recursos semióticos utilizados para a comunicação dos sentidos construídos social e culturalmente na obra; enredo ou fábula; principais temas tratados na obra – ancestralidade, memória...

O fio poético-lírico que se juntou aos anteriores na vivência da disciplina Oralidade e escrita: literatura e tradução veio pela voz de Eliane Potyguara e de seus poemas de forte tom denunciador das realidades indígenas “Identidade indígena” e “Brasil – O que faço com a minha cara de Índia?” – verso enfático e insistente que ressoa de modo definitivo e universal no pensamento de quem acessa sua elaboração sígnica. Márcia Kambeba, ela também uma voz pulsante no universo lírico indígena, afirma seu espírito combativo por meio da palavra cantada quando responde à fala descuidada: “os índios não fazem música, eles apenas dançam, apenas batem o pé”. Então ela responde de forma veemente:

Os índios fazem música e são exímios, são grande compositores. São grandes poetas porque a poesia acontece todo dia na vivência do pular n’água, na tardinha que vai se indo, da canoa que tá balançando no banzeiro, do barranco que desce com a batida do solapamento das águas ou das marés... então tudo isso é poesia pro indígena.¹⁵

O lirismo indígena, conseqüentemente, habita esse lugar de vida em que tudo é observado como um ato poético. O poeta é o narrador, mas também é o sensível que vê na própria cotidianidade a comunhão dos temas – riquezas naturais e culturais – e dos recursos necessários para expressar uma subjetividade afinada com um jeito de ser que põe em tensão o homem indígena e o contexto que o cerca. Uma poesia militante na busca de desfazer os equívocos construídos historicamente em torno das diversas culturas indígenas.

Outro viés metodológico desenvolvido no decorrer da disciplina foi a relação entre o público indígena e outras literaturas, como por exemplo, a literatura do não indígena. Para esse momento, o bem sucedido documentário “Literatura substantivo

¹⁵ “Intelectuais indígenas combatem falta de conhecimento sobre seus povos” é um vídeo educacional produzido pela ONU Brasil que apresenta trabalho de escritores, educadores e artistas indígenas como fundamentais para combater o preconceito e o desconhecimento da sociedade brasileira sobre esses povos. A poetisa Márcia Kambeba abre o vídeo com essas falas.

feminino”¹⁶ foi instrumento motivador das discussões, uma vez que ele coloca em pé de igualdade escritoras de proveniências étnicas diversas e suas produções de alto nível. Desse modo, foi possível situar a presença de autores como Márcio Souza e Maria Inêz de Almeida dentro do escopo da disciplina, bem como, foi possível perceber um desejo exposto pelos licenciandos de maior conhecimento dessa outra literatura. A vontade de habitar um outro me fez lembrar a noção de segunda residência do sociólogo francês Michel Maffesoli (1984). Segundo o autor, é a partir da segunda residência que adquirimos as condições básicas para melhor olhar a casa primeira, para valorizá-la e perceber o que ela tem de único. As outras literaturas funcionam para o grupo de alunos como a segunda residência assim como a literatura indígena é para mim a segunda moradia. O ato de nos colocarmos na habitação do outro ou da outra literatura é inevitavelmente enriquecedor para cada um de nós participantes dessa experiência.

Tanto os fios teóricos, quanto os narrativos e os lírico/poéticos que compuseram a trama deste relato evidenciam uma tessitura que se expande nas relações entre ensino/pesquisa/extensão forjadas no interior da vida acadêmica. A disciplina Oralidade e escrita: literatura e tradução se tornou, desse modo, terreno fértil para o entrelaçamento desse tripé, uma vez que, nasceu no ambiente de ensino próprio de um curso de graduação – espaço propício para a exposição, as discussões, o levantamento de problemas e de hipóteses. No interior da disciplina ocorreu a mesa redonda “Literatura indígena” com pesquisadores de mestrado que expuseram seus projetos de pesquisa às turmas num movimento que promoveu uma aproximação maior do olhar investigador e das possibilidades dentro da área de Linguagens e artes no que tange à literatura.

Canteiro de projetos, a disciplina se articulou em possibilidades de pesquisa que, na fase intermediária se realizou por meio de entrevista com professores de escolas das comunidades onde moram a respeito de leitura e contação de histórias; e de escrita e ilustração de histórias da tradição de cada um dos povos dos quais os licenciandos fazem parte. Para além disso, a disciplina indicou ainda interessantes possibilidades de projetos de extensão nas aldeias por meio da intensificação da contação de histórias e da criação de círculos de leitura.

Ademais, esse instante intenso relatado aqui se configura como uma experiência na plenitude da palavra. No dizer de Davi Arrigucci Júnior, em palestra/aula a respeito

¹⁶ Série produzida pela Lascene que promove um encontro com escritoras e personagens femininas da literatura brasileira.

de um conto de Borges, experiência é aquilo que se acumula do vivido. Ele conversa de pertinho com Larrosa (2004) que define a experiência como algo que nos passa, ou nos toca, ou nos acontece e ao nos passar, nos forma e nos transforma. Bataille, por sua vez, diz a experiência como “o fulgor e a potência do instante” (2016: 9). No decorrer do aprendizado que foi a disciplina Oralidade e escrita: literatura e tradução, as fronteiras aluno/professor foram borradas e nos tornamos, todos, sujeitos de uma experiência que nos afetou, nos atravessou de tal forma que deixou em transe o que tínhamos por certo. Talvez, o resultado maior dessa experiência transformadora tenha sido a instauração da incerteza a respeito do fenômeno literário e da necessidade, advinda dessa hesitação, de continuar lendo, ouvindo, perscrutando as textualidades que a cada dia se desvelam diante de nós e nos expõe na nossa humanidade diversa.

REFERÊNCIAS

- [1] KITHÁULU, R. Irakisu: o menino criador. Ilustrações do autor e das crianças Nambikwara. São Paulo: Editora Peirópolis, 2002.
- [2] ALMEIDA, M. I. e QUEIROZ, S. Na captura da voz: as edições da narrativa oral no Brasil. Belo Horizonte: Autêntica/UFMG, 2004.
- [3] BATAILLE, G. A experiência interior: seguida de método de meditação e post-scriptum 1952 – Suma ateológica. Trad. Fernando Scheibe. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2016.
- [4] HEIDEGGER, M. A caminho da linguagem. Trad. Márcia Sá Cavalcante Schuback. Petrópolis – RJ: Vozes, 2003.
- [5] GRAÚNA, G. Contrapontos da literatura indígena contemporânea no Brasil. Belo Horizonte: Mazza Edições, 2013.
- [6] LARROSA, J. Linguagem e educação depois de Babel. Trad. Cynthia Farina. Belo Horizonte: Autêntica, 2004.
- [7] MAFFESOLI, M. A conquista do presente. Trad. Marcia C. de Sá Cavalcante. Rio de Janeiro: Rocco, 1984.
- [8] MUNDURUKU, D. Memórias de índio: uma quase autobiografia. Ilustração Rita Carelli. Porto Alegre: Edelbra, 2016.
- [9] NÓVOA, A. (Org.). O passado e o presente dos professores. In: Profissão professor. 2 ed. Portugal: Porto Editora, 1995.

- [10] POTIGUARA, E. Metade cara, metade máscara. 2 ed. Lorena: DM Projetos Especiais, 2018.
- [11] THIÉL, J. Pele silenciosa, pele sonora: a literatura indígena em destaque. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2012.
- [12] Intelectuais indígenas combatem falta de conhecimento sobre seus povos acessado em <http://pat.educacao.ba.gov.br/conteudos-digitais/conteudo/exibir/id/9417> em 14 de outubro de 2019.
- [13] Literatura substantivo feminino acessado em <https://www.lascene.com.br/> em 14 de outubro de 2019.

CAPÍTULO 06 **Disciplina de didática em um curso de licenciatura indígena**

*Maria Fani Scheibel
José Alessandro Cândido da Silva
Ricardo Shitsuka*

INTRODUÇÃO

Brasil (2015) instituiu as Diretrizes Curriculares para a formação de professores indígenas tanto em nível superior como no médio. Com o emprego da legislação, os cursos para a formação de professores indígenas estão em desenvolvimento no País. Uma das disciplinas importantes nos cursos de Licenciatura é a Didática. Esta vai trabalhar a questão do planejamento dos processos de ensino e aprendizagem e a questão dos tempos didáticos na prática pedagógica relacionada aos processos educacionais do saber e fazer pedagógico.

Quando se trabalha com cursos com uma grande diversidade no público, este pode ser tornar um fator dificultador em relação ao aprendizado. Ocorre que nem sempre esses processos são fáceis de trabalhar em um dos cursos para formação de professores como é o caso da Licenciatura Indígena no qual os alunos são provenientes de diferentes aldeias, possuem línguas e costumes diferentes e nem sempre sabem o português e as vezes levam mais que uma semana para se deslocarem até o local no qual ocorrerá tal curso.

Para Cunha (2008), o grau de inserção da língua portuguesa entre os índios brasileiros é bastante variável de uma aldeia para outra. Entre os Aweti do alto Xingu, por exemplo, há somente alguns homens adultos e, este é o caso dos alunos onde muitos possuem pouca familiaridade com a língua portuguesa em contrapartida para os demais que leem e interpretam com fluidez. Suas idades variam entre 24 a 50 anos. Torna-se um desafio trabalhar a diversidade e encontrar denominadores comuns.

O objetivo deste capítulo é apresentar um trabalho participativo no trabalho com didática em uma turma de graduação em Licenciatura Indígena.

A seguir, apresenta-se o item “A DISCIPLINA DE DIDÁTICA NOS CURSOS DE LICENCIATURA PARA FORMAÇÃO DOCENTE INDIGENA” no qual se aborda a dificuldade em se ensinar alunos que possuem idiomas e culturas diferentes e são reunidos em um curso para formar professores.

1. A DISCIPLINA DE DIDÁTICA NO CURSO DE LICENCIATURA PARA FORMAÇÃO DOCENTE INDÍGENA DA UFAC NO MUNICÍPIO DE CRUZEIRO DO SUL/AC

Brasil (2012) afirma que os professores indígenas devem refletir sobre as práticas políticas pedagógicas em relação à educação escolar indígena, buscando criar estratégias para promover a interação dos diversos tipos de saberes que se apresentam e se entrelaçam no processo escolar. A formação do professor indígena passa pelo aprendizado da didática que pode ajudar no desenvolvimento dos processos de ensino e aprendizagem escolares.

A ideia mais popular de didática está relacionada à forma de se ensinar, porém há outros conceitos importantes como consideram Maia e Scheibel (2006). Para estas é muito importante a questão do planejamento na didática e a definição no Projeto Político Pedagógico (PPP) do curso. Por meio do planejamento pode-se trabalhar de acordo com os tempos do fazer pedagógico na realização das atividades.

Metzner (2011) ao estudar o ensino de didática em um curso de Licenciatura em Educação Física que apesar de não ser para indígenas pode ser considerado interessante por abordar a questão didática que pode ser considerada como sendo universal para todos professores e, deste modo, considera que ela é relacionada as formas de ensinar e que a finalidade dessa disciplina é preparar o futuro professor para a sua atuação pedagógica.

Já Candau (2014) quando estuda a questão didática, considera que os processos de ensino e aprendizagem estão relacionados aos contextos e a apropriação de saberes com objetivo da formação. Libâneo (2012) complementa afirmando que a didática se apresenta como uma disciplina científica relacionada à Pedagogia e onde se aprende sobre os processos do ensinar e do aprender. Os processos do ensinar que é o viés do professor podem ser relacionados com o saber e o fazer docente e seus tempos didáticos.

A Didática é então uma disciplina que trabalha de modo geral a fundamentação teórico-metodológica das práticas pedagógicas, a organização intencional e sistemática do ensino, ou seja, o processo de planejamento e planificação do ensino no contexto da escola (planos escolares e planos de ensino) e incluem o estudo de objetivos, conteúdos, procedimentos metodológicos, recursos didáticos e avaliação da aprendizagem.

2. AS METODOLOGIAS ATIVAS EM AÇÃO

As metodologias ativas são aquelas voltadas para favorecer o aprendizado dos alunos. Segundo Senac (2018) ela é um conjunto de procedimentos didáticos centrados no aluno, expressos pelos métodos e técnicas de ensino com forte caráter colaborativo e participativo, tendo docente como mediador, de forma a alcançar os objetivos de ensino e a propiciar experiências de aprendizagem significativas. Concordamos com os autores e acrescentamos que são formas de trabalho dos processos de ensino e de aprendizagem nos quais se procura colocar o aluno no centro do aprendizado e fazer com que ele se responsabilize pelo que aprende.

Por meio das MA os alunos podem aprender fazendo as atividades e no seu ritmo ao invés de aprender passivamente como ocorria nas formas de aprendizagem tradicional. Nesta o professor atua como centro do saber e não permite que os alunos pensem, pesquisem e produzam.

As MA em cursos superiores, para Berbel (2011), incluem algumas possibilidades entre as quais o estudo de caso, a realização de pesquisas, elaboração de TCC, a aprendizagem baseada em projetos, educação a distância e, a problematização. Acreditamos de modo semelhante à autora que por meio de atividades podemos implementar esse tipo de metodologia que leva os alunos a terem autonomia e se responsabilizarem por seus trabalhos.

No caso dos cursos de Licenciatura para Formação Docente Indígena, como consideram Bettioli e Leite (2017) a proposta dos cursos deve pautar-se num diálogo intercultural, promover a participação da comunidade na sua elaboração, considerando a cultura e os conhecimentos desses povos e suas características sociolinguísticas.

3. METODOLOGIA

A pesquisa é voltada para a produção de novos saberes e no ambiente universitário, como considera Severino (2016), torna-se interessante que ela seja trabalhada em conjunto com o ensino e a extensão de modo a favorecer a boa formação do estudante de cursos superiores.

Uma pesquisa que ocorra em grupos de pessoas é uma pesquisa social (Pereira et al, 2018). No presente estudo trabalha-se uma pesquisa em um grupo de estudantes de um curso de Licenciatura Indígena. Quando há a preocupação com a interpretação que se dá ao fenômeno, como considera (Ibid, 2018), temos um estudo de natureza qualitativo no qual não há a preocupação com números, porcentagens e estatísticas.

Um tipo de estudo que é particularmente interessante e importante para a resolução de problemas em uma organização é a pesquisa-ação. Para Tiollent (2018), neste tipo de pesquisa busca-se a solução de um problema por meio da participação dos envolvidos entre os quais um deles pode ser o pesquisador. Neste trabalho procurou-se realizar uma pesquisa-ação participativa.

Numa pesquisa é importante a forma como ocorre o levantamento de dados como consideram Ludke e Andre (2013). No presente artigo, a técnica de coleta de dados ocorre por meio de entrevistas com os 50 estudantes da disciplina que ocorreu no ano de 2017 no campus Floresta da Universidade Federal do Acre.

Os dados coletados têm que ser entendidos à luz de alguma forma de análise. Para Pêcheux (2011) quando se analisa um enunciado, torna-se importante associá-lo ao contexto para se alcançar o entendimento. Procurou-se realizar a análise do discurso pela escola francesa considerando-se o contexto das declarações dos alunos.

4. RESULTADOS E DISCUSSÕES

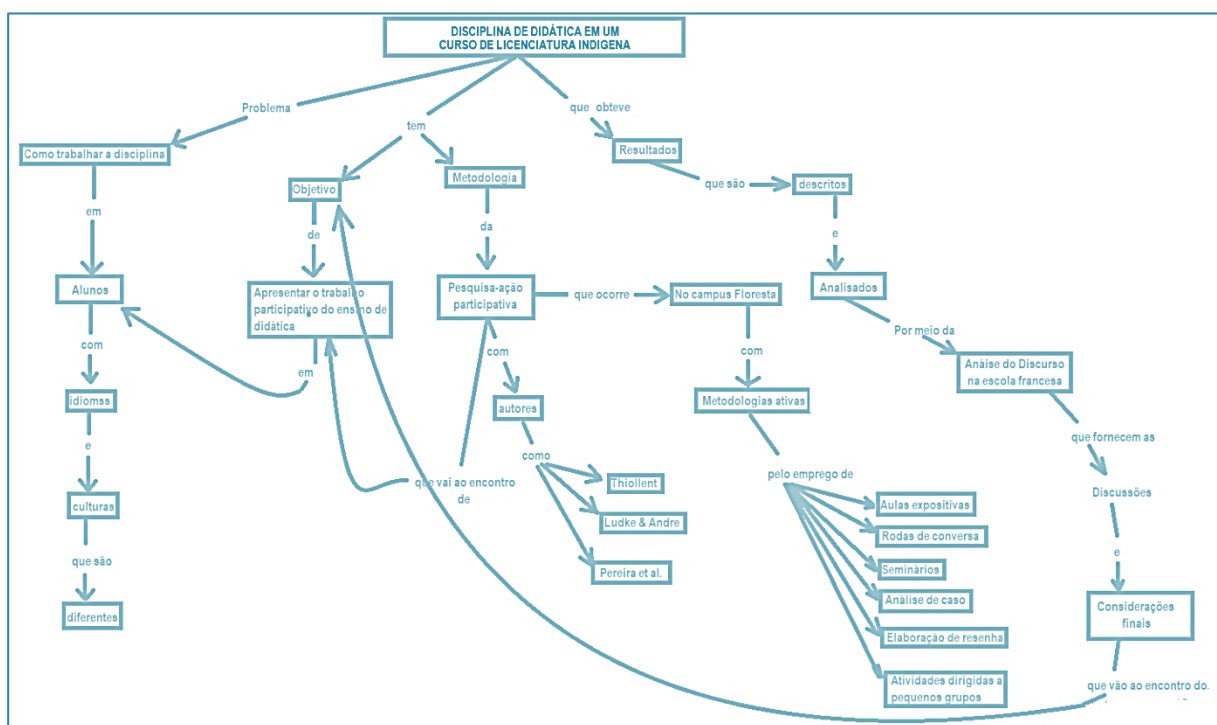
No segundo semestre de 2017 realizou-se uma disciplina de Didática para o curso de Licenciatura para Formação Docente Indígena no Centro de Educação e Letras - Campus Floresta da UFAC. Este componente curricular tem 75 h de carga horária e como objetivo geral: Oportunizar a reflexão acerca dos elementos da prática pedagógica alicerçados nos pressupostos teóricos, práticos e metodológicos e sua relação com as vivências na prática docente.

Como Objetivos Específicos: conhecer os fundamentos históricos e epistemológicos da Didática e da interdisciplinaridade e as interações entre Didática, Currículo e as Ciências com implicações na Educação e, entender a importância do processo de planejamento em seus diferentes níveis de abrangência (planos escolares e planos de ensino) para o satisfatório desenvolvimento das ações pedagógicas pertinentes ao processo de ensinar e aprender.

Os Procedimentos Metodológicos para a realização da disciplina incluíram: rodas de conversa; aulas expositivas e dialogadas; seminários; análise de casos de ensino; elaboração de resenhas críticas; atividades dirigidas em pequenos e grandes grupos a partir de focos pré-estabelecidos; leituras, registros individuais com estabelecimento de relações em diferentes níveis; aulas invertidas e projetos, exibição e análise de filmes e vídeos com elaboração de sínteses crítico-analítico.

Como Recursos Didáticos, foram utilizados: livros, internet, filmes, youtube, projetor multimídia, PowerPoint, quadro, giz, pincel, computador, revistas, textos xerocopiados. A avaliação ocorreu de forma mediadora, utilizando diferentes modalidades de avaliação como recursos de mediação na construção do saber, na relação professor-aluno e, incluía a participação, interesse e o desenvolvimento das ações de sala de aula e fora dela. Para realização dos trabalhos tornou-se útil o emprego de mapas conceituais que ajudaram a organizar os conceitos na mente dos envolvidos. A Fig; 3 mostra um mapa conceitual elaborado pelos atores da disciplina.

Figura 3 – mapa conceitual.



Fonte: os autores.

Observa-se que a imagem possui duas partes como considera Shitsuka (2011): na porção inicial há a diferenciação progressiva na qual há a expansão de conceitos cujos rótulos estão no interior dos retângulos. No momento seguinte, há a reconciliação integradora que ocorre por meio das linhas curvas que unem conceitos distantes. Por meio do mapa conceitual foi possível clarificar a aplicação da disciplina na sua fase inicial. Em fases posteriores, utilizou-se como mencionado, a pesquisa-ação para trabalhar com os elementos que atraíam mais os alunos do curso.

Houve o diálogo dos docentes com os 50 alunos do curso, verificou-se que nem todas as atividades possuíam o mesmo grau de aceitação pelos alunos e deste modo, a disciplina foi se transformando no decorrer do seu desenvolvimento para se adaptar ao

público multicultural e multilinguístico de modo semelhante ao que considera Cunha (2008) citado na parte inicial deste texto e que aborda tais questões e a necessidade ter um curso adaptado à realidade dos alunos. Na prática observamos que muito os alunos faziam suas anotações à parte, além dos exercícios individuais e em grupo e acompanhávamos o desenvolvimento e crescimento na disciplina. Confortador é perceber a linguagem própria que usam pertinente à disciplina desenvolvida ao final do módulo.

Logo no início da disciplina, observou-se que os alunos indígenas possuíam mais facilidade com algumas atividades em relação a outras. Realizou-se, então, um trabalho de pesquisa-ação participativa como considera Thiollent (2011) para a organização que é disciplina e, entre os atores envolvidos no processo educacional. No trabalho procurou-se identificar e valorizar os itens que os alunos preferiam.

Como afirmam Ludke e André (2013) a escola é uma das organizações mais favoráveis para se realizar trabalhos de pesquisa-ação e nela os atores podem melhorar as condições e os processos educacionais. Por meio desta pesquisa utilizou-se a metodologia que mais se coadunava com o momento da aprendizagem. Foram utilizadas atividades várias e variadas, por vezes, indo além das constantes do plano de Ensino. A Fig. 1 ilustra a imagem da professora e de alguns alunos do curso.



Figura 1 – Professora e alunos do curso.
Fonte: arquivo dos autores.

Na imagem observa-se os futuros professores que vão atuar nas aldeias indígenas. Cada um deles possui a sua própria linguagem e cultura de suas respectivas

etnias. Trata-se de uma diversidade como apresentada por Cunha (2008). A Figura 2 apresenta a imagem da professora e aluno do curso.

Figura 2 – Professora e aluno durante o curso.



Fonte: arquivo dos autores.

Verifica-se por meio da imagem que há interação entre professora e alunos com ambos aprendendo aspectos culturais e indo ao encontro do que consideram Bettiol e Leite (2017) em relação ao respeito à interculturalidade e a interlinguística.

A coleta de dados foi realizada no curso de Licenciatura Indígena no ano de 2017. Esta coleta foi realizada por meio de entrevista de alunos. Apresenta-se a seguir algumas amostras de declarações de alunos. Inicia-se pela declaração de aluno 1 em relação à disciplina de Didática e a formação de um sujeito crítico pensante.

Declaração: A disciplina foi muito importante na nossa vida pois foi onde tivemos o conhecimento para trabalhar como é o plano de aula. Abriu nosso caminho para entendermos que o professor é uma peça fundamental para que o aluno possa ser crítico e possa defender seus direitos no mundo lá fora.

Análise: Por meio da declaração observa-se que há o trabalho com a questão do planejamento, por meio do plano de aula como consideram Maia e Scheibel (2006) de modo a atender bem essa linha pedagógica também há o atendimento à questão do desenvolvimento do aprendizado como considera Freire (2007) em relação a formação do ser crítico como mencionado no enunciado. Desta forma, a disciplina contribuiu para a formação de um professor envolvido com o aprendizado.

A seguir mostra-se a declaração de aluno 2 na qual se verifica a relação da disciplina Didática com o aluno enxergar necessidades de melhorias no ambiente escolar.

Declaração: A disciplina didática identifica com muitas coisas que acontecem quando estamos fazendo o estágio prático na aldeia. É como comentamos várias vezes na sua disciplina, tem muitas coisas que precisam ser revisadas e discutidas para melhorar, tem coisas como o PPP que existe, é seguido mas deixa a desejar em relação à gestão da escola.

Análise: Verifica-se que o aluno tem a capacidade de observar, comparar e concluir em relação a contribuição fornecida pela disciplina Didática para sua formação e para que possa atuar no seu ambiente profissional e procurar modificá-lo de modo a melhorá-lo. Isso é fruto do aprendizado como considerado por Senac (2018) que é ativo caráter colaborativo e participativo, tendo docente como mediador, de forma a alcançar os objetivos de ensino e a propiciar experiências de aprendizagem significativas. Estas vão persistir e ser úteis na vida do estudante e na continuidade, profissional da educação.

Apresenta-se a seguir a amostra 3:

Declaração: Diante da didática que foi aplicada em sala de aula para mim foi muito produtivo porque estou em uma escola que não tem coordenador pedagógico nem administrativo e eu é que respondo por tudo. A Didática me ensinou a importância e a fazer os planejamentos e a lidar com os alunos principalmente quando se trabalha de modo seriado é bastante complicado...

Análise: A didática ensinou o aluno a trabalhar com autonomia, de modo semelhante ao que considera Freire (2011) em relação à questão do aluno buscar o saber de modo autônomo e, isso foi possível pelo emprego de metodologias ativas de

aprendizagem como considera Senac (2018). Observa-se que o aluno está trabalhando com autonomia e têm que resolver os problemas de surgem na escola. Verifica-se também que a pesquisa-ação, as metodologias ativas e a didática trabalham de modo a se completarem para a boa formação do aluno.

Amostra de declaração de aluno 4

A didática na minha opinião faz parte da ciência pedagógica sendo responsável por estudar os processos de ensino e aprendizagem. É a forma como o professor ensina conteúdo para os discentes garantindo através de estratégias a construção do conhecimento.

Análise: O aluno em questão demonstra que possui conceitos em relação à disciplina de Didática. E desta forma, pode-se considerar que a disciplina cumpriu seus objetivos seja como consideram Metzner (2011), Libâneo (2012), Candau (2014) em relação aos processo de ensino e de aprendizagem.

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Neste capítulo procurou-se apresentar um trabalho participativo no trabalho com didática em uma turma de graduação em Licenciatura para Formação Docente Indígena no Município de Cruzeiro do Sul/AC do Campus Floresta da Universidade Federal do Acre – UFAC por meio da aplicação de uma disciplina de Didática.

Fez-se uso de mapa conceitual para ajudar a organizar o trabalho pedagógico da disciplina. Observa-se que há várias atividades propostas inicialmente, porém ao longo da realização dos trabalhos, optou-se por realizar as que se adaptavam melhor à turma. O emprego da metodologia da pesquisa-ação mostrou-se útil para corrigir o percurso didático da disciplina de modo a torná-la mais atrativa e aderente às necessidades dos estudantes do curso em foco. Na prática usava a metodologia que mais se coadunava com o momento da aprendizagem. Foram utilizadas atividades várias e variadas, por vezes, indo além das constantes do plano de Ensino.

A Didática é uma disciplina necessária à formação dos professores em geral pois ensina-os a planejar o uso dos recursos e os processos educacionais de ensino e de aprendizagem e também como se pode constatar por meio das declarações dos alunos deste estudo.

O emprego de metodologias ativas mostrou-se adequado para envolver os alunos em torno das atividades de modo autônomo e responsabilizando-os pelos resultados.

REFERÊNCIAS

- [1] BETTIOL, C.A.; LEITE, Y.U.F. A formação de professores indígenas no contexto educacional brasileiro: um olhar sobre os documentos legais. In: VI Seminário Internacional sobre Formação Docente. IV Seminário Intern. Repr. Sociais, Subjetividade e Educação, 2017.
- [2] BRASIL. Resolução CNE/CEB 5/2012. Define Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Indígena na Educação Básica Diário Oficial da União, Brasília, 25 de junho de 2012, Seção 1, p. 7.
- [3] BRASIL. Leis e Decretos. Resolução CNE/CP n. 1 de 7 de janeiro de 2015. Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores Indígenas em cursos de Educação Superior e de Ensino Médio e dá outras providências.
- [4] CUNHA, Rodrigo Bastos. Políticas de línguas e educação escolar indígena no Brasil. *Educ. rev.*, Curitiba, n. 32, p. 143-159, 2008. Available from <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0104-40602008000200011&lng=en&nrm=iso>. access on 05 Sept. 2019. <http://dx.doi.org/10.1590/S0104-40602008000200011>.
- [5] FREIRE, P. *Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa*. 35 ed. São Paulo: Paz e Terra, 2011.
- [6] FREIRE, P. *Educação e mudança*. 30ª ed.; Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2007.
- [7] LIBÂNEO, J.C. *Temas de Pedagogia: diálogos entre didática e currículo*. São Paulo: Cortez, 2012.
- [8] LUDKE, M.; ANDRE, M.E.D.A. *Pesquisas em educação: uma abordagem qualitativa*. 2ed. São Paulo: EPU, 2013.
- [9] MAHER, T.M. Formação de Professores Indígenas: uma discussão introdutória. In: Luís Donizeti Grupioni (org.). *Formação de Professores Indígenas: repensando trajetórias*. Brasília: MEC/SECAD. pp. 11-38, 2006.
- [10] MAIA, C.M.; SCHEIBEL, M.F. *Didática: organização do trabalho pedagógico*. Belo Horizonte: IESDE, 2006.
- [11] METZNER, A.C. O papel da didática na formação dos professores de educação física: a opinião dos docentes. *Conexões: revista da Faculdade de Educação Física da UNICAMP, Campinas*, v. 9, n. 1, p. 166-192, jan./abr. 2011. ISBN: 1983-9030
- [12] PÊCHEUX, M. *Análise do discurso*. Campinas: Pontes, 2011.
- [13] PEREIRA, A.S.; SHITSUKA, D.M.; PARREIRA, F.J.; SHITSUKA, R. *Metodologia da pesquisa científica*. [e-book]. Santa Maria/RS: Ed. UAB/NTE/UFSM, 2018. Disponível em:

https://repositorio.ufsm.br/bitstream/handle/1/15824/Lic_Computacao_Metodologia-Pesquisa-Cientifica.pdf?sequence=1. Acesso em: 13 ago. 2019.

[14] SENAC. Metodologias ativas de aprendizagem / Senac, Departamento Nacional. Rio de Janeiro: Senac, Departamento Nacional, 2018.

[15] SEVERINO, A. J. Metodologia do trabalho científico. 24.ed. São Paulo: Cortez, 2016.

[16] THIOLENT, M. Metodologia da pesquisa-ação. São Paulo: Cortez, 2018.

INTRODUÇÃO

Nós acadêmicos do curso de Licenciatura Indígena, grupo de seis etnias Hunikui, Nukini, Apurinã, Nawas, Apolina Arara e Katukina de várias regiões do estado do Acre tivemos a oportunidade, através desse trabalho, de trazer muitos conhecimentos para a comunidade acadêmica nesta instituição e iremos apresentar os trabalhos realizados nas nossas aldeias. Temos o objetivo de mostrar uma experiência sobre a fala da terra. Esse trabalho foi realizado com muito amor e dedicação, tudo voltado para nossos costumes e cultura da nossa aldeia e do nosso povo através de histórias, mitos e cantorias, danças, alimentação, bebidas e ilustrações.

Tenham um bom aprendizado e boa leitura (Licenciatura Indígena, 2017).

Com o objetivo de relatar a experiência com o projeto A fala da terra, desenvolvido em 2017 junto aos acadêmicos do Curso de Licenciatura Indígena (CLI) da UFAC - Floresta, com a colaboração da professora Francesca Salla, inicio por um relato breve de experiências anteriores no curso que me conduziram a esse projeto.

A licenciatura indígena da UFAC - Floresta tem início em 2008 com a chegada da primeira das duas turmas ingressantes na primeira edição do curso. Minha experiência de trabalho com as duas primeiras turmas se deu entre 2008-9 e 2012-3, período ao longo do qual ministrei disciplinas e realizei orientações de Trabalhos de Conclusão de Curso (TCC) na área de Linguagens e Artes. Em 2014 ocorreu a formatura dessas turmas. Os últimos anos de trabalho foram dedicados aos TCC, após os acadêmicos optarem por uma das três habilitações que compõem Projeto Pedagógico Curricular (PPC) do curso (UFAC – Floresta, 2015): Linguagens e Artes, Humanidades ou Ciências.

A experiência de problematizar a escrita foi se dando ao longo do tempo em sala de aula, em meio a disciplinas e orientações. As estratégias utilizadas tratavam de problematizar a noção de povos indígenas como “povos sem escrita”, tributária de um pensamento evolucionista e colonialista. Esse pensamento vê os povos não ocidentalizados ou extramodernos pelo atributo de uma falta (povos sem Estado, povos sem História) que bastaria ser suprida para se tornarem civilizados como nós,

extinguindo assim uma diferença entendida como questão de “evolução”. Percebemos que o estigma de “sociedades de oralidade”, por vezes naturalizado em escolas, magistérios e universidades, tinha diversas consequências e buscamos ataca-las. De algumas dessas práticas se constitui o presente relato.

Uma questão era: de que forma não incorporar os preconceitos dos brancos? Ainda mais que se sabe, pelo menos desde Paulo Freire, que preconceitos linguísticos estão enredados em tantos outros preconceitos, com suas táticas de diminuir a potência e a criatividade da diferença, taxando-a de atraso, anormalidade, doença e por aí vai. Para citar um exemplo, ainda hoje é comum as línguas indígenas serem chamadas de “gíria”.

Assim, desde um primeiro momento trabalhamos juntos para que a universidade, em confronto com as práticas escolares e de pesquisas indígenas, acabasse afetada por uma outra noção escrita, mediada pelas experiências de “escrita” das pesquisas e das práticas de cada povo e de cada comunidade.

Num segundo momento, quando nos encontrávamos frente ao desafio do TCC em disciplinas específicas, buscamos aprofundar essa perspectiva e trabalhamos estratégias de pesquisa próprias aos trabalhos propostos pelos acadêmicos. O modo de fazer isso foi questionando cada trabalho quanto à escrita adequada ao problema colocado por ele e as alianças possíveis com as linguagens do povo ou da comunidade. Assim, não se tratava de escrever “sobre” a música e sua aprendizagem, o ritual ou o mito, mas de pensar a música e sua aprendizagem, o ritual e o mito como escritas, mais do que como objeto de “uma escrita”.

Um bocado do que esse questionamento implica pode ser visto no trabalho de Tene Huni Kuin (Kaxinawa, 2013), cuja pesquisa se inicia anos antes de 2008, ano de seu ingresso no CLI, no processo de sua formação como liderança e como professor. A pesquisa, iniciada com a compilação de cantos do Nixpu pima, ritual huni kuin de iniciação de jovens à vida adulta, estende-se na universidade ao levantamento de informações a respeito do ritual, com entrevistas junto aos parentes mais velhos de sua região, e ao estudo do mito de origem do ritual e de seus cantos.

Paralelamente a essa pesquisa acadêmica, sua esposa e filhas o acompanham pesquisando os saberes das mulheres nesse ritual: um amplo conjunto de saberes que passam pelo conhecimento da cerâmica para confeccionar os diversos utensílios nos quais são preparados e servidos os alimentos e tantos outros saberes das pinturas

corporais, dos cantos entre outras dimensões do ritual. Uma de suas filhas passa a estudar audiovisual, já com intuito de futuramente registrar a festa. Sua outra filha, quando chega à idade, é iniciada na aprendizagem dos cantos femininos do ritual. A pesquisa de Tene que mobiliza seu núcleo familiar se irradia e afeta toda a comunidade, estendendo-se mesmo para toda a Terra Indígena. Se seus filhos cresceram ouvindo a respeito do mítico ritual, o mesmo passa a acontecer com a geração de seus netos.

Ao longo do processo de orientação escrevemos, Tene e eu, o projeto para a realização do ritual. Defendido o TCC em 2013, em 2015 partimos para a realização do Nixpu pima na aldeia Flor da mata. O ritual foi registrado por sua filha Panteani Huni Kuin e nesse mesmo ano realizamos o filme Nixpu pima – Rito de passagem Huni Kuin (Mattos, 2016). Além das imagens do ritual, Panteani registrou o processo de pesquisa e aprendizagem das mulheres visando a retomada das práticas de produção de objetos de cerâmica, assim como o ciclo ritual, que se inicia meses antes da cerimônia com a preparação do roçado.

O que pretendo demonstrar com a descrição da pesquisa de Tene e da escrita que ela exige é a sua especificidade. Assim, busco evidenciar as implicações de se restringir uma pesquisa como essa aos termos de uma pesquisa acadêmica tradicional, sem problematizar a partir dela o que a universidade e, os modernos entendemos por pesquisa e escrita.

Além da escrita própria ao pensamento dos cantos rituais e do ritual mesmo como escrita, passando por essa prática de escrita como história de vida de uma família e de uma coletividade, há ainda outra escrita implicada numa pesquisa como essa. Trata-se dos saberes vinculados às agências não humanas que atuam no ritual. Conforme amplamente divulgado na etnologia, sabe-se que os conhecimentos dos povos amazônicos têm origem geralmente em saberes de parentes animais.

Grande parte dos rituais é orientada por essa ideia, em geral visando restabelecer continuamente esse parentesco para que o conhecimento mantenha sua efetividade. Assim é com o referido ritual, em que plantas e animais têm papel fundamental na iniciação a uma vida adulta saudável e feliz segundo os valores huni kuin. Para tratar especificamente da escrita das agências não humanas que atuaram na pesquisa e que atuam na realização do ritual, e que figuram no TCC tanto quanto no filme, Tene fez uso da linguagem do mito, relatando a origem do nixpu pima.

De modo geral, não houve trabalho que tenha orientado no curso que não desdobrasse sua escrita numa relação complexa com outras linguagens verbais e não verbais nas quais a comunidade se expressa ritual ou cotidianamente. Mais que uma relação entre escrita de um lado e oralidade de outro, penso em situações e experiências diferentes de apropriação e transformação da escrita que servem, no mínimo, para bloquear e criar alternativas para um pensamento há muito conhecido: a ideia do letramento, da burocratização e das relações com o Estado e o mercado, visando as supostas integração e modernização como possibilidade única de futuro.

1. A FALA DA TERRA

Pretendo relatar agora a experiência em um projeto junto a duas turmas ingressantes no CLI no ano de 2017. Trata-se do projeto *A fala da terra*. Início esse relato com o texto de Hulicio para o catálogo da exposição *A fala da terra*, realizada na UFAC – Floresta em fins de 2017.

A fala da Terra me motivou muito e muita gente da comunidade, onde eu aprendi sobre a fala da Terra. Eu pensava que a Terra não falava, mas a Terra fala sim. Eu pretendo continuar pesquisando sobre a fala da Terra, porque me trouxe uma experiência muito importante. Ela fala com a gente através da nossa cultura tradicional e dos nossos costumes e ouvimos quando ela fala com nós quando ela dá resultado e muitas vezes ouvimos através de cantorias, como música de mariri, hai ika, nixpu pima, nixi pae, pakarin, enfim, com tudo isso vem falando com a gente. Ao mesmo tempo, fala com os nawas também, ela fala com eles através dos seus costumes e com suas culturas. E eles ouvem e fazem suas fábricas como tecnologias, usinas etc. Eles também falam com a Terra, através de suas histórias, cantos, mitos etc. Então, com tudo isso, eu aprendi sobre a fala da Terra e eu quero continuar aprendendo cada vez mais sobre a fala da Terra, porque essa fala já vem dos nossos ancestrais. Nós não podemos perder essa fala, por isso eu quero continuar pesquisando para manter registrado no livro. É muito importante para mim e para o meu povo, por isso a fala da Terra me motivou muito. Eu quero continuar pesquisando sobre essa fala da Terra, ela me ensinou muito e muita gente. (Hulicio Moises Kaxinawa, Licenciatura Indígena, 2017)

Ao introduzir as novas turmas à prática da pesquisa, pensando com elas esse primeiro momento na universidade, o objetivo era problematizar noções que podem ser apresentadas como naturais, tais como pesquisa e escrita, visando reconhecer e valorizar possíveis equívocos. A ideia era estranhar essas noções muitas vezes naturalizadas e servindo como doutrinas no âmbito dos valores modernos que vigoram no meio acadêmico e que podem não ser comuns às práticas de conhecimento desses povos que vivem na floresta, buscando potencializar seus conceitos e práticas.

Esse exercício de reflexão visa ainda, em consonância com outros projetos que tenho proposto nessa universidade, pensar as experiências de articulação entre linguagens e floresta, atualizando o debate de um projeto de Universidade na floresta em tempos de Antropoceno (Mattos, 2016) e Cosmopolítica (Mattos, 2017).

O projeto *A fala da terra* incluiu as disciplinas Tópicos em pesquisa, Práticas e intercâmbios linguísticos, Laboratório I, Ensino de Linguagem e Artes e Laboratório II. A primeira disciplina que ministrei em 2017 foi Tópicos em pesquisa, que tem o objetivo de apresentar a área de Linguagens e Artes por meio da prática de pesquisa. Essa disciplina inicia o curso, portanto, visando preparar os acadêmicos para, desde o primeiro semestre, em seu retorno para suas comunidades, realizar atividades de pesquisa. O curso é modular e cada semestre letivo se estende nessas atividades desenvolvidas nas comunidades. Elas são planejadas em etapa presencial de acordo com o PPC e, depois de desenvolvidas nas comunidades, apresentadas em seu retorno à universidade.

De que maneira a terra fala?

De uma maneira diferente do ser humano, a terra fala pelos cantos dos pássaros, gritos dos animais, pelas faces da lua, pelo sol, pela chuva, pelo céu, pelo vento, pelas quatro estações do ano, primavera, verão, outono e inverno. A toda mudança de clima a terra fala diferente. Comunicação da terra é através das decorrências que acontece pelo ser humano. Exemplo: através da agressão que o planeta terra sofre. Isso gera vários acontecimentos como faltas de água doce, poluição dos rios e igarapés, destruição do meio ambiente, doenças asmáticas e muitas outras consequências.

Como a cultura traduz a fala da terra?

Através das músicas tradicionais que fala do surgimento dos legumes, fertilização da terra, cantos para tomar o nixipae, histórias, mitos e festas tradicionais, rituais, rezas, orações como pakari e huni meka. Através do respeito, do cultivo dos plantios, dos cuidados, da preservação, da maneira de lidar com a terra, do contato, carinho, afeto, da aproximação e da convivência que os povos indígenas têm com a natureza, as maneiras de utilizar essas são as formas mais concretas da cultura responder a fala da terra (Maria Moreira de Araújo da Silva Kaxinawa, Licenciatura Indígena, 2017).

Visando a apresentação da área por meio de um projeto de pesquisa que se estendesse à comunidade, propus às turmas um experimento. O experimento tinha um duplo objetivo: 1) encarar como aberto e experimental o conceito de linguagem, em vez de apresentá-lo como supostamente definido numa palavra de ordem travestida de consenso e 2) problematizar o divisor natureza/cultura, outro “consenso” que supõe de saída que uma prática de conhecimento é privilégio da cosmologia moderna. Esse

experimento, para o qual propus o nome de *fala da terra*, consiste em levantar e acompanhar a seguinte questão: a terra fala?

Essa questão foi colocada para a turma. Num primeiro momento, silêncio. Depois, como se respondendo em um registro acadêmico, moderno, próprio de quem acaba de chegar à universidade e espera por um código em que as palavras fala (cultura, humano) e terra (natureza, não humano) não frequentem a mesma frase, reagiram:

- E a terra tem boca pra falar professor? Risos.

Polêmica, discussão, debates nas línguas indígenas. Até que alguém se levanta e diz:

- Eu acho que a terra fala sim. Pois eu acho que a terra fala conosco quando um pássaro canta adivinhando a chegada de alguém ou um inseto adivinha chuva.

A partir daí, instalou-se o debate. Os mais céticos ou os mais desconfiados, talvez temendo pelos segredos de seus conhecimentos, tratavam aquilo como ideia absurda e se surpreendiam com o rendimento do debate. Outros queriam falar, lembrando algum exemplo do que entendiam como fala da terra em sua experiência, em suas práticas. Veja-se o texto coletivo elaborado para a exposição.

Exposição “A fala da terra”: Nós acadêmicos do Curso de Licenciatura Indígena, UFAC. Estamos aqui para apresentar nossa pesquisa que tem como o tema a Fala da Terra.

Nós acadêmicos tivemos como experiência de realizar um projeto, através de cantos de animais, pássaros, gritos, o silêncio da natureza, ventos, de como percebemos o que a terra está pedindo, como ela pede socorro. Percebemos através disso, de uma pesquisa feita na Universidade.

E foi aí que nós acadêmicos resolvemos nos aprofundar mais.

A pesquisa foi feita na comunidade, onde realizamos essa pesquisa do conhecimento do nosso povo, esse registro das histórias que temos na nossa biblioteca indígena. Só assim que nós estamos conseguindo realizar o nosso conhecimento, do nosso interesse que queremos apresentar e deixar registrado para que os alunos e a comunidade, as futuras gerações conheçam nossas histórias (Licenciatura Indígena, 2017).

Esse foi o momento inicial do projeto *A fala da terra*. Agora, tratava-se de seguir seus desdobramentos. Eram tantas experiências que ficava difícil de registrar. A partir das ideias e relatos, evidenciava-se que havia ali uma concepção de língua e linguagem poderosa para mobilizar discursos, escritas, políticas de linguagem. Inclusive uma concepção de linguagem a ser voltada contra a universidade e suas ideias opressivas sobre: o que é falar e escrever, como falar ou escrever corretamente, avaliações e língua oficial, perfil do aluno e gestão, enfim, todas as precauções da instituição para evitar ser afetada por um fora.

Visando seguir esse fluxo de ideias a respeito do que poderia ser a fala da terra, buscamos desdobrar a questão em outras, tais como: se a terra fala, como ela fala? O objetivo dessa questão era enfatizar certos agenciamentos que apareciam em seus relatos, tais como os cantos, mitos, rituais, práticas de plantio, extrativismo e caça entre outras, como se vê no texto supracitado de Maria Moreira.

Outra questão que se desdobra dessa: quais são os mestres, com quem se aprende a fala da terra? Ela visa dar conta dos esquemas de ação, as práticas a partir daqueles que são seus detentores, seus donos e daqueles que as praticam. Aqui também passam a aparecer questões fundamentais como a natureza do conhecimento, as relações mediadas por ele, a agência de humanos e não humanos na definição do ato de conhecer, aprender e ensinar. Os mestres podem ser os velhos, os mais antigos, assim como pode ser a planta mestra ou o dono dos animais.

Sobre esse assunto, a terra fala sim, através da natureza, colaboradores que consideramos como professores, como o daime, muka, jiboia e os pássaros encantados que são a natureza viva, que são do dia e os seres da noite, que transmitem para todos nós. A terra fala através do pajé, da medicina, da música, da escola, dos mais idosos que são conhecedores e conservadores da natureza que sempre ouvem e se comunicam com a terra através dos acontecimentos surgidos pela natureza. Todas as pessoas mais velhas da minha aldeia sabem entender a transmissão da terra e consideramos como nossos melhores professores. E assim aprendemos a respeitar, cuidar, proteger. Por isso que escolhi a trabalhar com o tema rau tibuya, música que transmite a fala da terra, e história do relâmpago e trovão, que também fala dos fenômenos naturais. Muitos conhecimentos têm os povos da minha terra sobre a comunicação da terra e pode melhorar muito mais meu saber (Ademar Peres Pajé, Licenciatura Indígena, 2017).

Estamos, assim, frente a um grande desafio descritivo ou cartográfico. À medida que nos propomos a desnaturalizar os procedimentos autorizados pela universidade e problematizar as práticas de produção de conhecimento a partir de outras referências, a floresta deixou de ter o papel de natureza, de coisa, de recurso para assumir o lugar de fala que ela ocupa no centro do regime de conhecimento dos povos da Amazônia. Esse conhecimento está assentado numa concepção muito própria de poliglossia (Albert, 2016) ou heteroglossia (Bahktin, 1998) a que temos sido desafiados seguir, assim como o personagem dos mitos ameríndios que, ao experimentar outro ponto de vista, vê-se diante de um mundo desconhecido e de saberes até então extraordinários.

Iniciamos essa cartografia pelo desenho. O objetivo com a prática era utilizar o desenho de maneira a exemplificar uma atividade que pudesse ser conduzida junto a um grupo na comunidade. Cada desenho devia trazer a ideia de uma prática associada à fala

da terra. Apareceram diversas ideias: desenhos de cantos de rituais diversos, desenhos de mitos, desenhos de rituais, de práticas de plantio, de uma série de outros saberes vinculados à fala da terra.

As atividades de desenho foram a base para uma série de vídeos que nos propusemos realizar visando produzir relatos e articular linguagens e suportes, tais como desenhos, cantos rituais e sua tradução, relatos e referências à fala da terra. Os vídeos produzidos pelo grupo junto ao Labi - Laboratório de imagem e som da UFAC – Floresta estão disponíveis na web (Projeto A fala da terra, 2017).

Os desenhos forneceram um potente discurso visual que, mediado por cantos, mitos, rituais e outras práticas, deu voz a humanos e não humanos nas pesquisas que vieram a ser realizadas junto às comunidades na floresta. Ao retornar para a Universidade, com uma profusão de trabalhos e uma gama de experiências junto aos grupos comunitários, decidimos dedicar o componente curricular denominado Laboratório à organização de uma publicação coletiva para cada turma, o livro *A fala da terra* (Vol. 1 e 2), com tiragem de um exemplar por aluno.

Visando explorar ainda mais a linguagem visual na disciplina de Ensino de Linguagens e Artes, à medida em que dispúnhamos dos recursos oferecidos pelas câmeras digitais dos dispositivos móveis, bastante comuns entre os acadêmicos, decidimos experimentar a linguagem fotográfica como mediação para uma nova etapa dessa cartografia. As fotografias resultaram em uma exposição fotográfica, *Exposição A fala da terra*, apresentando em imagens e textos a produção conceitual do projeto. Muitos dos textos aqui apresentados foram escritos para o catálogo dessa exposição.

1. Os brancos e a fala da terra

O tema a respeito da fala da terra, qual sua expressão, o que ela escreve para visão dos huni kui e como se ouvir a maneira que a terra fala para ilustrar nossa visão a partir da prática cultural.

Após ouvir a fala dos demais participantes da reunião do tema abordado, chegamos ao seguinte consenso e encaminhamento:

- A terra fala através das florestas, rios, pássaros, aldeias, pajé e outros.

Foram também falados como qual a fala da terra com os nawa? As ideias expressadas pelos huni kui:

- Os nawa são muito capitalista vendo que a sociedade é movida pelo dinheiro, a tecnologia avançada que polui nossas riquezas naturais e o futebol que os nawa cultua com Deus de ouro, exemplo: copa do mundo (Aldecino Yube, Diário de pesquisa).

Pretendo finalizar com a última pergunta da série: a terra fala aos brancos, eles ouvem? Para tratar dessa questão, que se refere ao capitalismo, vou relatar e comentar a

experiência de encontro entre acadêmicos da Licenciatura indígena com estudantes da disciplina de Educação ambiental, ministrada pela professora Francesca Salla, do curso de Engenharia florestal da UFAC - Floresta.

O debate foi iniciado pelos estudantes da engenharia florestal, que estavam recebendo os acadêmicos indígenas em sua sala, com certa complacência de anfitriões, por meio de um discurso de superioridade tolerante já bastante conhecido de ambos os lados.

Ávidos por manejar o idioma da fala da terra junto a seus colegas não indígenas da universidade, os acadêmicos indígenas foram logo para cima, questionando seus colegas florestais a respeito de seus conhecimentos sobre a fala da terra.

Esses então ficaram mudos, sem saber o que dizer, na medida em que lhes parecia absurdo ou que era alheio à sua formação tratar a floresta com uma linguagem que não fosse a da objetivação, do valor monetário, da propriedade. Assim, era estranho encontrar na universidade um espaço em que se pudesse levar a sério as consequências políticas do fato de a floresta para muitos povos ser considerada como ser vivo, possuidora de vontade, subjetividade, intencionalidade, direitos, cultura e linguagem, em suma, vida.

O que se evidencia com o debate na engenharia florestal é que, com a fala da terra, outras regras entram em jogo, novas regras incidem na política do conhecimento científico. Essas novas regras assustam os velhos jogadores, pois elas neutralizam a vantagem de saída que sempre acreditaram natural e, desse modo, sempre naturalizaram. Fundamentalmente, o que se tratou de fazer foi romper a barreira que estabelecia a superioridade do saber moderno: a lei de não se misturar natureza e cultura. Com a fala da terra essa regra não vale mais. Pelo menos ela terá que ser colocada novamente em discussão, não podendo ser simplesmente naturalizada e escamoteada em um discurso de autoridade.

CONCLUSÃO

Frente à tendência genocida, ecocida e mesmo suicida do atual capitalismo especulativo, torna-se cada vez mais evidente a cegueira etnocêntrica e antropocêntrica desse espírito moderno que, na aliança entre Ciência e Capital, reduziu o ambiente e a vida a mercadoria, assim como as consequências disso.

Se persiste certo desconforto por parte de muitos dos acadêmicos modernos brancos com essa expressão, por outro lado, da parte dos acadêmicos indígenas, a fala da terra permite articular a seu modo essas duas dimensões, natureza e cultura. A distingui-las, a Ciência tem marcado sua posição de superioridade e universalidade, instaurando uma ontologia monista que desconsidera inclusive a existência de outros regimes de conhecimento, naturalizando assim suas próprias regras. É a isso que se chamou modernidade.

É certo que o conceito de fala da terra, que atesta o pensamento desses povos de se conceberem em continuidade cosmopolítica com os não humanos, afeta diretamente os pilares do saber moderno, aqueles que definem o que é conhecimento científico, que fazem desse saber um conhecimento específico e hierarquicamente superior.

Ao iniciar esse trabalho, em lugar de supor uma noção comum de idioma, língua, comunicação, linguagem, fala e ainda escrita, optamos por iniciar, pelo contrário, colocando em questão essa noção. O que talvez não imaginássemos era que entre a concepção acadêmica de práticas linguísticas e as artes verbais dos acadêmicos indígenas havia mais distância do que entre as práticas de linguagem desses povos e o idioma interespecífico que lhes permite aprenderem com parentes animais ou com plantas mestras.

Por isso passamos a imaginar modos de cartografar essas práticas de linguagem como instauração de mundos como uma tarefa própria a uma Universidade na floresta.

REFERÊNCIAS

- [1] ALBERT, Bruce. La forêt polyglotte. In: Le Grand Orchestre des Animaux (Catálogo da exposição), Paris: Fondation Cartier pour l'art contemporain, 2016.
- [2] BAKHTIN, Mikhail. Questões de Literatura e de Estética (A teoria do Romance). São Paulo: Editora Unesp, 1998.
- [3] LICENCIATURA INDÍGENA, UFAC – Floresta. A fala da terra (Vol. 1 e 2). Cruzeiro do Sul: LABI – Laboratório de Imagem e Som, UFAC – Floresta, 2017.
- [4] _____. Catálogo da exposição A fala da terra. Cruzeiro do Sul: LABI – Laboratório de Imagem e Som, UFAC – Floresta, 2017.
- [5] MATTOS, Amilton; HUNI KUIN, Ibã. “O MAHKU – Movimento dos Artistas Huni Kuin e outros devires-huni kuin da Universidade”. Indisciplinar N. 2, V. 2. EA-UFMG, Belo Horizonte, Fluxos, 2016.

- [6] MATTOS, Amilton Pelegrino. 2017. “Entre imagens, corpos e terra: transformações do MAHKU – Movimento dos Artistas Huni Kuin”. ClimaCom, Campinas, 4(10). Disponível em: <http://climacom.mudancasclimaticas.net.br/?p=7673>
- [7] _____. 2016. A Política dos artistas na Pedagogia huni kuin. In: Albuquerque, Gerson Rodrigues (Org.). Das margens. Rio Branco: Nepan editora.
- [8] KAXINAWA, Norberto Sales. Nixpu Pima - O Ritual de Passagem do Povo Huni Kuin. Trabalho de Conclusão de Curso, Licenciatura Indígena, UFAC – Floresta, 2013.
- [9] UFAC - FLORESTA. Projeto Pedagógico Curricular do Curso de Licenciatura Indígena. UFAC: Cruzeiro do Sul, 2015.

FILMOGRAFIA

- [1] *Nixpu pima – Rito de passagem Huni Kuin. Direção: Panteani Huni Kuin, Cruzeiro do Sul: LABI - Laboratório de Imagem e Som, UFAC – Floresta, 2015. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=5jnnO1kEuDg> Acesso em: 20 de setembro de 2019.*
- [2] *Projeto A fala da terra – Licenciatura indígena, UFAC – Floresta. Cruzeiro do Sul: LABI – Laboratório de Imagem e Som, UFAC – Floresta, 2017. Disponível em:*
- [3] www.youtube.com/watch?v=DzQYX0hFN5U&t=71s
- [4] www.youtube.com/watch?v=Ejho7x_-9fl&t=177s
- [5] www.youtube.com/watch?v=DzQYX0hFN5U&t=71s
- [6] www.youtube.com/watch?v=NsVm9jeJoQQ&t=12s
- [7] www.youtube.com/watch?v=Q34n8GeAOfA
- [8] www.youtube.com/watch?v=cz3KR2aAWjo&t=129s Acesso em: 20 de setembro.

Ensaaios poéticos verbi/visuais produzidos em contexto de formação – linguagens e artes no curso de licenciatura indígena da UFAC

Simone de Souza Lima

(...) Trata-se de entender as linguagens como recursos para a criação, para a produção do conhecimento como experiência estética. A apropriação do discurso científico, da linguagem verbal escrita, das formas literárias, dos meios eletrônicos, deve ser considerada a partir da ideia de que os indígenas produzem conhecimento numa cultura que é dinâmica. O estudo do fenômeno literário visa problematizar a estética das artes verbais e dos textos produzidos em diferentes linguagens pelos indígenas, sejam estes materiais produzidos com as técnicas tradicionais das práticas rituais como os cantos e os mitos, sejam os textos produzidos com tecnologias contemporâneas como o audiovisual. (...) Como a área de Linguagens e Artes está centrada na produção de textos (escritos, audiovisuais, orais, performances) todo o trabalho de pesquisa elaborado pelos acadêmicos encontra nos Laboratórios um espaço privilegiado para sua expressão.

Excerto do Projeto Político Pedagógico Curricular do Curso de

Licenciatura Indígena, Universidade Federal do Acre, 2015, p. 41.

O presente texto teve como ponto de partida a produção de exercícios de linguagem poética realizados em sala de aula junto aos discentes do Curso de Licenciatura Indígena, Eixo de Múltiplas Linguagens, dentro da área de concentração *Linguagens e Artes*. Os quinze (15) discentes da referida área de conhecimento foram motivados à prática de exercícios de linguagem, tendo produzido textos poéticos centrados em sua pesquisa de TCC.

Como parte preliminar da atividade de escrita nos lançamos inicialmente à atividade leitora, consumindo poemas dos indígenas Jaime Llullu Manchineri e Norberto Tené Kaxinawá e outros, publicados no *Atlas Geográfico Indígena do Acre*, publicado pela Comissão Pró-Índio do Acre em 1998. Além desses, também degustamos no ambiente da sala de aula alguns belíssimos poemas de Manoel de Barros, de Cecília Meireles, de Manuel Bandeira –, dentre muitos outros. Estávamos esquentando as turbinas para a escrita individual que os discentes deveriam executar.

Através da leitura observávamos nos poemas lidos informações como formas poemáticas e demais elementos de estrutura do poema, as figuras de linguagem, os

ritmos e as sonoridades, além das inovações semióticas que podiam acompanhar os poemas criados, isto é, os desenhos dos poemas.

Assim, após a sessão de leitura os discentes se debruçaram em torno de sua própria criação, produzindo textos poéticos baseados em temáticas diversificadas, como *Os processos de resistência da memória das mulheres Nawa; O corpo como suporte da arte dos Kenes Nukini e Kenes Huni Kui; O Mywi Inú Vakevu – relatos de criação da mitologia do povo Nukini; sobre A cerâmica e cestaria Huni Kui e Nukini; poemas livres centrados na Simbologia das músicas tradicionais do Katxa Nawá; na Terminologia do Nixi Pae (cipó); no Vatxi Nukini – vestimentas rituais do povo Inú Vakevu; da Coletânea de brincadeiras e jogos Nukini e do Estudo da Terminologia da Caiçuma do povo Apolima-Arara.*

Importante esclarecer que os belos e interessantes poemas aqui apresentados são propriamente exercícios livres de escrita e, nessa condição, eles foram produzidos para figurarem como epígrafes de abertura do texto do trabalho de conclusão de curso (TCC) dos discentes.

Uma olhadela nos poemas e verifica-se o emergir do bilinguismo como importante elemento marcador de suas identidades étnicas, bem como dos processos de resistência das línguas indígenas em meio ao português prevalente, de onde se destaca ainda o caráter intercultural dos textos.

Os autores dos poemas/desenhos são Laídia Sereno da Silva Kaxinawa, Damiana Marques Avelino Apolima-Arara, Ionária Costa da Silva Nukini, Jueânias Costa Nukini, Francisca da Costa Hãã Nukini, Lucila da Costa Moreira, Valdomiro Sampaio Pinheiro Kaxinawa, Daicitânio Domingos Oliveira Kaxinawa, Alexandra Marua Muniz Nukini, Taíres Silva de Oliveira Nukini, Isabel Nonato Nascimento Kaxinawa, Deiliane Muniz dos Santos Nukini, Edigar Sereno Kaxinawá e Aurora Machado Nawa.

SHIAT CAIÇUMA

APOLIMA-ARARA TOMA

CAIÇUMA NA FESTA

DA CULTURA

SHIAT É ALIMENTO

DÁ FORMA AO POVO

SHIAT É FERMENTADA,

É SABOREADA

NA FESTA RITUAL, QUE É

TRADICIONAL.

A CAIÇUMA É A BEBIDA

TRADICIONAL, SABOREADA PELO

POVO EM SUA FESTA CULTURAL.

O SHIAT É ALIMENTO NATURAL

USADO NO FESTIVAL

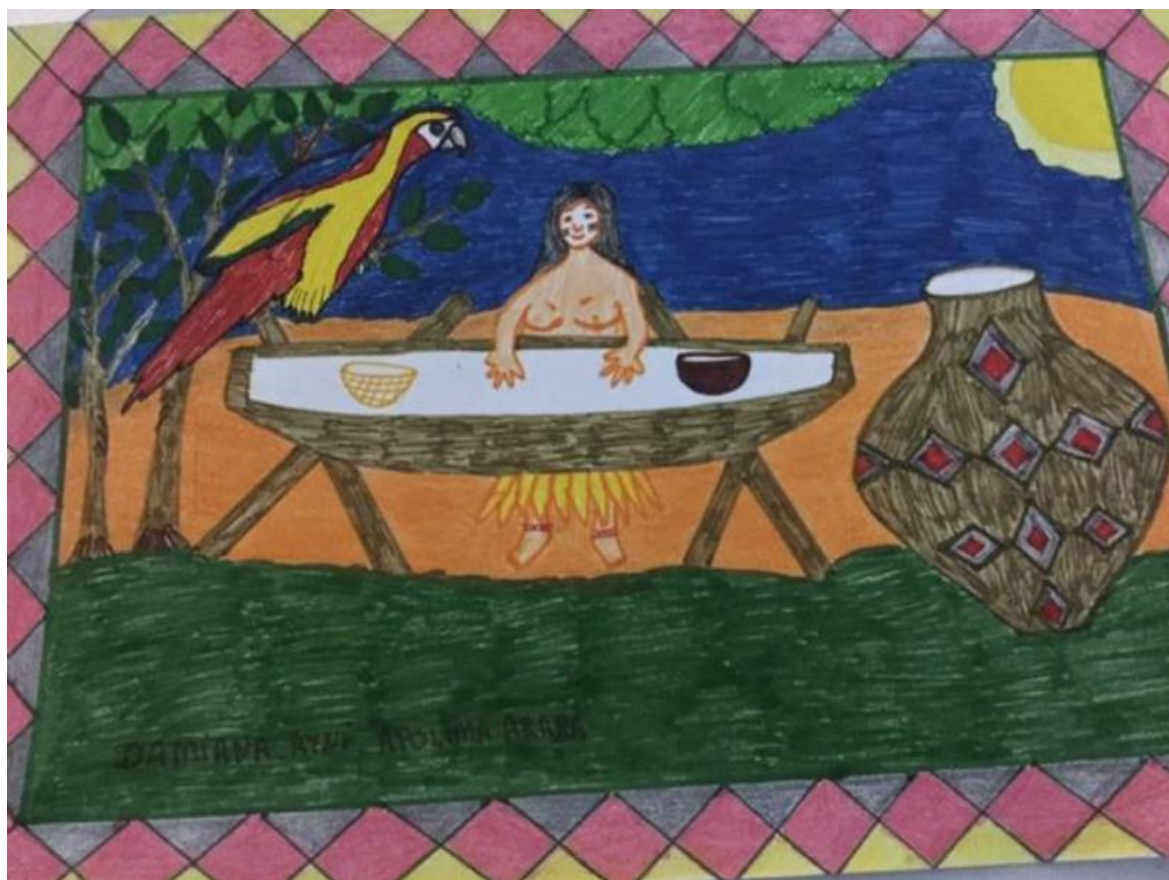
MOSTRANDO SEU POTENCIAL

A CAIÇUMA PARA O APLIMA-ARARA

É ALIMENTO ESSENCIAL

PARA FORTALECER A TRADIÇÃO CULTURAL.

(Autora: Damiana Marques Avelino Apolima-Arara. Nome indígena Ayanî).



A FESTA DO KATXÁ
É PARA TODOS ANIMAR!
TEM MUITA COMIDA
E BEBIDAS TÍOCAS
PRA VOCÊ SABOREAR!
VEM RODAR E VEM CANTAR!
QUANDO SE ESTÁ NO MEIO
DA RODA, VOCÊ TEM QUE AGUENTAR,
ATÉ O FINAL, A BRINCADEIRA DO KATXÁ!
(Autor: Edigar da Silva Sereno Kaxinawá)



MEU RIO, RIO MEU!

SE ESTE RIO FOSSE MEU
EU NÃO DEIXAVA DESMATAR,
NELE MORAM OS PEIXES
POR ISSO NÃO PODE SECAR!
SE ESTE RIO FOSSE MEU
CUIDAVA DELE MUITO BEM!
É A FONTE DE ÁGUA VIVA
QUE NÃO FAZ MAL A NINGUÉM.
AH! SE ESTE RIO FOSSE MEU!
PLANTAVA MUITAS FLORES
ERA O MAIS BELO RIO
SEM CHORO E SEM CLAMORES!
MAS COMO SOU BRASILEIRA
NUNCA DEIXO DE SONHAR
UM DIA VOU VER MEU RIO
COM O REFLEXO DO SOL
QUE VOLTARÁ A BRILHAR!

Autora: Ionária Costa da Silva Nukini



A ORIGEM DO MUNDO

EM UMA BELA NOITE
OLHEI PARA O CÉU
VI UMA ENORME CONSTELAÇÃO
AS ESTRELAS BRILHANDO
EM GRANDE ESCURIDÃO.
PÁSSAROS, LUA, NATUREZA!
TUDO A SE MOVIMENTAR!
NA NATUREZA TUDO É LINDO!
OS PÁSSAROS VIVEM A CANTAR!
VEJO O CÉU COBERTO DE ESTRELAS!
POR ELAS FICO ENCANTADA!
VEJO TAMANHA BELEZA!
TUDO ILUMINADO!
QUANDO CAI A NOITE,
O CÉU FICA ESTRELADO.
TODOS OLHAM PRA CIMA
E TUDO PARECE MÁGICO!
(Autora: Jueânias Costa Nukini)



POEMA MEU LUGAR

AMO MEU LUGAR.
SÓ SAIREI DE LÁ
SE ACASO PRECISAR.
MEU LUGAR DAR TUDO O QUE SE PLANTAR!
SE DUVIDAR, VENHA COMIGO ATÉ LÁ!
TÊM PEIXES, CAÇAS E TUDO O QUE PRECISAR!
ALÉM DO AR PURO E ÁGUA PRA SE REFRESCAR!
ISSO É UMA DAS COISAS QUE MAIS SINTO FALTA
QUANDO ME AUSENTO DE LÁ!
MEU LUGAR É CALMO, NÃO TEM INSETOS
PRA TE PERTURBAR, POR ISSO REPOUSO MELHOR
NÃO HÁ! ESSE É MEU LUGAR!
(Aurora Machado Nawa)



XÛMÛ NUKINI
AFUNDO NAS ÁGUAS
TIRO O BARRO,
TRAGO NAS MÃOS
A IMAGINAÇÃO!
KITÎ SAPA KISPU
ONDE EU POSSO VOAR,
CARIPÉ ÁRVORE-CINZA!
BARRO MOLHADO QUE BRILHA!
OS SONHOS DE ONDE BROTAM
BARRO E A ESPERANÇA,
MULHER GUERREIRA
SONHO DE CRIANÇA!
ASSIM VOU TECENDO
MEU BARRO!
NA MINHA IMAGINAÇÃO!
TRAÇO O BARRO
COMO FIO DE ALGODÃO!
ESSE É MEU PEDAÇO DE CHÃO!
(Autora: Francisca Hãnã Nukini)



SOU NAWA MARIRUNÍ!

SOU GUERREIRA,
RAINHA DA FLORESTA EU SOU!
FÊMEA ESTRELUA,
CANTO E FALO
DA MINHA NATUREZA!
VOU FALAR A TODO
O MUNDO: CUIDADO COM
A NATUREZA DA GENTE!
ELA É VIDA, SE INTEIRA.
SE NO CHÃO, É RUÍNA E MORTE!
VAMOS LÁ, OH! MINHA GENTE,
CONSERVE A NATUENZA DA GENTE!
SOU NAWA GUERREIRA!
HE, HE, HE
HI, HI, HI,
SOU MARIRUNÍ GUERREIRA!
(Lucila da Costa Moreira, Nawa Mariruní)



NA RODA DA DANÇA RODA

VAMOS DAR AS MÃOS, PARENTES!
NOSSA CANÇÃO VIAJA COM A GENTE!
GRITA E DANÇA HE! HE! HE! HE! HE!
CANTA E DANÇA HO! HO! HO! HO! HO!
HE! HE! A FESTA JÁ COMEÇOU...
HO! HO! JOVENS E CRIANÇAS,
VELHOS E ADULTOS,
RODA, RODA A DANÇAR!
CHAMA ESPÍRITO DE LEGUMES,
CHAMA FARTURA,
MACAXEIRA, BANANA, AMEDOIM,
CHAMA FORÇA DO KATXA NAWA!
EM TERRA DOS HUNI KUIN!

VAMOS DAR AS MAOS, PARENTES, VAMOS!

(Autor: Valdomiro Sampaio Pinheiro Kaxinawa. Nome indígena Muru)



CANTO AOS CANARINHOS DA FLORESTA

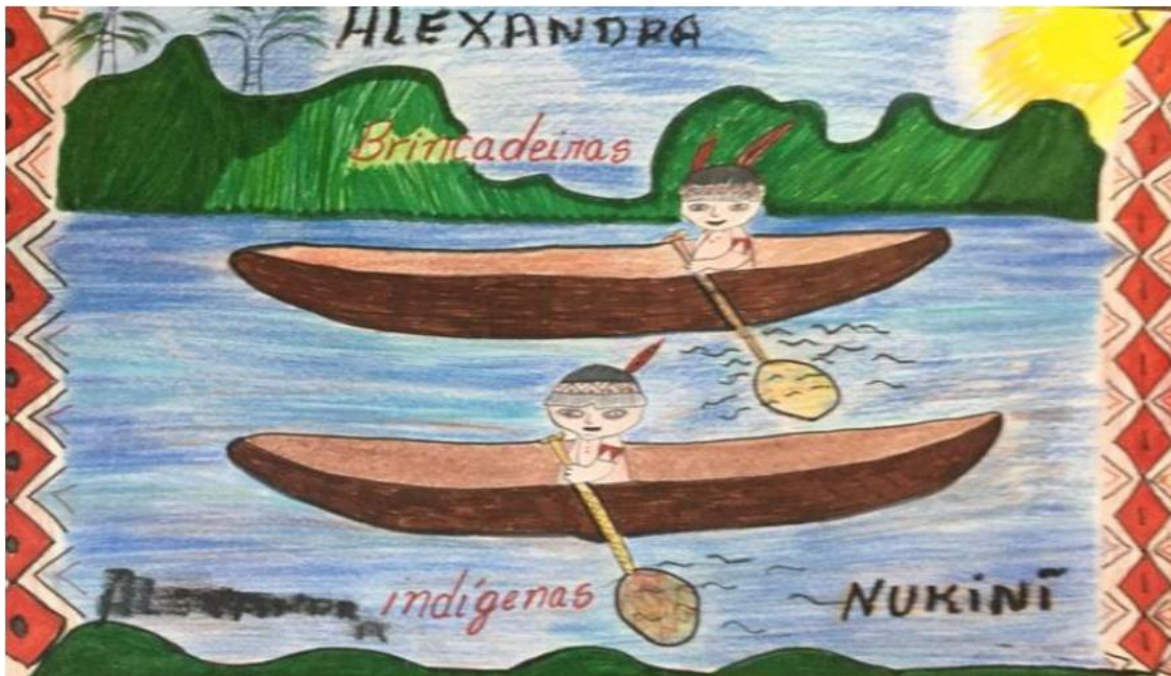
HUIX, HUIX, HUIX!
NO MEIO DESSA FLORESTA
OUÇO PÁSSAROS CANTAR
COM SUAS VOZES DE FLAUTA
NO RITMO DO MARACÁ!
CANTEM, CANTEM PASSARINHOS!
CANARINHOS DA FLORESTA!
O UIRAPURU COM SEU CANTO,
ENCANTANDO A CADA FESTA!
NO VOAR DO BEIJA-FLOR,
NO CANTO DO MEU TXANA,
MELODIAS COM ESTÓRIAS,
NAS VOZES A FLORESTAR!
CANTO QUE É SAGRADO,
FAZ A GENTE VIAJAR,
CANTO QUE TEM PINTURAS
CORES A FLORESTAR!
CANARINHOS DA FLORESTA! ISA NIMERÂNUA!
VEM TRAZENDO A TRADIÇÃO, DE DENTRO DO SHUBUÃ!
VEM SALTANDO AS SUAS VOZES, PARA O POVO DESPERTAR!
CANTANDO AQUI, CANTANDO ALI, CANTANDO EM TODO LUGAR!
HAUX, HAUX, HAUX!
HÃ, HÃ, HÃ, HÃ, HÃ, RÃ!
PIX, PIX, PIX, PIX, PIX! (Autor: Daicitânio Domingos Oliveira Kaxinawa.
Nome indígena: Bixku Rua Bake
Nome Canarinho: Isa Hana)



BRINCADEIRAS NUKINI!

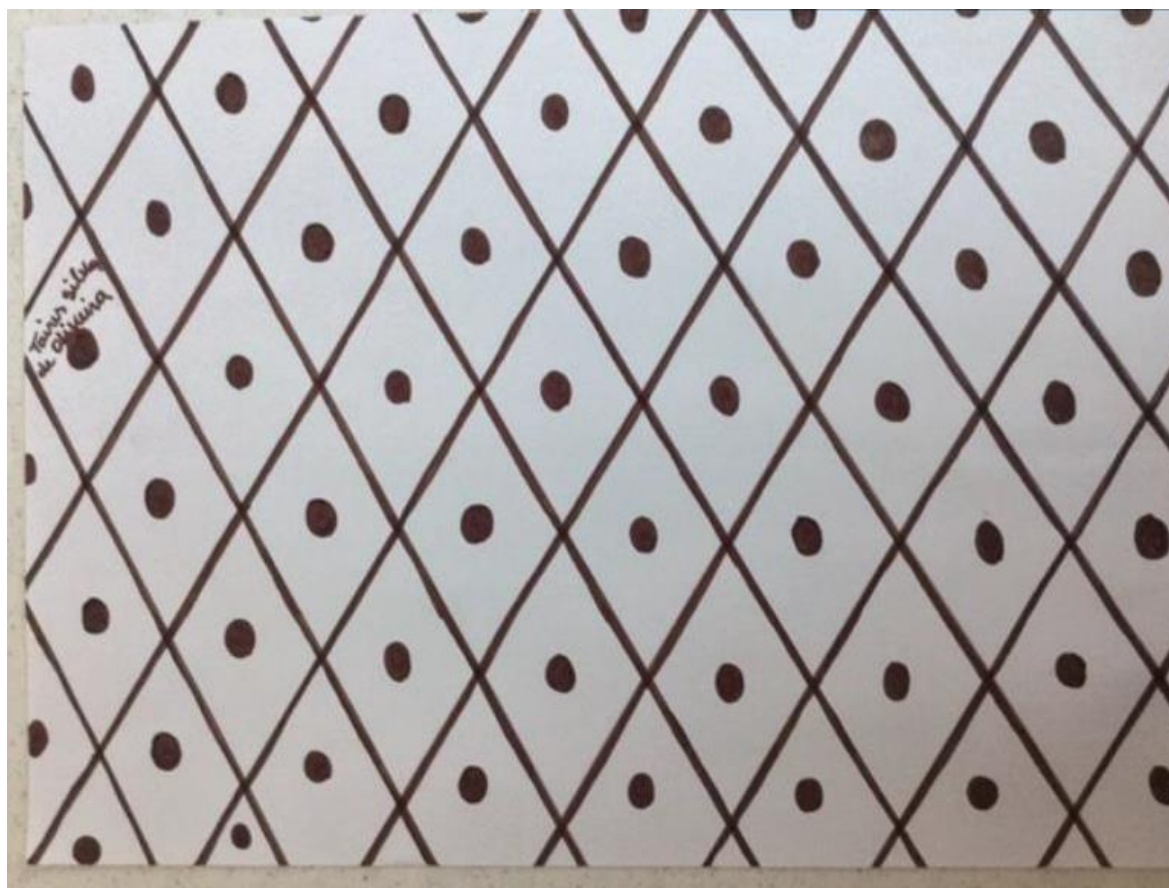
PRA FAZER A BRINCADEIRA,
ARCO E FLECHA VAMOS FAZER.
PETECA E BOLA, VAMOS JOGAR!
CANOAR ME DISTRAI NO RIO
NA ÁGUA SEI JÁ NAVEGAR,
NA ONDA DA TRADIÇÃO SEI CANTAR!
SOU MENINA, SEI FLECHAR,
SOU MENINO, VOU FLECHAR!
OBA LÁ LA! NÃO DEIXO A TORA CAIR NO CHÃO!
OBA LÊ LÊ! CUIDADO COM A TORA DE BURITI
ROLA DE LÁ QUE EU ROLO DE CÁ,
SEI NADAR E NÃO AFOGAR!
SEI BRINCAR DE BOLA E SEI LANÇAR
SOU NUKINI, SOU MENINA, SOU MENINO,
E SEI ALEGRE BRINCAR!

Autora: Alexandra Marua Muniz Nukini



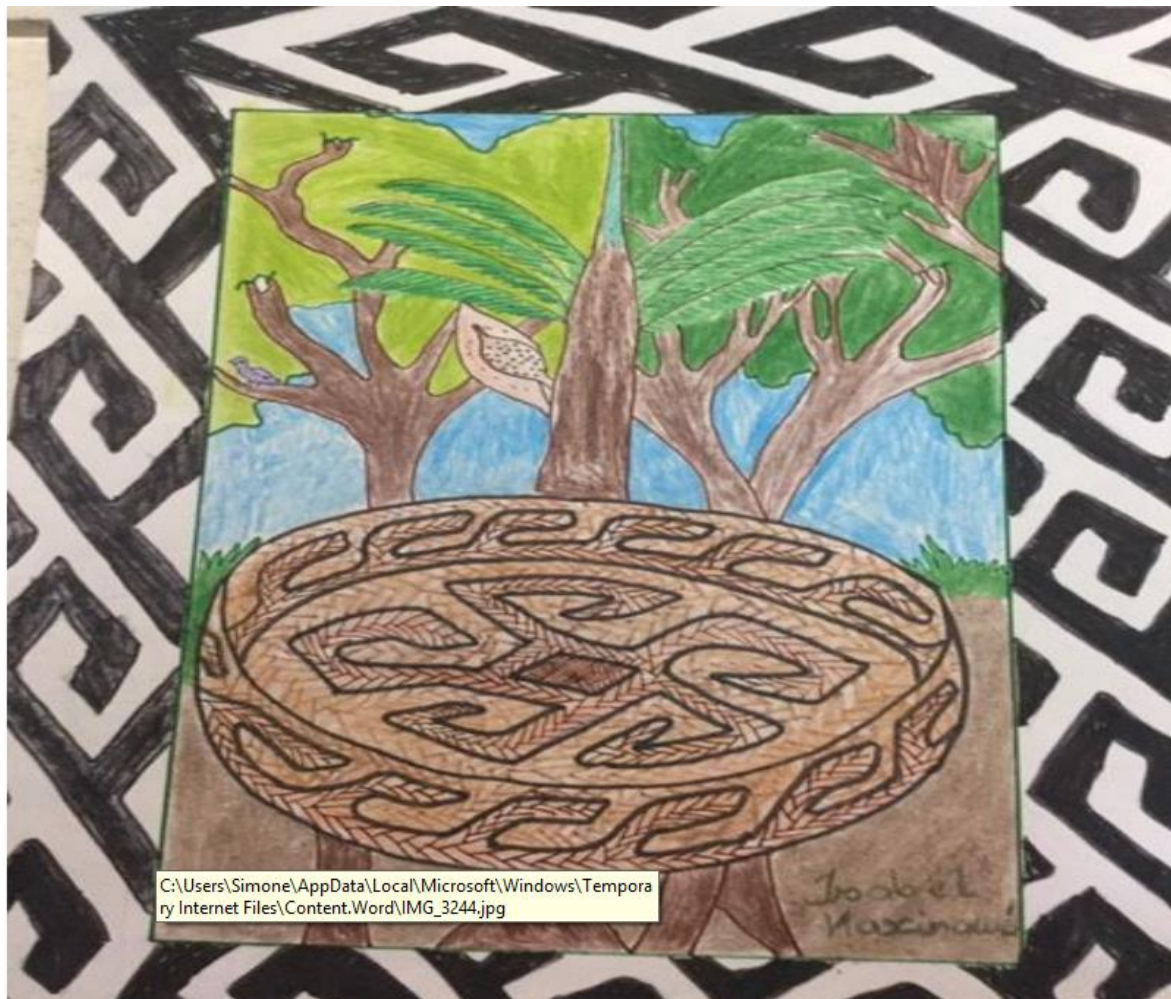
JENIPAPO DE PROTEÇÃO

A LINHA BORDADA DE ALGODÃO,
SE TRANSFORMA EM PROTEÇÃO,
EM PINTURAS DE KENE
SHAPU BESHE ISÎ KUTÃ TII!
MESTRE DE PROTEÇÃO, LETRAS FEITAS ARMADURA,
NA CRIANÇA DA FLORESTA!
NADA CHEGA DE MÃO MÁGICA,
A ENFEINTAR A CRIANÇA,
NA GUARDA DO KENE,
A MEDICINA SANGUE, PAJEZINHO JENIPAPO!
É TÃO LINDO O AMARGOSO
LUZ QUE BRILHA NA FLORESTA,
NAS CORRENTEZAS DO CORAÇÃO,
SÍMBOLO MÁGICO DE PROTEÇÃO!
(Taíres Silva de Oliveira Nukini)



SOU AÏBU HUNI KUI!
SOU AÏBU DA NATUREZA
LIGEIRA SUBO PALHEIRAS!
AÇAÍ, PATOÁ OU MURUMURU!
TRAGO A PALHA, VOU TRANÇAR!
COMO TEIA DE ARANHA!
KENE HUNI KUI ENFEITA
A CESTARIA!
FORMO TXERE BERU,
SHAKU TAE,
BASHU SHAKA!
SOU AÏBU DA NATUREZA
LIGEIRA SUBO PALHEIRAS!
AÇAÍ, PATOÁ OU MURUMURU!

(Autora: Isabel Nonato Nascimento Kaxinawa. Nome indígena Nete)



SAVIRÃ NUKINI

MINHA ALDEIA É ASSIM
TODOS CANTAM, ATÉ OS CURUMINS!

XANU, XANU, VAKEVU!

XANÚ, XANU, VAKEVU!

XANÚ, XANU, VAKEVU!

E E E!

TODOS RODAM EM GRANDES RODAS!
COM MUITA ANIMAÇÃO E GARGALHADA!
ESTÃO TODOS CONVIDADOS PARA NOSSAS RODADAS!

XANÛ, XANU, VAKEVU!

XANÚ, XANU, VAKEVU!

XANÚ, XANU, VAKEVU!

E E E!

TODOS LINDOS E CONFIANTES!
VESTIDOS DE VESTES TRADICIONAIS!
PARA MOSTRAR AO MUNDO A FORA,
NOSSA TRADIÇÃO E IDENTIDADE!

XANÛ, XANU, VAKEVU!

XANÚ, XANU, VAKEVU!

XANÚ, XANU, VAKEVU!

E E E!

MÚSICA, DANÇAS TRADICIONAIS!
PARA MOSTRAR AO BRASIL
NOSSAS CULTURAS E RITUAIS!

XANÛ, XANU, VAKEVU!

XANÚ, XANU, VAKEVU!

XANÚ, XANU, VAKEVU!

E E E!

GRATIDÃO A TODOS VOCÊS,
QUE VIERAM NOS PRESTIGIAR!

GRATIDÃO MEU DEUS,

E A TODOS OS PARENTES,

QUE VIERAM NOS PRESTIGIAR!

(Deiliane Muniz dos Santos. Nome indígena Vari)



(Deiliane Muniz dos Santos. Nome indígena Vari)

INTRODUÇÃO

O Brasil é um país de dimensões continentais que abriga uma pluralidade singular de povos e culturas dentro de um mesmo território geográfico. Em meio à diversidade de influências, descendências, cores e sotaques que pode ser observada nos mais de 4,3 mil quilômetros entre o Monte Caburaí (Roraima) e o Chuí (Rio Grande do Sul), ou entre Mâncio Lima (Acre) até a Ponta do Seixas (Paraíba), estão as vertentes culturais mais fundamentais da identidade brasileira, as indígenas.

De acordo com o censo de 2010 do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), o Brasil abriga quase novecentos mil indígenas de mais de trezentas etnias e que falam cerca de duzentos e setenta idiomas. É uma imensidão de povos e costumes diferentes, mas cuja percepção dessa diversidade acaba por se perder na genérica expressão “índio”, uma classificação completamente artificial dos povos originários do Brasil. A partir do choque entre mundos e ao longo de mais de quinhentos anos desde a invasão das Américas pelos europeus, conflitos, guerras, escravidão, alianças, casamentos e toda sorte de relações sociais ocorreu entre indígenas e os visitantes inesperados. O fato é que a balança desta longa relação pendeu para o lado dos europeus e uma nova era, com um projeto de dominação e homogeneização cultural a fim de integrar os povos originários à nova sociedade em construção, teve início, sendo a escola uma parte fundamental para o sucesso deste projeto. No ambiente escolar construído à época, todo e qualquer traço de expressão cultural era desestimulado e o uso da língua materna era proibido.

Essa política indigenista do Estado Brasileiro de integração durou desde o período colonial até o final da década de 1980, quando em 1988, um novo marco histórico teve início com a promulgação da Constituição da República Federativa do Brasil (Brasil, 1998). A partir daquele momento, foi reconhecido aos indígenas o direito à prática de suas próprias formas culturais (organização social, costumes, uso de suas línguas maternas, crenças, etc.), rompendo com quase cinco séculos de política

integracionista. A escola assume novamente um papel fundamental, mas agora como instrumento de valorização dos saberes e processos próprios de aprendizado indígenas.

Todavia, passados mais de trinta anos, embora seja perceptível que a situação da educação escolar dos indígenas brasileiros passou por profundas transformações, há ainda diversas barreiras a se romper. Os desafios contemporâneos do ensino praticado nas aldeias se mostram grandes e muito ainda precisa ser feito para alcançar uma educação efetiva e de qualidade no universo indígena para assegurar seu direito à educação (Ladeira, 2004; Silva, 2013). No presente estudo, abordamos e discutimos os desafios do ensino de ciências no ambiente escolar das aldeias indígenas. Apresentamos exemplos e algumas situações observadas em aldeias de algumas etnias indígenas do estado do Acre. Sobretudo, lançamos ao debate uma discussão fundamental e imprescindível acerca da reflexão do discurso da valorização do ensino de ciências nas sociedades indígenas, de modo a integrar o conhecimento ocidental e tradicional de forma sinérgica, para assegurar e alcançar o fundamental direito à educação a todo e qualquer cidadão brasileiro. O tratamento metodológico adotado no presente estudo assumiu um caráter etnográfico. Foram amostradas cinco das 129 aldeias oficialmente registradas (CPI-Acre, 2019), onde foram realizadas observações e conversas informais com moradores in loco, com posterior análise dos dados levantados, o que possibilitou a identificação dos padrões aqui descritos.

1. OS DESAFIOS DO ENSINO DE CIÊNCIAS NO CONTEXTO ESCOLAR INDÍGENA

O ensino de ciências nas escolas indígenas é visto como fundamental para auxiliar os cidadãos indígenas a compreender melhor as transformações do mundo que os cerca. Assim, apreender a lógica, os conceitos e os princípios da ciência ocidental auxilia no diálogo e na construção de pontes entre os saberes indígenas e não indígenas. De acordo com o Referencial Curricular Nacional para a Educação Indígena (RCNEI):

O estudo das ciências nas escolas indígenas justifica-se pela necessidade que essas sociedades têm de compreender a lógica, os conceitos e os princípios da ciência ocidental, para poderem dialogar em melhores condições com a sociedade nacional e, ao mesmo tempo, apropriarem-se dos instrumentos e recursos tecnológicos ocidentais importantes para a garantia de sua sobrevivência física e cultural. (BRASIL, 1998, p.254)

Todavia, a inserção do ensino de ciências no universo indígena está longe de poder ser considerada trivial. De acordo com Mizetti et al. (2017), conteúdos como os das disciplinas de ciências possuem naturalmente contextualizações de saberes de

inserção mais difícil no universo indígena devido à própria peculiaridade dos processos de aprendizagem indígena e à maneira postulada pela escola ocidental contemporânea. A criança indígena, antes de adentrar no universo escolar formal, conta prioritariamente com o meio onde vive e o conhecimento dos mais experientes, ensinado oralmente. Ao entrar na rotina escolar, repentinamente a criança passa a experimentar novos conceitos, muitas vezes conflitantes com ritos e mitos incorporados durante sua formação inicial. Além disso, ensinar ciências, uma disciplina essencialmente multidimensional, é uma prática complexa, o que torna o desafio do aprendizado ainda maior. Segundo Hodson (1992), há três elementos principais que envolvem o aprendizado e a prática em ciências:

Aprender ciência - aquisição e desenvolvimento de conhecimento conceitual e teórico; 2. Aprender sobre ciência - desenvolvimento de uma compreensão da natureza e dos métodos da ciência, bem como uma consciência das interações complexas entre ciência e sociedade; 3. Fazer ciência - comprometimento e desenvolvimento de proficiência na investigação científica e resolução de problemas. (HODSON, 1992, p. 548-549, tradução nossa)

Outro elemento particularmente desafiador ao ensino de ciências no universo indígena diz respeito ao uso da língua. É notório o fato de que o ensino pela oralidade é algo singular e comum para a grande maioria das etnias indígenas. É também fato relevante que muitas populações indígenas apresentam diferentes níveis de relacionamento com a sociedade não indígena. Enquanto algumas adotaram quase completamente os códigos e símbolos ocidentais, incluindo a língua portuguesa, outras mantêm suas raízes tradicionais e costumes de modo bastante arraigado (Paes, 2002). Diante deste quadro de diversidade, um cenário complexo é criado: ao mesmo tempo em que o uso da língua materna indígena no ambiente escolar é assegurado e deve ser estimulado, as disciplinas de ciências apresentam vocabulário específico e muitas vezes complexo, o que pode dificultar a transmissão do conhecimento de forma clara em idioma nativo e, por conseguinte, o aprendizado pleno dos alunos.

É importante ressaltar ainda, o que talvez seja um dos maiores desafios atuais no contexto aqui discutido, a necessidade de investimento na capacitação e na formação continuada de professores de ciências com treinamento específico para atuação no universo educacional indígena (Silva, 2013). Este é mais um grande desafio que se apresenta como um obstáculo a ser superado. A formação do professor de ciências é complexa ao demandar a aliança entre conhecimentos teóricos e práticos (atividades de campo e laboratório) (Karlokoski et al., 2018), o que torna os cursos de formação nas

áreas de ciências de alto custo de manutenção, o que limita sua oferta e/ou qualidade. Assim, as licenciaturas precisam discutir de forma estratégica a oferta de disciplinas que contemplem a demanda do ensino de ciências voltado aos indígenas, oferecendo não somente as bases epistemológicas, mas também as ferramentas pedagógicas necessárias à prática docente no ambiente escolar das aldeias. Desta forma, estes processos devem necessariamente passar pela construção integrada de um currículo específico. Silva (2013), sobre a importância de um curso específico para indígenas no extremo da Amazônia ocidental, afirma que:

A criação de um curso superior para índios na região mais ocidental do Brasil representa uma experiência de ampliação da capacidade de organização de suas comunidades para a atividade do ensino escolar. Para boa parte das comunidades indígenas significou também a garantia de um processo de valorização da cultura tradicional, através da construção de um currículo baseado na interlocução entre os saberes científicos e as necessidades daquelas comunidades. (Silva, 2013)

Por fim, a disponibilidade de materiais didáticos e paradidáticos específicos, orientados pelo RCNEI, que contemplem as reais informações sobre esses povos e não apenas estereótipos, se fazem essenciais para o sucesso da prática pedagógica em sala de aula (Borges, 2010). A elaboração dessas obras deve levar em conta a especificidade do processo de aprendizagem do aluno indígena, que tem raízes profundas no conhecimento empírico adquirido dos mais velhos e a observação e uso de recursos naturais. Mizetti et al. (2017) ressaltam a importância de um material didático de qualidade:

[...] para orientar essas percepções e interrelações, o professor de Ciências necessita de ferramentas adequadas para ampliar e justificar, cientificamente, este conhecimento, não raras vezes, sustentado por mitos e ritos específicos de cada etnia ou de cada aldeia. (Mizetti et al., 2017)

Materiais dessa natureza deveriam ser comuns nas escolas indígenas estando disponíveis para alunos e professores. Entretanto, tais obras ainda são escassas, sendo mais comuns acervos compostos por peças desfocadas do cotidiano indígena e que nada representam suas experiências e vivências. Este cenário impõe ao professor de ciências que leciona nas escolas indígenas uma situação particularmente limitadora. O professor promove o conhecimento e transmite informações com pesquisa, por meio de ações integradas entre a sala de aula e a biblioteca da escola, sendo esta essencial para o exercício docente (Mizetti et al., 2017).

2. PERCEPÇÕES DE REALIDADES DIVERSAS

O Curso de Licenciatura Indígena da Ufac (CLI) campus Floresta é um curso de formação de docentes em nível superior exclusivamente voltado para indígenas. A história do CLI se destaca pela luta dos povos tradicionais do Acre em favor de uma educação de qualidade e diferenciada, que valorize sua cultura, mas que também lhes dê acesso à educação formal (Silva, 2013). O curso oferece três modalidades de habilitação: linguagens e artes, ciências da natureza e humanidades. O CLI é estruturado em módulos semestrais, de forma a contar com uma fase presencial, com atividades desenvolvidas nas dependências do campus Floresta da Ufac; e uma fase intermediária, desenvolvida nas aldeias de origem dos alunos. Durante as fases intermediárias, os docentes se deslocam até as aldeias dos alunos do curso e nesse ambiente acompanham suas atividades de pesquisa, em uma oportunidade singular para a troca de saberes e visões de mundo. Após um hiato de três anos sem oferecer novas vagas, o CLI abriu processo seletivo em 2017, ofertando cinquenta vagas de graduação para a capacitação de novos indígenas. Embora existam mais de dezesseis etnias no estado do Acre, cinco estão atualmente representadas no CLI: Nukini, Náwa, Huni Kuĩ/Kaxinawá, Apolima Arara e Shanenawa.

Passados pouco mais de dois anos e meio desde a retomada do curso, realidades distintas no âmbito escolar e no ensino de ciências foram observadas em seis aldeias visitadas durante as atividades do curso. Em termos de infraestrutura, as escolas que apresentaram condições mais adequadas foram as observadas no município de Mâncio Lima (aldeias República e Meia Dúzia, no território Nukini, e aldeia Zumira, nos Náwas), a aldeia do Caucho (Huni Kuĩ/Kaxinawá) (Figura 1), nos limites de Tarauacá e Nova Fortaleza (também Huni Kuĩ/Kaxinawá), em Santa Rosa do Purus.

Estas aldeias têm em comum uma certa proximidade com as cidades mais próximas (a aldeia mais distante, a Zumira, fica a um dia de barco no rio Moa), o que aparentemente contribui para a manutenção das construções escolares pelos órgãos responsáveis. As aldeias República e Caucho abrigam comunidades populosas, com muitos estudantes, o que também deve influenciar a atenção do poder público em atender suas demandas. A escola da comunidade do Caucho contava com uma sala de computadores, algo raro inclusive em escolas rurais e mesmo urbanas.



Fonte: Igor Oliveira

Figura 1. Escola Indígena Estirão do Caucho I, na aldeia do Caucho, terra indígena Huni Kuĩ/Kaxinawá.

Contudo, no outro extremo, a escola da comunidade Jacobina (Figura 2), a mais distante de um centro urbano (cerca de um dia e meio de barco), da etnia Huni Kuĩ/Kaxinawá em Marechal Thaumaturgo, à época da visita estava sem condições de uso devido a uma enchente ocorrida em anos recentes. Sem muitas opções, as aulas foram realocadas para o cupixau (em Hatxa Kuĩ (Shubuã), uma grande casa comunal coberta com palha para atividades festivas) da comunidade, mas a necessidade de manutenção também inviabilizava as aulas naquele local.



Fonte: Igor Oliveira

Figura 2. Escola Indígena Jacobina, na aldeia Jacobina, terra indígena Huni Kuĩ/Kaxinawá.

Com cadeiras quebradas, lousas rachadas e o telhado de palha cheio de goteiras, as aulas passaram a ser ministradas na varanda da casa de um dos professores, evidenciando as dificuldades enfrentadas por professores e alunos naquela aldeia. Embora a comunidade da aldeia Jacobina tenha se mostrado a mais propícia dentre as citadas a manter suas raízes culturais, priorizando mais o ensino voltado à cultura Huni Kuĩ/Kaxinawá e com menor enfoque no ensino ocidental, o cenário observado evidentemente não fornece condições básicas a uma prática de ensino eficaz.

Outro fator observado e com incidência heterogênea foi o acesso à energia elétrica. Embora o uso de painéis solares em diversas aldeias e comunidades ribeirinhas esteja cada vez mais popular, poucas ainda são as escolas que contam com energia elétrica em tempo integral. A grande maioria das aldeias não possui energia elétrica e somente algumas possuíam um gerador elétrico a combustão, mas pouco utilizado. Nos tempos atuais, onde o uso de novas tecnologias se mostra cada vez mais frequente no cotidiano e também no ambiente escolar, a restrição a equipamentos voltados ao ensino certamente pode ser encarada como desvantajosa se levarmos em conta a transmissão de conceitos complexos. O ensino de ciências tem se beneficiado cada vez mais do uso de imagens e vídeos de qualidade, além de outros recursos didáticos, pois muitas teorias de difícil apreensão podem ter sua compreensão facilitada com o uso desses recursos (Guido; Bruzzo, 2008; Nicola; Paniz, 2016). Por exemplo, vídeos ou fotografias que abordem a teoria celular podem causar impactos mais positivos no aprendizado de uma criança do que desenhos monocromáticos de giz na lousa. Certamente esta é uma questão que requer discussão, uma vez que o uso indiscriminado e irresponsável de tecnologias, mesmo no ambiente educacional, pode causar efeitos negativos. Cabe então às próprias comunidades indígenas deliberar sobre as vantagens, as desvantagens e a viabilidade na adoção dessas tecnologias no ensino praticado na aldeia.

Não observamos nenhuma escola indígena com um laboratório físico de ciências, espaços onde a prática é aplicada sobre a teoria e um local de aprendizado intenso na área das ciências. Uma alternativa interessante seria o uso da própria natureza ao redor das escolas como laboratórios ao ar livre. As escolas das aldeias normalmente possuem espaço para expandir, ao contrário das escolas urbanas. A construção de hortas, canteiros, compostagens, floreiras, pomares e mesmo uma estrutura física simples, onde se possa utilizar para pequenos experimentos de biologia, química e física, sem uso de substâncias perigosas, pode surgir como uma alternativa ajustada ao universo indígena

e que foge ao padrão da escola formal. Na aldeia Nukini República, por iniciativa dos próprios professores da escola, uma ideia similar está em andamento. Uma horta que fornecerá hortaliças para a merenda da própria escola está em construção e um espaço para reflorestamento de espécies nativas está reservado para atividades que envolverão os alunos. Quando concretizados esses projetos, as possibilidades para o desenvolvimento de atividades de ensino de ciências serão inúmeras. Ações desta natureza demonstram o quanto as escolas indígenas podem ser inovadoras no ensino de ciências praticado nas aldeias. Novamente, os caminhos a serem seguidos pelas escolas indígenas e a abordagem do que será efetivamente ensinado dependem do diálogo e das decisões tomadas em conjunto pela comunidade, bem como de um corpo docente e uma administração escolar que se mostrem capacitados para executar ações diferenciadas.

Por fim, um padrão que foi uniforme entre todas as comunidades escolares visitadas, foi a escassez de materiais didáticos preparados para o ensino de ciências nas aldeias. De fato, foram observadas algumas literaturas específicas em algumas comunidades, principalmente nas aldeias Huni Kuĩ/Kaxinawá, onde antropólogos e organizações têm trabalhado há tempos. Livros e livretos com vocabulário Hatxa Kuĩ, calendários e até um guia de plantas medicinais tradicionais Huni Kuĩ foram registrados na escola da aldeia Jacobina. Entretanto, o número de exemplares era reduzido e o acesso a novas edições é dificultado pela distribuição restrita do material. Materiais bilíngues, como por exemplo, contos de mitos da criação e a teoria do surgimento do universo, astronomia e cosmologias indígenas, zoologia e animais da floresta, botânica, plantas medicinais e frutos da floresta, etc., eram esperados por ser encontrados em grande número nas bibliotecas das escolas indígenas, mas não foi este o cenário observado. Quase todo o material impresso que é utilizado nas aulas das escolas indígenas são os livros fornecidos pelas secretarias de ensino, seja do estado ou do município. Este material contempla muito pouco a realidade do estudante indígena e não o insere como membro da sociedade, como cidadão brasileiro.

3. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Embora nosso universo amostral seja pequeno diante do número de aldeias e etnias presentes no território, foi possível observar que as situações no ensino vivenciadas cotidianamente pelos professores e alunos das aldeias acreanas é complexa e heterogênea. Salvo algumas exceções onde algumas comunidades optam por manter

seus modos de vida mais próximos dos conhecimentos tradicionais, observamos que a grande maioria das lideranças reivindicam a prática de um ensino de maior qualidade nas aldeias. Anseios por profissionais indígenas com ensino superior que retornam a seus povoados para trabalhar para seus parentes, estiveram presentes nos discursos de lideranças de todas as aldeias visitadas. Os estudantes indígenas, por sua vez, reivindicam condições de igualdade de educação. Assim, levando em conta as comunidades diversas, as reivindicações e necessidades diferentes, os modos distintos de relação com os não indígenas, as distâncias variadas dos centros urbanos e as dificuldades de acesso, bem como as situações das escolas das aldeias, pontuamos que o ensino de ciências nas aldeias indígenas do Acre ainda tem inúmeros desafios a superar e uma longa caminhada para atender as demandas educacionais da sociedade indígena acreana.

REFERÊNCIAS

- [1] BORGES, E. M. F. A inclusão da história e da cultura afro-brasileira e indígena nos currículos da educação básica. *Revista do Mestrado de História*. v. 12, n.1, p. 71-84, 2010.
- [2] BRASIL. Constituição da República Federativa do Brasil. Brasília: Diário Oficial da União de 05 de outubro de 1988.
- [3] BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. Referencial Curricular Nacional para as Escolas Indígenas. Brasília 1998. 339p.
- [4] CPI-ACRE. Comissão Pró-Índio do Acre. Povos e Terras. Disponível em:<<http://cpiacre.org.br/conteudo/povos-e-terras-indigenas/>> Acesso em: 10 de set. de 2019.
- [5] GUIDO, L.F. E.; BRUZZO, C. O uso de imagens nas aulas de ciências naturais. Em *Extensão, Uberlândia*, v. 7, p. 43-54, 2008.
- [6] HODSON, D. In search of a meaningful relationship: an exploration of some issues relating to integration in science and science education. *International Journal of Science Education*, London, v. 14, n. 5, p. 541-562, 1992.
- [7] KARLOKOSKI, A.; WOITOWICZ, F. C. G.; IANTAS, J.; OLIVEIRA, I. Ciência em prática: curso de campo, formação docente e incentivo à pesquisa. *Revista Communitas* v. 2, n. 3 (2018): Múltiplos discursos, práticas e políticas na/da educação.
- [8] LADEIRA, M. E. Desafios de uma política para a educação escolar indígena. *Revista de Estudos e Pesquisas, FUNAI*, Brasília, v.1, n.2, p.141-155, dez. 2004.
- [9] MIZETTI, M. C. F.; TEIXEIRA, M. R. F.; KROLOW, I. R. C. Escolas Indígenas: desafios à introdução do ensino de Ciências no ensino fundamental. XI Encontro Nacional de

Pesquisa em Educação em Ciências – XI ENPEC Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, SC – 3 a 6 de julho de 2017.

[10] NICOLA, J. A.; PANIZ, C. M. A importância da utilização de diferentes recursos didáticos no ensino de biologia. Infor, Inov. Form., Rev. NEaD-Unesp, São Paulo, v. 2, n. 1, p.355-381, 2016.

[11] PAES, M. H. R. A questão da língua na escola indígena em aldeias Paresi de Tangará da Serra-MT. Revista Brasileira de Educação. Set/Out/Nov/Dez 2002 Nº 21

[12] SILVA, J. A. C. Docência indígena no extremo oeste brasileiro: uma experiência de formação em andamento. Revista Reflexão e Ação, Santa Cruz do Sul, v.21, n. esp., p.76-102, jan./jun.2013.

CAPÍTULO

10

Licenciatura indígena no Acre: barreiras históricas, conhecimentos e perspectivas

José Alessandro Cândido da Silva

Ricardo Shitsuka

Maria Fani Scheibel

INTRODUÇÃO

A escrita deste texto compreende os relatos de experiências no desenvolvimento de componentes curriculares do Curso de Licenciatura Indígena. Trata-se da observação e esforço de compreensão dos ricos momentos de exposição, discussão e de trocas de saberes com acadêmicos indígenas da Universidade Federal do Acre - UFAC. Momentos de aprendizagem que nos permitiram um olhar para além do já conhecido. Isso porque as interações culturais entre os homens possibilitam a construção e reconstrução de conhecimentos e, a aprendizagem é fruto do conhecimento adquirido nas relações humanas estabelecidas nos mais variados espaços sociais.

Nosso objetivo consistiu em apresentar a partir do ensino realizado em sala de aula, outras concepções/leituras de mundo, neste caso, de sujeitos indígenas em relação ao discurso construído pela hegemonia científica ocidental. Durante as aulas verificamos a existência de outras filosofias que deram conta de dimensões históricas, existenciais, políticas e econômicas do pluri - universo indígena. Outros olhares que propõem leituras dos acontecimentos sob uma ótica diferenciada, demonstrando sua capacidade de produzirem saberes. Várias etnias conceitualizavam sua visão de mundo e faziam filosofia (LÉVI-STRAUSS, 1962). Já na década de 1960 a comunidade científica teve que lidar com afirmações que qualificavam o discurso indígena, ignorado durante quase cinco séculos. Daí em diante novo horizonte foi avistado, com destaque para os campos históricos e políticos.

Na perspectiva acima descrita realizamos uma reflexão e análise no campo da história da educação, das epistemologias e do processo de gestão e currículo de escolas indígenas. Trata-se de três áreas ou componentes curriculares que compõem o quadro curricular da formação no referido curso. Neste caso, nosso olhar se voltou sobre três disciplinas pertencentes ao eixo de educação: História da Educação Escolar Indígena no

Brasil e no Acre, Epistemologias Indígenas e Gestão e Currículo da Educação Escolar Indígena.

O desenvolvimento de cada componente empunhou o desafio de aproximação possível entre a proposta dos componentes curriculares e a leitura diversa de mundo trazida pelo grupo. As discussões sempre trouxeram novos elementos, contribuições e modos de ver próprios de cada etnia, numa espécie de tradução de como tais situações discutidas se davam dentro do seu universo comunitário/étnico. Resultou daí experiências riquíssimas para professores e alunos do curso.

1. DISCUTINDO AS EXPERIÊNCIAS NO CAMPO DA HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO

O curso na atual edição (2017 – 2020) conta com uma turma diversa que inclui cinco diferentes povos indígenas do Estado do Acre: Apurinã, Kaxinawá, Náwa, Nukini e Apolima Arara. Inicialmente a turma contava com cinquenta indivíduos vindos de distintas aldeias de diferentes Terras Indígenas. Chegaram todos muitos ansiosos para esse encontro com uma instituição socialmente produz ciência, porém, não podemos deixar de lembrar que na maioria das vezes, uma ciência que desclassifica os saberes outros advindos de outros processos metodológicos/epistemológicos. Todavia, a sede por conhecer e diante da possibilidade de trocar saberes se apresentaram animados nessa nova empreitada. Estava marcado o primeiro encontro.

Nesses 519 anos de história do Brasil, os povos indígenas foram vistos e interpretados de diferentes formas. O questionamento sobre que papel eles poderiam desempenhar na formação da sociedade brasileira pautou diferentes práticas a eles dirigidas. Entre o bom e o mau selvagem, a visão de que esses povos eram entraves ao progresso, que precisavam ser civilizados, que deveriam ser salvos como indivíduos, mas aniquilados como povos culturalmente diversificados, impôs-se como paradigma até bem pouco tempo. Experimentaram muitas décadas de políticas claramente contrárias aos seus interesses ou, ainda que favoráveis no plano do discurso e no plano legal, amplamente complacentes com práticas violentas, que visavam à extinção da diferença.

No começo do século passado, firmaram-se as bases para um protecionismo estatal, centrado na superioridade da cultura brasileira sobre a indígena, na necessidade de elevar o padrão moral e tecnológico de índios e índias, permitindo sua evolução rumo à condição de partícipes da nação. O indivíduo indígena passou a ser visto como um ser

em vias de transformação: a ação tutelar do Estado providenciaria a passagem de um estado inferior da evolução ao estágio inferior da sociedade: da selvageria, essas pessoas deveriam ser conduzidas ao posto de trabalhadores nacionais e, a partir disso, poderiam, despojadas de atributos étnicos e culturais, progredir na escala social.

Entretanto, ao longo da história foi sendo firmada a constatação de que, apesar das políticas contrárias, o sentimento de pertencimento étnico expresso por esses povos não se esvaía tão facilmente. Eles insistiam em manter suas identidades, que deveriam ser compreendidas a partir de suas trajetórias históricas, revelando um processo próprio de produção de saberes e refletiu na necessidade de uma escola que ensine às crianças a história de cada povo onde está situada, mas que também ensine sobre o mundo branco, a fim de que não fossem enganados e pudessem lutar melhor, negociar e exigir direitos.

A proposição de valorização das diferenças culturais de que os povos indígenas são portadores é muito recente, e tem na Constituição de 1988 o seu grande momento. Embora não pareça, é muito novo a proposição de que os povos indígenas têm direito a ser o que sempre foram, a decidir seu próprio futuro, cabendo ao Estado o dever de protegê-los e de lhes oferecer meios e instrumentos para decidir e trilhar seus próprios caminhos. Também são recentes os textos legais que vão, gradativamente, detalhando os preceitos constitucionais que garantem a esses povos o exercício do direito à diferença. Igualmente recentes são as políticas públicas voltadas ao reconhecimento da diversidade cultural dos povos indígenas e o direito dessas pessoas, por exemplo, ao acesso a programas de educação e de saúde específicos, como é o caso da Licenciatura Indígena da UFAC.

As discussões nesse campo, fizeram com os discentes indígenas visualizassem todo um processo histórico desagregador para esses povos, em que executou-se uma política destinada a desarticular a identidade das etnias, discriminando suas línguas e culturas (FREIRE, 2000). Alguns acadêmicos afirmaram que com essa reflexão, entendiam o porquê do preconceito, da discriminação, da intolerância e da estigmatização que caracterizam historicamente o tipo de relação que se estabeleceu entre os povos indígenas e outros segmentos da sociedade.

Em síntese, compreendemos que a discussão no campo da história precisa ser feita no sentido de escapar ao modelo positivismo tradicional de discutir os fatos históricos, revelando e fazendo acontecer uma compreensão da trajetória histórica em

que as perdas foram maiores que os ganhos. Entender essa perspectiva significa trazer para o espaço da sala de aula, para formação dos professores indígenas possibilidades de pesquisas históricas sobre suas origens, comunidades, escolas... Essa prática deve contemplar aspectos relevantes da história e da cultura do seu povo, mas também dos conhecimentos significativos nas diversas áreas.

2. DISCUTINDO AS EXPERIÊNCIAS EM EPISTEMOLOGIAS INDÍGENAS

Nesta parte do trabalho trouxemos uma breve impressão da experiência dos acadêmicos indígenas com o componente curricular que aborda a questão relacionada à produção do conhecimento numa sociedade marcada pela lógica ocidental e a relação de embate com os saberes tradicionais, sobretudo, no espaço da academia e na definição de uma escola indígena

Ainda há uma convicção no imaginário social de que na sociedade brasileira exista encontramos relações democráticas considerando a composição diversa do país. Trata-se de uma afirmação mítica, fantasiosa, ingênua. Embora o Brasil tenha na formação do seu povo toda uma diversidade, a igualdade não é percebida nem no plano prático das relações cotidianas e nem no plano teórico. Que perspectiva epistemológica direciona, orienta a lógica de nossa sociedade? Que conhecimentos são considerados válidos? Nesse contexto expomos duas realidades em que perceptivelmente as respostas para tais questionamentos são evidentes.

Em sala de aula, a primeira pergunta que propus aos acadêmicos foi: O que é uma escola indígena? Na sequência, complementamos: aqui na universidade, que tipo de conhecimento tem prioridade na maior parte das discussões? Os olhares se cruzavam e muitas respostas, das mais simples às mais complexas, numa única direção, indicaram que esses conceitos são mal elaborados e compreendidos de modo equivocado.

Ao longo da discussão, ficava claro que embora nosso foco seja a educação escolar nas sociedades indígenas, não seria admissível discutir isso sem fazer referência à educação Indígena como um todo, uma vez que entendemos que o que se ensina na escola de uma sociedade indígena deveria ser aquilo que aquela sociedade deseja que se ensine. Dizendo isso em outras palavras: a escola, como diversas outras formas de ensino faz parte do sistema educacional de uma sociedade. Vale lembrar que nenhuma sociedade, por mais níveis de ensino que possua, educa seus filhos apenas na escola. A educação das crianças, sua socialização na comunidade se faz na família, pelo

ensinamento dos pais, pelas palavras e história dos mais velhos e por muitos outros meio que a comunidade possua, inclusive pela escola.

O desenrolar das discussões mostrou que essa questão é importante de ser compreendido e que ela implica numa perspectiva epistemológica sobre o conceito de escola indígena/diferenciada. Quando se fala de educação diferenciada para dizer que a escola em uma sociedade indígena não é igual à escola da sociedade brasileira não indígena, exatamente porque os valores e as necessidades educacionais da sociedade indígena são diferentes, e por isso a escola será diferente. Isso significa que o sistema educacional de uma sociedade está subordinado aos interesses gerais dessa comunidade.

Desse modo, a educação faz parte das políticas que cada sociedade ou comunidade adota, buscando a sua sobrevivência e a continuidades das coisas que ela valoriza e em que acredita, por exemplo: sua religião, sua música, sua língua... Outro aspecto importante dessa discussão sobre a necessidade de bem compreender isso, está exatamente nesse ponto, ou seja, na relação entre educação escolar e as políticas da sociedade indígena para sua sobrevivência, que se coloca o problema do tipo de programa escolar que se quer planejar e desenvolver.

Nossa reflexão apontou para entendimentos variados do que seria essa escola, e dentre eles merece destaque uma ideia que foi construída coletivamente a partir das duas perguntas já expostas e registrada no quadro da sala, cuja transcrição segue aqui: aquelas comunidades indígenas que alimentam o sonho de uma educação diferenciada, porque dão valor à sua identidade própria de povo indígena e desejam manter ou defender sua cultura, seus valores, ou alguma autonomia enquanto sociedade diferenciada, para essas comunidades não existe alternativa senão integrar-se em um projeto político transformador, porque um projeto simplesmente étnico, proposto por muitas secretarias de educação, só pode levar à manipulação por interesses de outros.

Em outras palavras, a única forma de construir um programa escolar realmente indígena que sirva ao futuro dessas sociedades é com a busca de uma maior consciência política, entendendo como funcionam e como se distribuem as relações de poder na sociedade majoritária.

A questão indígena vai além da luta pela mudança nas relações de classe; e no campo da luta partidária, a questão indígena ultrapassa os partidos. Porém, ir além e ultrapassar supõe passar por, e algo mais. Ou seja, o componente étnico da luta indígena não dispensa, não anula, nem pode omitir o componente

socioeconômico e o componente político classista que também está presente nela (D'ANGELIS, 1997, p.5).

Essa perspectiva de educação escolar indígena pressupõe um papel fundamental de atuação dos próprios indígenas na definição de que instituições escolares querem. Isso implica um projeto com proposições epistemológicas ligadas aos seus saberes e processos próprios de aprendizagem. Merece ênfase a Declaração de Barbados, que faz ressoar o discurso de Paulo Freire: “É preciso ter em conta que a libertação das populações indígenas é realizada por elas mesmas, ou não é libertação” (Declaración de Barbados, 1975, p 03).

Outro aspecto importante nas discussões sobre epistemologias indígenas se deparam com elementos de duas perspectivas associadas à produção do saber. A da ciência, com suas origens no racionalismo empiricista cartesiano e a perspectiva cada grupo étnico presente no curso, que se sustenta em representações da totalidade entre os seres vivos, cujas relações são concebidas como simétricas e equânimes (MAYBURY-LEWIS, 1979). Dessa forma uma questão que de imediato se apresenta é como os alunos indígenas interpretam esse trânsito entre fronteiras de conhecimento e se hierarquizam as possibilidades dos saberes em questão.

A comparação entre esses conhecimentos, ou entre essas ciências, sempre se pautou pela tese da irracionalidade e pelo foco nos resultados, conforme as considerações de Cunha (2009). Nessa perspectiva, o conhecimento indígena e outras formas de conhecimento tradicional foram subestimados e muitas vezes interpretados como respostas às necessidades de sobrevivência, considerados “pré-lógicos”, conceito amplamente utilizado para inúmeras classificações referentes aos saberes ou crenças dos povos indígenas, bem como de todas as que estavam alheias ao escopo geográfico e epistemológico da ciência moderna.

Mas poderíamos perguntar: querem os indígenas esses saber da ciência moderna? Ao longo das reflexões percebeu-se que entre os universitários há um esforço constante e uma disposição inquestionável para absorver o vocabulário científico, apesar da barreira linguística. Eles argumentam que entender a ciência do “Não Índio” é importante para a inserção nessa sociedade e conquista de espaço e direitos.

Como síntese dessa parte da discussão verificou-se a ocorrência de um verdadeiro epistemicídio, que resultou, por um lado, em uma imensa perda de conhecimentos e, por outro, na afirmação no imaginário do mundo moderno do mito da superioridade epistemológica do pensamento europeu. Um processo tão violento quanto

sistemático de desqualificação das expressões diferenciadas de conhecimento, responsável por uma colonialidade sempre presente, muitas vezes de modo subliminar, conformando o pensamento colonizado a partir da colonizadora.

3. DISCUTINDO GESTÃO E CURRÍCULO DA ESCOLA INDÍGENA

Na disciplina de gestão e currículo da escola indígena, significativas reflexões foram realizadas. Neste texto priorizamos apenas um aspecto: a participação e autonomia na gestão das escolas indígenas. Para realizar essa discussão foi necessário fazer uma retrospectiva e uma avaliação da história da educação escolar entre os povos indígenas e suas consequências: uma trajetória de experiências com a escola missionária, civilizatória e integracionista, tendo como base a ação política da atuação do Estado e das instituições religiosas com suas práticas paternalistas e de dependência das necessidades externas da sociedade ocidental.

Contestando a esses processos, a partir da década de 1970, os povos indígenas passaram a se organizar politicamente para lutar pela autonomia e pelo protagonismo indígena conforme suas realidades comunitárias, e a escola como uma instituição formadora foi sendo apropriada como instrumento na luta pelo reconhecimento da diversidade cultural. Com a Constituição Federal de 1988 finalmente se reconheceu a diversidade cultural em nosso país, e inaugurou-se a inserção das escolas indígenas no âmbito dos sistemas de ensino.

A proposição de uma escola específica e diferenciada, voltada para o contexto sociocultural de cada povo indígena, representa uma mudança na educação escolar dos povos indígenas, com a aquisição de novos conhecimentos e apropriação de instrumentos de construção de uma política de cidadania dentro do sistema de ensino. Trata-se de um grande desafio da escola indígena, de assumir diferentes papéis, mas tendo como norte as diretrizes políticas, pedagógicas e de gestão, em conformidade com as características do mundo tradicional indígena, e também o constante diálogo e interação com os conhecimentos ditos universais da sociedade nacional.

No dia a dia em sua prática, a escola indígena enfrenta situações variadas para que de fato possa exercer o seu papel, mediante políticas tão fragmentadas e descontínuas, e de setores institucionais das esferas federal, estadual e municipal, que dificultam as inovações educacionais, pois desconhecem a realidade sociocultural dos povos indígenas.

Nesse contexto, nossos acadêmicos elencaram três predicados do modelo de gestão das escolas indígenas no Acre: a) fica a mercê do sistema de ensino, principalmente dos seus gestores públicos, que nem sempre adotam a democratização na gestão escolar e atuam de forma descontextualizada da realidade sociocultural das comunidades indígenas, prevalecendo os entraves burocráticos e financeiros; b) a busca por autonomia e valorização da identidade étnica tem sido o tema dos discursos e reivindicação dos educadores e lideranças no processo educacional, com a finalidade de fortalecer a gestão democrática e a autonomia e, c) a criação dos conselhos de educação escolar indígena nos níveis estaduais e municipais é uma forma de assegurar a participação indígena nas decisões institucionais pertinentes à educação escolar.

A importância da gestão escolar representa para o sistema de ensino um espaço colegiado de diálogo e de entendimento do contexto da sociodiversidade indígena, pois ali se reúnem diferentes representações indígenas e não indígenas comprometidas com a educação, de modo a construir as matrizes dos princípios da educação escolar indígena. Segundo os relatos dos acadêmicos, a presença indígena faz a diferença quando estes se colocam na mesma condição de igualdade perante os gestores públicos e expõem a sua realidade educacional e a sua diversidade de visões de mundo.

A democratização num sistema de ensino para atender às escolas indígenas implica na efetiva participação indígena e na mudança de práticas institucionais da máquina administrativa, que apresenta ainda, na sua tradição política de educação brasileira, posições ultrapassadas de excesso de burocracia, assistencialismo e paternalismo que inviabilizam qualquer implementação de ações democráticas.

A consideração do papel da escola para as comunidades indígenas no sistema de ensino tem sido um dilema para os educadores indígenas, pois as exigências direcionadas à escola, como instituição pública, implica em dar conta de um conjunto de demandas burocráticas e não comunitárias. O resultado desta situação é que o desempenho desta escola está centrado apenas na sala de aula, desconsiderando o seu envolvimento e compromissos coletivos. Por isso, a escola indígena é incompreendida pelos gestores públicos, diante destes impasses entre estes sistemas.

Nem sempre as relações entre as instituições do poder público são de harmonia. Os gestores públicos questionam a educação específica e diferenciada e a forma como os professores indígenas atuam nas escolas. Nisso, há uma interferência, quando os

gestores públicos impõem políticas que contrariam a realidade sociocultural dos povos indígenas, e desconsideram as experiências e iniciativas das comunidades.

Muitas vezes, a política indígena é desconhecida pelo gestor, principalmente nas escolas municipais, onde ainda impera o preconceito e o desconhecimento das políticas internas das sociedades indígenas. Muitas secretarias ignoram este aspecto e cometem ingerências que, muitas vezes, prejudicam a autonomia da comunidade e consequentemente da escola indígena.

Perguntados sobre como avaliavam o sistema de gestão das escolas indígenas afirmaram que há descontentamentos por parte das comunidades pela ignorância e desinteresse em compreender a política indigenista e indígena. Que há uma preocupação também em relação à desvalorização da política indígena, que vem perdendo espaço para políticas indigenistas formuladas em gabinetes governamentais ou pelos ditos entendidos de índios, que nem sempre estão em conformidade com a realidade indígena. É neste contexto que a educação escolar indígena vem sendo tratada pelo sistema educacional do estado: com contradições, impasses e conflitos.

Por outro lado, também apontaram iniciativas positivas de escolas indígenas, que junto com suas comunidades, vêm rompendo com estas dificuldades, promovendo um novo encaminhamento da educação escolar indígena, onde a escola se torna o espaço da comunidade, as suas atividades e decisões são tomadas coletivamente, inserindo as práticas tradicionais e os valores dos conhecimentos indígenas acima dos conhecimentos externos. E estas experiências são ignoradas pelo sistema de ensino, tratadas como apêndices das atividades culturais, e não como parte integrante da escola e do contexto cultural pedagógico.

4. CONCLUSÃO

A experiência como docente na turma de acadêmicos indígenas da Ufac nos permite a cada momento olhar para a realidade percebendo a riqueza diversa presente nela. Não há um padrão no modo de ver as coisas, não podemos nos acomodar dentro de “caixas” ou “gavetas” acreditando que o mundo consiste nessa leitura limitada de nosso olhar. O conhecimento produzido ao longo do desenvolvimento dos três componentes curriculares aponta para um ponto comum: a necessidade de definição de um projeto escolar indígena motivado por um projeto político. Desconhecer isso é ingenuidade ou má fé.

As discussões realizadas indicaram que todo programa educacional para as escolas indígenas deve ter clareza sobre o projeto político que suporta. Ou seja, deve explicitar sua concepção política, para poder definir sem equívocos, os objetivos de seu projeto pedagógico, que deve ter uma filiação com um projeto anticolonialista com respeito às sociedades indígenas. Somente assim se estabelecerá uma escola pensada e experimentada na perspectiva das comunidades indígenas onde poderão registrar a sua própria história, respeitando seus saberes e fazendo frente junto às escolas num processo de gestão autônoma.

REFERÊNCIAS

- [1] BATALLA, Guillermo B. et all. Lá Declaración de Barbados II y comentarios. Nueva Antropologia 1977. Disponível em: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=15900708>. Acesso em: 13 outubro 2019.
- [2] CUNHA, M. Carneiro. Cultura com aspas e outros ensaios. São Paulo: Cosac Naify, 2009.
- [3] D'ANGELIS, W. da Rocha. Limites e possibilidades de autonomia de escolas indígenas. In W. D'Angelis & Veiga (orgs.). Leitura e escritas em escolas indígenas. Campinas: ALB Mercado de Letras, 1997.
- [4] FREIRE, José R. Bessa. Cinco ideias equivocadas sobre o índio. Manaus: Cenesch, 2000, p 17-34. (Série Conferências, Estudos e palestras, nº 1).
- [5] LÉVI-STRAUSS, Claude. La pensée sauvage. Paris: Plon, 1962.
- [6] MAYBURY-LEWIS, D. Dialectical societies: the Gê and Bororo of Central Brazil. Cambridge: Harvard University Press, 1979.

CAPÍTULO

11

A expectativa indígena por meio da educação

Maria Fani Scheibel

Ricardo Shitsuka

José Alessandro Cândido da Silva

Dorlivete Moreira Shitsuka

INTRODUÇÃO

No início do século XVI, estima-se que havia no Brasil até 5 milhões de habitantes indígenas (AZEVEDO, 2008). Ao longo dos séculos, esta população foi encolhendo até chegar ao levantamento do IBGE (2010) 240 povos indígenas com 900 mil pessoas. Essa diminuição que leva extinção de muitas línguas e a falta de perspectivas gera desânimo nessas populações.

Para a Folha (2018) há mais que 190 línguas indígenas em extinção e que podem desaparecer nos próximos anos. Para combater a extinção de idiomas torna-se interessante que a sociedade apresente estratégias específicas para este público. A formação de professores indígenas que conheçam o próprio idioma e cultura de sua aldeia que pode ser diferente de outras, pode ajudar trazer incentivos para os processos de ensino e aprendizagem de modo local e desta forma, pode ajudar a reverter essa situação da extinção das línguas à medida que mais pessoas forem aprendendo tais idiomas. Torna-se interessante saber as expectativas dos alunos universitários dos cursos para formação de professores em relação à educação que estão recebendo.

O objetivo deste capítulo é analisar as perspectivas dos estudantes do Curso de Licenciatura Indígena da Universidade Federal do Acre - UFAC em relação à possibilidade das condições de vida dos povos indígenas por meio da educação. A seguir, apresenta-se o item “OS CURSOS SUPERIORES DE LICENCIATURA INDIGENA NO BRASIL que aborda a formação de professores para atuar especificamente para este público. No item que se sucede aborda-se a questão dos tempos atuais e o senso comum. Neste se verifica que nestes tempos de comunicação ainda há dificuldades mas os professores conseguem assimilar com rapidez as formas de desenvolvimento dos trabalhos e o senso do trabalho em equipe.

1. OS CURSOS SUPERIORES DE LICENCIATURA INDÍGENA NO BRASIL

As aldeias indígenas frequentemente são formadas por populações que têm uma língua e cultura própria diferente em relação às outras aldeias embora em alguns casos possa existir alguma proximidade.

No passado, na época da colonização no Brasil, a educação escolar indígena começou com a evangelização realizada pela Igreja Católica, posteriormente, foi realizada por não indígenas e só a partir da década de 80 ocorre o protagonismo dos professores indígenas (FERREIRA, 2001). Inicialmente os estudantes eram tratados até com violência e só no final do milênio anterior surgem as propostas para formação de professores indígenas.

Maher (2006) considera que houve dois modelos na educação indígena: o assimilacionista e, o emancipatório. Enquanto aquele era voltado para o indígena assimilar a língua e a cultura nacionais com o objetivo de tentar integrá-lo à sociedade nacional, já o emancipatório considerava a cultura e as tradições já existentes com interculturalidade e articulação entre diferentes saberes. Já Brasil (2012) definiu que a educação indígena deveria ser realizada por pessoas das próprias aldeias.

Houve um avanço na educação escolar indígena que ainda está em evolução. Para que os indígenas tenham a formação escolar em suas aldeias é preciso que haja professores indígenas que estejam preparados para lidar com este tipo de educação e um dos vieses importantes é a formação de professores em nível superior. Segundo Bettiol e Leite (2012, p.12841) “A formação de professores indígenas em nível superior objetiva principalmente melhorar a qualidade do ensino nas escolas indígenas”. Melhorar a qualidade mencionada é um desafio grande e cuja realização passa pela formação de professores bem preparados para atuar nas aldeias de onde vieram.

Brasil (2015) apresenta alguns princípios em relação aos cursos de Licenciatura indígena que incluem o respeito à organização social, política e territorial das comunidades indígenas; a valorização de sua língua; o emprego de processos próprios e diferenciados de ensino e aprendizagem; a promoção dos diálogos interculturais; a articulação dos espaços formativos existentes (família, escola, comunidade) e a articulação entre docentes.

Verifica-se que a Resolução orienta e normatiza os cursos de Licenciatura Indígena, orientando como deve ser trabalhado.

2. OS TEMPOS ATUAIS E O SENSO COMUM

Vivemos em tempos de muita comunicação, mudanças sociais, insegurança e complexidades na sociedade (ADEILMAN, 2009). Estes tempos se contrapõem aos tempos modernos nos quais se acredita que havendo ordem poderia acontecer o progresso.

Bauman (2007) foi mais longe ainda, ao considerar que os tempos atuais são líquidos e que nada é feito para durar. Nestes tempos o emprego já não teria a solidez dos tempos anteriores e nem os valores sociais teriam a solidez do passado.

Nos tempos que vivemos as transformações foram causadas pela globalização e as tecnologias, no entanto, nas regiões distantes dos grandes centros como é o caso das habitadas pelos indígenas, nem sempre os efeitos desses tempos nos quais vivemos chegaram e as realidades dos seus habitantes são outras, uma vez que estão lutando para sobreviver ante a ameaça da extinção.

À medida que as pessoas se juntam como ocorre em um curso como o da formação de docentes indígenas, os alunos vão interagindo e formando um senso comum. Para Descartes (1996) este se refere à capacidade de bem julgar e de distinguir o verdadeiro do falso, que se aproxima do que chamamos comumente de 'bom senso' ou e que é naturalmente semelhante entre as pessoas.

Consideramos interessante e importante que se desvelem o senso comum presente nos alunos de um determinado curso em relação a seus valores e o que estão aprendendo uma vez que este senso pode indicar o entendimento das pessoas em relação ao curso em estudo, suas qualidades, seu potencial em formar as pessoas e prepara-las para algum ofício na sociedade na qual forem inseridos os formados.

3. METODOLOGIA

A pesquisa é necessária para se alcançar novos saberes sobre algum fenômeno. Nas pesquisas torna-se interessante o emprego de metodologias que indiquem os caminhos a serem seguidos. A presente pesquisa é de natureza qualitativa. Como considera Pereira et al. (2018) nas pesquisas qualitativas é importante o entendimento da interpretação dos fenômenos e, é necessário o emprego de instrumentos e técnicas para se realizar os levantamentos para obter os dados e depois faz-se o estudo e interpretação deles.

Utilizou-se a entrevista dos alunos para a coleta de declarações realizadas por estudantes do curso de Licenciatura Indígena da Universidade Federal do Acre - UFAC

do campus Floresta: tanto dos que estão cursando quanto de ex-alunos que já concluíram o curso. Neste artigo, apresentam-se algumas amostras das declarações mencionadas.

Realiza-se também a análise de conteúdo seguindo escola francesa. Pechêux (2007) considera que para o entendimento do conteúdo torna-se necessária a busca de informações em elementos externos relacionados à fenomenologia. Por questões de respeito ao pedido dos participantes e de questões éticas evitou-se citar os nomes dos envolvidos e localidades. Apresenta-se no item seguinte, os resultados e discussões.

4. RESULTADOS E DISCUSSÕES

A coleta de dados foi realizada pela coordenação do curso de Licenciatura Indígena no ano de 2017. Esta coleta foi realizada por meio de entrevista de alunos. Como os alunos do curso moram em aldeias no interior da mata nativa, muitas vezes demoram dias para chegar à universidade. Havia casos de estudantes que demoravam cerca de 10 dias saindo da aldeia, andando pela mata, pegando canoas, outros barcos e mais caminhada até chegar ao campus universitário para estudar.

Em virtude das dificuldades na época, houve uma entrevista com 11 alunos sendo que 6 foram utilizados e são transcritas como amostras constituindo-se no *corpus* da pesquisas devido às regularidades. Brasil (2016) afirma que existem 16 cursos superiores desta licenciatura no território nacional. Os cursos valorizam a cultura e língua de cada etnia o que torna complexo o trabalho dos professores e o próprio entendimento dos colegas de curso e por este motivo são considerados como sendo interculturais.

Para Morin (2014) para lidar com a complexidade torna-se interessante o respeito às diferenças, a busca ao amor ao próximo e o emprego de estratégias que incluem utilizar o que estudantes já conhecem das suas aldeias, suas danças, histórias, artesanato, uso de ervas medicinais etc. Os saberes dos alunos são empregados nos diversos projetos ao longo do curso de modo que eles adquirem o gosto pela pesquisa e busca do saber e aprendem a aprender.

Verificou-se que os alunos do curso, ao retornar as suas aldeias respectivas, realizam o trabalho educacional junto a sua etnia utilizando saber específico e direcionado em relação a danças, artes, cantos, tradições etc que são próprios da etnia à

qual pertence um aluno específico e este fato permite que ocorra uma maior aderência e aceitação por parte da respectiva comunidade indígena e possibilita o fortalecimento da cultura, da identidade e, por conseguinte, previne a ocorrência do suicídio. Para Botega (2014) que estudou o suicídio em indígenas, estes são causados por fenômenos psicossociais complexos. Desta forma, a própria prevenção também torna-se difícil e o fortalecimento da cultura é uma maneira de diminuir esse fenômeno. Os diálogos com os alunos mostraram que há confiança deles e dos seus povos na educação fornecida pela universidade e o senso comum é que vale a pena o esforço e dedicação ao aprendizado pelo aluno.

A Amostra 1 é de uma declaração de aluna do curso.

Amostra 1: Essas graduações que estão abrindo nas universidades voltadas para os povos indígenas são importantes porque é dessa maneira que nós vamos conseguir continuar mantendo nossa língua, cultura e costumes tradicionais.

Fonte: Brasil (2016).

Análise: A declaração da aluna vai ao encontro da legislação para os cursos de Licenciatura Indígena como considera Brasil (2015). Tudo leva a crer que os cursos estão atendendo às expectativas dos povos indígenas e que há uma procura crescente de membros das etnias por esse tipo de curso superior. O trabalho nesses cursos muitas vezes se mostra complexo uma vez que o aluno que vem de aldeias distantes e do interior da mata com dificuldades em chegar ao campus universitário podendo gastar dias para alcançar seu destino entre a aldeia e o campus. Outro aspecto complexo é o trabalho com línguas diferentes. Cada povo pode ter sua língua própria e como considera Folha (2018) há muitos idiomas que estão em risco de extinção. Torna-se interessante o trabalho dos professores de modo diferenciado com os alunos, procurando preservar o idioma e cultura de cada um e buscando trabalhar a cidadania e respeito entre as diferentes etnias.

Verifica-se que há um senso comum entre os alunos de cursos de Licenciatura Indígena no sentido de que esses cursos têm ajudado a preservar a cultura e a língua dos seus povos trazendo esperança e, por conseguinte, conseguem apoiar de alguma forma na prevenção do suicídio indígena. A seguir, realiza-se a entrevista de alguns estudantes do

curso de Licenciatura Indígena da UFAC durante uma visita realizada ao *campus* Floresta e, eles trouxeram as seguintes colocações em relação ao curso.

Amostra 2: No curso tem colegas de outras aldeias. Nossas línguas são diferentes e um aprende com o outro. Nós não tínhamos contato e hoje somos colegas de turma e amigos. Aprendemos o português e graças aos professores e colegas.

Análise: É muito importante considerar os laços de amizade formados, a interação que ocorreu quebrando barreiras e favorecendo o entendimento entre os povos que conservaram seus idiomas e, além disso, aprenderam um novo que é o português, ampliando seu saber sem deixar de lado o saber dos respectivos povos que é trabalhado pelos professores formados em suas aldeias. Por meio da interação entre indígenas de povos diferentes observou-se que passa a existir um sentido de cooperação e por meio deste trabalho é possível que haja menos conflitos entre as diferentes etnias e povos que passem a se respeitar e buscar um trabalho colaborativo entre os povos de modo minimizar a quantidade de mortes por guerras entre diferentes povos. Como considera UN (2008) é preciso ter respeito pelas línguas e culturas e era necessário aprender um idioma comum que não invalidaria os já possuídos pelos estudantes, mas que ajudaria a melhorar a comunicação. Foram muitos os obstáculos que os alunos passaram para frequentar o curso como o deslocamento até a universidade. Quando os alunos passam a conhecer seus colegas e verificar que todos têm problemas comuns e, podem se ajudar, deixam de vê-los como possíveis inimigos. Há um senso comum entre os alunos no sentido de que eles podem trabalhar juntos, mesmo sendo de povos diferentes e inclusive com o homem da cidade e, podem buscar o bem comum e o respeito às diferenças e, isso também é cidadania.

Amostra 3: Meu povo confia em mim. Querem que eu aprenda com homem da universidade e me forme professor e volte para ajudar aldeia.

Análise: Verifica-se a existência de um sentido de família ou de pertencer a um povo com cultura e tradições e língua comum. O aluno tem a esperança de voltar para sua aldeia levando novo saber e de modo semelhante o pagé (que é o líder) e os

membros da aldeia também depositam suas esperanças no jovem que sai da aldeia para estudar na universidade e pode voltar trazendo melhorias para todos.

O senso comum, considerado por Descartes (1996) está presente e, é o da confiança e esperança num futuro melhor para os povos indígenas. Observa-se também que fora da educação não há uma esperança visível uma vez que a sociedade não indígena busca a exploração econômica e pode trazer as doenças para as quais os povos indígenas nem sempre têm defesas.

Amostra 4: Eu gosto dos professores do curso. Eles gostam dos índios. Eles querem que nós estudemos e aprendamos a desenvolver trabalhos de pesquisa na aldeia.

Análise: Verifica-se a presença de diálogo e afetividade em relação aos professores da universidade mesmo eles sendo mundos diferentes. Como considera Nakata (2001) e também Antone (2003) o respeito às diferenças tem levado esses cursos ao sucesso. Observa-se também a seriedade e amor ao trabalho realizado pelos professores e isso se manifesta na confiança por parte dos alunos. Esse conjunto de coisas leva ao senso comum no sentido de que vale a pena estudar na universidade e esse fato é coerente com o aumento da procura pelos cursos relatados por professores.

Amostra 5: No começo vi que os estudantes dos outros cursos da Universidade ficavam longe de nós e isso me deixou triste. Nas aldeias todos se ajudam e aqui era diferente. No hotel não sabia como nos receber.

Análise: Nesta declaração de aluno pode-se verificar que inicialmente os alunos de outros cursos e mesmo as pessoas da cidade não sabiam como lidar com o novo. Observa-se pela declaração que o aluno indígena apresentava a consciência de que estava na universidade para estudar e tendo vivido boa parte da vida numa aldeia na qual havia contato e interação entre as pessoas sente essa falta em relação aos alunos de outros cursos. Como considera Brasil (1997) a lei brasileira proíbe a discriminação e à medida que as pessoas vão conhecendo os diferentes e vão encontrando semelhanças e valores comuns vão se implementando o respeito. No entanto, os valores na sociedade

ainda são diferentes daqueles existentes no ambiente universitário e há muita complexidade a ser superada.

Um dos caminhos é a educação tanto na sociedade para que ocorra o respeito aos povos indígenas quanto desses para aprender a lidar uns com os outros. O senso comum, de modo semelhante ao que considera Descartes (1996) leva os alunos a sentir que há diferenças entre eles e, que elas precisam ser superadas com cidadania e bom senso e este fato tem levado ao sucesso do trabalho realizado junto aos indígenas do curso levando a comunidade indígena e as aldeias a querer aumentar a quantidade de alunos indicados para ter mais pessoas formadas e mais saber.

Amostra 6: O curso ajuda a entender nosso povo, conservar nossa língua, costumes, cuidar da saúde, direitos, sociologia e o jeito de tratar os não índios com cidadania.

Análise: Verifica-se que o aluno tem uma noção clara das disciplinas ministradas no curso e que é necessária a cidadania que foi observada também em outros alunos como senso comum. As noções de saúde, direitos e do tratamento social com aqueles que não são membros da comunidade, pode trazer a possibilidade de entendimento entre os diferentes e a esperança de que no futuro possa existir um melhor convívio e o aumento dos povos indígenas como etnias importantes do nosso país e que precisam ser respeitados e preservados. O senso comum é no sentido de que o curso forme professores que vão contribuir com o desenvolvimento de suas aldeias e povos.

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Neste capítulo procurou-se analisar as perspectivas dos estudantes do Curso de Licenciatura Indígena da Universidade Federal do Acre - UFAC em relação à possibilidade das condições de vida dos povos indígenas por meio da educação tanto de alunos da graduação, como também alguns formados.

O trabalho mostra que os estudantes acreditam que a educação dos povos indígenas tem se tornado um diferencial que tem possibilitado discutir as dificuldades, buscar formas de minimizar a queda da população indígena, permitindo ainda que haja a preservação das línguas, costumes, tradições, culturas e a busca por melhores condições

de saúde, qualidade de vida, sabedoria e sustentabilidade para estes povos. Uma das formas eficazes e eficientes, ao que tudo leva a crer é por meio dos cursos especificamente voltados para os povos indígenas.

Segundo Brasil (2016), já existem 16 cursos superiores desta modalidade em funcionamento no país. Nestes cursos recebem-se alunos de etnias e aldeias diversas e a grande maioria fala idiomas diferentes de modo que torna-se um desafio, conseguir comunicar com todos e, realizar a integração procurando preservar línguas e valores de cada um e com cidadania e respeito por todos. Há alunos formados no curso que atuam como professores indígenas em suas aldeias e com isso houve um encantamento por parte dos povos indígenas que passaram a buscar essa sabedoria por meio dessa graduação.

Por meio da educação tornou-se possível a valorização da cultura, língua, tradições, atividades conjuntas e de integração entre diferentes povos, a convivência pacífica entre povos diferentes, a busca de alternativas sustentáveis, saúde, sustentabilidade e de valores importantes para os povos indígenas, de modo que já se minimizaram tensões e, possibilitado a ocorrência da evolução e desenvolvimento conforme o interesse dos indígenas, desta forma, acredita-se que por meio do saber tem-se diminuído as mortes por suicídio e também por outras causas.

Verificou-se que havia e ainda existem interesses profundos na busca por lucros por parte do Agronegócio, das empresas Mineradoras e dos fazendeiros, posseiros e outros que querem invadir e se apossar ou de terras ou de riquezas do solo dos indígenas. Por meio do poder econômico, fazendeiros ou organizações, muitas vezes, criam seus pequenos exércitos particulares contrariando a legislação. Dessa forma, criaram-se situações complexas e que precisam ser tratadas pelos Governos com a devida seriedade e rapidez na forma da lei.

O senso comum revela que os alunos do curso de Licenciatura Indígena entrevistados neste trabalho apontam no sentido da confiança dos povos indígenas em relação à educação fornecida pelas universidades, em direção ao entendimento e trabalho colaborativo entre diferentes etnias para que não haja a extinção, no respeito às diferenças e à cidadania e na esperança de um futuro melhor para os povos indígenas e as gerações novas que poderão contar com professores bem formados e que poderão contribuir para o desenvolvimento de suas comunidades.

Nestes tempos líquidos considerados por Bauman (2007) e nos quais vivemos, para se buscar a superação em relação às complexidades torna-se interessante que se trabalhe mais do que em qualquer época, a educação da forma preconizada por Morin (2014), ou seja, pela valorização convivência com as diferenças, o amor ao próximo, cidadania e sustentabilidade. Sugere-se para trabalhos futuros que se estudem mais sobre os resultados dos cursos de Licenciatura Indígena junto às comunidades, aldeias e povos indígenas.

REFERÊNCIAS

- [1] ADELMAN, M. Visões da Pós-modernidade: discursos e perspectivas teóricas. *Sociologias*, Porto Alegre, v. 11, n. 21, jan./jun. 2009, p. 184-217.
- [2] ANTONE, E. Culturally framing aboriginal literacy and learning. *Canadian Journal of Native Education*, v27 n1 p7-15 2003.
- [3] AZEVEDO, M. M. Diagnóstico da população indígena no Brasil. *Cienc. Cult.*, São Paulo, v. 60, n. 4, p.19-22, Oct. 2008. BAKHTIN, M. *A estética da comunicação verbal*. São Paulo: Martins, 2011.
- [4] BAUMAN, Z. *Tempos líquidos*. São Paulo: Cortez, 2007.
- [5] BETTIOL, C.A.; LEITE, Y.U.F. A formação de professores indígenas no contexto educacional brasileiro: um olhar sobre os documentos legais. In: VI Seminário Internacional sobre Formação Docente. IV Seminário Intern. Repr. Sociais, Subjetividade e Educação, 2017.
- [6] BRASIL. Resolução CNE/CEB 5/2012. Define Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Indígena na Educação Básica Diário Oficial da União, Brasília, 25 de junho de 2012, Seção 1, p. 7.
- [7] BRASIL. Curso de licenciatura intercultural indígena fortalece comunidades: aulas elevam autoestima e fortalecem cultura das populações indígenas. Publicado no Portal Brasil em 20/04/2016.
- [8] BRASIL. Leis e Decretos. Resolução CNE/CP n. 1 de 7 de janeiro de 2015. Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores Indígenas em cursos de Educação Superior e de Ensino Médio e dá outras providências.
- [9] CIMI. Relatório violência contra os povos indígenas no Brasil: dados de 2015. Publicado pelo Conselho Indigenista Missionário – CIMi em 2015. Disponível em: <<http://www.mpf.mp.br/atuacao-tematica/ccr6/documentos-e-publicacoes/mapa-da-violencia-contra-os-povos-indigenas/relatoriodados2015.pdf>>. Acesso em: 13/08/19.
- [10] DESCARTES, R. *Discours de la methode*. In: ADAM, Ch. & TANNERY, P. (eds.). *Oeuvres de Descartes*. Vol.VI. Paris, Vrin, 1996, p. 1-78.

- [11] FERREIRA, M.K.L. A educação escolar indígena: um diagnóstico crítico da situação no Brasil. In: Silva, Aracy Lopes; Ferreira, Mariana Kawall(orgs). *Antropologia, história e educação: a questão indígena e a escola*. São Paulo: Global, 2001.
- [12] FOLHA. O que faz o Brasil ter 190 línguas em perigo de extinção: invasão de territórios indígenas é uma das principais ameaças às línguas. Publicado no website do Jornal Folha de São Paulo em 4 de março de 2018. Disponível em: <https://www1.folha.uol.com.br/cotidiano/2018/03/o-que-faz-o-brasil-ter-190-linguas-em-perigo-de-extincao.shtml?utm_source=facebook&utm_medium=social&utm_campaign=compfb>. Acesso em: 11 ago 2019.
- [13] IBGE. Censo 2010. Disponível em: <<http://censo2010.ibge.gov.br/>>. Acesso: 13/08/19.
- [14] MAHER, T.M. Formação de Professores Indígenas: uma discussão introdutória. In: Luís Donizeti Grupioni (org.). *Formação de Professores Indígenas: repensando trajetórias*. Brasília: MEC/SECAD. pp. 11-38, 2006.
- [15] MORIN, E. Os sete saberes necessários à educação do futuro. S.P.: Cortez, 2014.
- [16] NAKATA, M. Difficult dialogues in Indigenous domains. In: M. Kalantzis and B. Cope, *Reconciliation, multiculturalism and identities: difficult dialogues, sensible solutions*. (pp. 109-114). Melbourne. 2001.
- [17] PATY, M. A ciência e as idas e voltas do senso comum. *Scientiae Studia*, v.1, n.1, 2003. p. 9-26.
- [18] PÊCHEUX, M. Análise do discurso. Campinas: Pontes, 2011.
- [19] PEREIRA, A.S.; SHITSUKA, D.M.; PARREIRA, F.J.; SHITSUKA, R. Metodologia da pesquisa científica. [e-book]. Santa Maria/RS: Ed. UAB/NTE/UFSM, 2018. Disponível em: https://repositorio.ufsm.br/bitstream/handle/1/15824/Lic_Computacao_Metodologia-Pesquisa-Cientifica.pdf?sequence=1. Acesso em: 13 ago. 2019.

ISBN: 978-65-86127-57-7

ORL



9 786586 127577