
POLÍTICA DE EDUCAÇÃO ESCOLAR INDÍGENA: UMA ETNOGRAFIA NOS INTERSTÍCIOS SOBRE A EXPERIÊNCIA NO MARANHÃO

INDIGENOUS SCHOOL EDUCATION POLICY: AN ETHNOGRAPHY IN THE INTERSTICES OF THE EXPERIENCE IN MARANHÃO

Marivania Leonor Souza Furtado¹

<https://orcid.org/0000-0002-2140-304X>
<http://lattes.cnpq.br/3275591203804166>

Joelson de Jesus Cardoso²

<https://orcid.org/0009-0004-2825-3090>
<http://lattes.cnpq.br/4217087674810636>

Daísa Furtado Ferreira³

<https://orcid.org/0009-0008-0599-2957>
<http://lattes.cnpq.br/0973107672749064>

RESUMO: Este estudo apresenta uma reflexão sobre as políticas educacionais direcionadas para os povos indígenas (ou seja, políticas indigenistas) e os múltiplos embates que colidem com a formação do Estado-Nação do Brasil. Toma como problemática as implicações da busca por uma educação escolar específica e diferenciada nas aldeias indígenas, e os complexos enredos sociais, econômicos e políticos tramados pelo Estado Nacional “brasileiro” com os quais esbarra. Adotando uma diretriz decolonial, encaminhada através da *etnografia nos interstícios*, a pesquisa apresenta resultados do processo de efetivação de uma de Licenciatura Intercultural Indígena implementada no Maranhão, com o propósito de assegurar o protagonismo indígena na condução dos processos escolares em suas aldeias, atendendo aos seus projetos societários próprios (im)possíveis.

Palavras-Chave: Políticas Educacionais Indigenistas; Licenciatura Intercultural; Maranhão; Etnografia nos Interstícios.

1 Cientista Social. Professora Adjunta do Departamento de Ciências Sociais e do Programa de Pós-Graduação em Desenvolvimento Sócio Espacial e Regional da Universidade Estadual do Maranhão. Coordenadora do LIDA/UEMA e do Programa PROETNOS. Pós-doutoranda do PPGAS/UnB. E-mail: marivaniafurtado@yahoo.com.br.

2 Cientista Social. Mestre em Sociologia pela Universidade Federal do Maranhão. Pesquisador do LIDA/UEMA. E-mail: joelson.cardoso.do@gmail.com

3 Advogada. Mestranda em Políticas Públicas pela Universidade Federal do Maranhão. Pesquisadora do LIDA/UEMA. E-mail: ferreiradaisa@gmail.com

ABSTRACT: This article presents a reflection of educational policies directed to indigenous peoples (indigenous policies) and the multiple clashes that collide with the formation of the nation-state in Brazil. The question-problem is the implications of the demand for a specific and differentiated school education in indigenous villages and the complex social, economic and political contexts imposed by the “Brazilian” National State with which encounter. Using a decolonial guideline, made through *ethnography in the interstices*, the work presents the results of the implementation of an Intercultural Indigenous undergraduate Degree in Maranhão, with the purpose of ensuring indigenous leadership in conducting school processes in their villages, meeting their own (im)possible society project.

Keywords: Indigenous Educational Policies; Intercultural Indigenous Degree; Maranhão; *Ethnography in the interstices*.

INTRODUÇÃO

A educação escolar de qualidade, específica e diferenciada faz parte da luta mais ampla dos povos indígenas que disputam o chamado território brasileiro. Essa demanda passa pela necessidade de garantia da demarcação dos territórios dos povos originários, da saúde e da sustentabilidade. Os desafios coletivos são também desafios da escola indígena, uma vez que essa instituição deve atender aos projetos societários de cada povo no qual se insere. Nesse sentido, para Baniwa (2003) a formação escolar e universitária é também almejada para o enfrentamento dos novos tempos difíceis da política indígena e indigenista⁴ difusa, confusa e ameaçadora dos direitos indígenas.

Buscamos aqui fazer uma breve contextualização das políticas educacionais direcionadas para os povos indígenas (ou seja, políticas indigenistas) e os múltiplos embates que colidem com a formação do Estado-Nação do Brasil, a fim de discutirmos a questão das implicações da busca por uma educação escolar específica e diferenciada nas aldeias indígenas, e os complexos enredos sociais, econômicos e políticos tramados pelo Estado Nacional “brasileiro” com os quais esbarra. Ademais, apresentamos o caso emblemático da efetivação da primeira turma de Licenciatura Intercultural Indígena no Maranhão, utilizando, para tanto, nossa proposta metodológica decolonial e autorreflexiva que é a *etnografia nos interstícios*.

4A primeira é implementada pelos próprios indígenas, a segunda é para os indígenas.

OS PARADIGMAS DO INDIGENISMO ESTATAL E A EDUCAÇÃO ESCOLAR PARA POVOS INDÍGENAS

As políticas educacionais elaboradas e executadas pelo Estado brasileiro com direcionamento aos indígenas revelam, historicamente, o tipo de relação que o mesmo pretende estabelecer com esses povos originários. Dessa forma, tais políticas são reflexos das intencionalidades, a partir de paradigmas que marcam a presença indígena no território dito brasileiro. Logo, tais intencionalidades não podem ser vistas como medidas isoladas, mas sim como constituintes de processos que marcam a formação do estado-nação brasileiro (Furtado, 2009).

Cabe destacar aqui os três paradigmas que se expressam, de forma mais acentuada, na construção das políticas educacionais para povos indígenas. Podemos dividir esses momentos a partir de períodos que marcam a história do Brasil e, conseqüentemente, a relação do aparelho estatal com as nações autóctones. Tais paradigmas são: assimilacionista, integracionista e pluralista.

O PARADIGMA ASSIMILACIONISTA E A POLÍTICA DE ANULAÇÃO DA PRESENÇA INDÍGENA NO BRASIL

Podemos entender e contextualizar este paradigma a partir dos períodos colonial e imperial do Brasil. Apontamos que, as bases de sustentação formal do paradigma assimilacionista, foram a Lei Do Diretório dos Índios de 1755 e o Regimento das Missões de 1845. Nesse contexto, a intenção política era a de que, através da escolarização dos povos indígenas, eles fossem incorporados à formação da nova sociedade brasileira, anulando assim a presença sociocultural, linguística e territorial das múltiplas nações originárias aqui presentes.

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

Os indígenas, também, eram alvos do processo catequético empreendido pelas ordens religiosas, entre as quais a Companhia de Jesus que, em vários momentos, se envolviam em disputas com a administração colonial sobre o domínio da mão de obra indígena, justificando-se por meio da evangelização desses povos.

Constata-se que, como resultado dessa política assimilacionista, houve uma intensa dizimação dos povos indígenas no Brasil, atingindo, de forma mais direta, os povos que estavam localizados nas regiões costeiras do país, uma vez que lá o processo de colonização se deu de forma mais intensa.

A relação de violência que se estabeleceu sobre os povos originários se deu tanto no plano material, com a morte, seja por conflitos ou guerras, ou por doenças trazidas pelo colonizador para as terras de além-mar, quanto no plano simbólico. Neste plano, verificou-se a destituição de práticas sociais diversificadas dos povos indígenas por meio da catequese e escolarização nos moldes ocidentais.

Registra-se, ainda, a violência no plano territorial, uma vez que a colonização impôs aos povos indígenas novas formas de ordenamento territorial (aldeamentos), que estavam distanciadas da dinâmica autônoma de como estes povos utilizavam e compreendiam seus territórios, além da transformação destes territórios em mercadoria, formalizada através da Lei de Terras de 1850.

Os povos indígenas aparecem, nesse contexto, como um empecilho para a construção de uma identidade nacional, sendo negado a eles até mesmo o direito à humanidade. O Estado precisa criar mecanismos para que se chegue ao modelo desejado de nação das sociedades consideradas modernas, ao criarem os símbolos nacionais e um mito de origem que justifica a partir do nascimento uma origem comum, os “brasileiros” (CHAUÍ, 2000).

A relação do Estado com os povos indígenas, nesse período, é marcada por uma construção dos grupos étnicos caracterizados como populações inferiores em uma escala do evolucionismo cultural pensada pela Europa colonizadora e imposta como justificativa para as arbitrariedades cometidas no processo de invasão de território, já ocupado por nações ameríndias.

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

O PARADIGMA INTEGRACIONISTA E A POLÍTICA DE INCORPORAÇÃO “HARMONIOSA” DAS CULTURAS INDÍGENAS À COMUNHÃO NACIONAL

No período conhecido como o republicano da história brasileira gestam-se dois novos paradigmas. O integracionista ainda na República velha, que tem como marco a construção do Serviço de Proteção ao Índio e o pluralista, já na nova República, alinhado à Promulgação da Constituição Federal de 1988.

Como apontam Oliveira e Nascimento (2012), a relação entre o estado brasileiro e povos indígenas, no que se referem às políticas educacionais, de forma sistemática e gerenciada por um órgão governamental, pode ser caracterizada tendo como marco, o período que vai da primeira década do século XX, até o início do seu último decênio. É nesse período que a política indigenista e, em especial, a educação escolar indígena, é conduzida pela atuação dos órgãos indigenistas do Estado.

Nota-se que nesse contexto ainda se tinha a representação do “ser índio” como portador de uma inferioridade natural de raça que estava em vias de civilização em relação à sociedade evolvente. Concomitantemente a isso, tais grupos passam a ser entendidos também como um problema do ponto de vista econômico por relações de fricções⁵ estabelecidas no interior das fronteiras nacionais.

Essas interpretações corroboram para uma postura de uma “proteção fraternal” e uma tutela dos povos indígenas por parte do Estado (Oliveira; Nascimento, 2012). As ações educativas para povos indígenas têm uma característica marcante, o modelo escolar é construído de maneira externa às diversas realidades sociais desses povos.

Sendo assim, o principal objetivo das políticas educativas voltadas para os povos indígenas, das ações catequéticas dos jesuítas no período colonial às práticas indigenistas do século XX, era trazê-los à civilização ou nacionalizá-los. É sob tal imperativo que será instituído o campo indigenista dentro dos aparelhos institucionais do Estado, tendo como pressuposto a inferioridade dos indígenas em relação à raça branca civilizada, estando situados, desta feita, numa fase evolutiva primeva ou selvática. Fora do tempo da nação, os índios eram vistos como estando fadados ao desaparecimento, como sobreviventes de um passado que se queria distante. (OLIVEIRA; NASCIMENTO 2012, p. 768).

5 À definição do sistema interétnico como formado pelas relações entre “duas populações dialeticamente “unificadas” através de interesses diametralmente opostos, ainda que interdependentes, por paradoxal que pareça” (CARDOSO DE OLIVEIRA, R, 1972).

Então, tidos como obstáculos ao projeto modernizador do país, os indígenas estiveram, no momento em que se institucionalizavam as políticas indigenistas brasileiras, no centro de debates que previam a sua extinção. Assim Lima (1989) aduz:

Foi nos embates ideológicos da catequese *versus* extermínio, criando o “mito de origem” do indigenismo brasileiro, que se instituiu, em 1910, no âmbito do Ministério da Agricultura, Indústria e Comércio (Maic), o Serviço de Proteção aos Índios e Localização dos Trabalhadores Nacionais (SPI/LTN), chamado, a partir de 1918, apenas de Serviço de Proteção aos Índios (SPI). (LIMA, 1989:768.).

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

No processo “civilizador dos índios”, a educação desempenhou um papel privilegiado. Como destacaram Oliveira e Nascimento (2012) a inserção da escolarização nas aldeias, vai além do “amansamento”, e contribui, principalmente, para a integração dos indígenas à estrutura econômica, através do trabalho nas zonas rurais. Tal processo deveria criar um sentimento de integração à “comunhão nacional”, sobretudo nas regiões de fronteiras onde as diferenças étnicas eram acentuadas.

Notamos que, a educação escolar para os indígenas foi marcada por um caráter de uma externalidade impositiva, tendo como referência um modelo educacional alheio às formas organizativas desses povos indígenas e aos processos históricos que marcam, de forma heterogênea, esses grupos. Isso contribuiu para o apagamento das especificidades dos povos, gerando uma ideia genérica de “índios”, a partir de “mundo rural” atrasado.

Influenciado pelas ideias da Comissão Rondon⁶, o SPI buscava um desbravamento e civilização de um Brasil esquecido, habitado por grupos sertanejos isolados e “populações indígenas em diversos graus de aculturação”. O principal objetivo dessas comissões era a incorporação das sociedades situadas no campo à sociedade nacional a partir da utilização da mão de obra.

O modelo escolar, como dito anteriormente, era construído a partir de um referencial genérico criado sobre as populações das áreas rurais do país. O mesmo SPI, porém, foi

6A comissão recebeu tal nome, pois foi chefiada pelo Marechal Cândido Mariano da Silva Rondon em 1890. Como objetivo principal, a comissão tinha em seu discurso a ocupação e conhecimentos de regiões do país que “inabitadas”.

responsável por um questionamento importante sobre a necessidade de modelos escolares específicos para povos indígenas:

A partir de então, “para os grupos indígenas menos aculturados” dever-se-ia evitar o termo escola, “para fugir das conotações negativas que esta designação tem para os índios, como de um lugar onde se confina as crianças durante longas horas de cada dia, submetendo-os a uma disciplina forçada e em prejuízo de outras atividades que lhes parecem mais uteis”, e utilizar “Casa do Índio”, que “deverá funcionar como um clube onde homens, mulheres e crianças possam sentir-se a vontade, como em sua própria aldeia”. (SPI, 1955 p. 80).

Apesar de apontar um questionamento sobre necessidade de uma escola diferenciada para povos indígenas, aponta uma tentativa sutil de mascarar o real sentido da escola para esses povos, pois as escolas não se diferenciavam das escolas rurais. Tinham método de ensino precário e falta de formação do professor, predominando a formação de indígenas como produtores rurais ligados ao mercado regional.

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

De modo geral, como colocaram Oliveira e Nascimento (2012), as políticas educativas do SPI e sua ação de tutela criaram uma situação de dependência dos povos indígenas. A educação escolar foi importante, na visão da política homogeneizadora do estado nação, para a “pacificação, civilização e nacionalização”, mas deixou, ao longo do percurso, de ser o investimento prioritário, pois as mesmas já dependiam das ações governamentais para seu desenvolvimento. O que passa a chamar mais atenção dos órgãos indigenistas são os conflitos territoriais causados pela expansão da economia capitalista.

Nesse contexto de embates entre os povos indígenas e o regime ditatorial, houve uma redefinição do aparato estatal que implicou a substituição do SPI em função da criação da Fundação Nacional do Índio (Funai), no final do ano de 1967. Tal investida apresenta-se como uma inovação na política indigenista do Estado brasileiro, enquanto o SPI era alvo de críticas locais internacionais que denunciavam casos de corrupção e maus tratos aos indígenas brasileiros. Desse modo, a Funai surgiria como uma resposta da ditadura militar para as críticas anteriores.

A intenção do novo órgão fazia parte de um plano mais abrangente do governo militar que queria tornar internacionalmente aceita sua política indigenista e se dedicar às questões de desenvolvimento econômico e da defesa do território nacional.

No tocante às políticas educacionais se observa uma ambiguidade em relação ao SPI, pois a Funai, deu segmento à política de assimilação dos indígenas à sociedade nacional, por outro lado, reconheceu o uso das línguas dos povos indígenas nos processos de alfabetização.

A ambiguidade nesse processo revela que a verdadeira intenção da política educacional bilíngue, mais do que valorizar as diversas línguas dos povos originários, estava implicada na assimilação dos códigos, conteúdos e linguagem nacional por esses grupos. É nesse contexto que surgem as primeiras investidas para a formação de monitores bilíngues indígenas. Estes realizariam o papel de auxiliares para a implementação da política bicultural junto às suas comunidades.

O que se mascara na formação de profissionais indígenas para atuação no âmbito escolar é que a política bilíngue reforçava a ideia de integração disfarçada de uma postura de respeito às línguas indígenas. Analisando essa postura de contradições da política indigenista, salientaram Oliveira e Nascimento (2012):

Entretanto, não devemos esquecer que, mesmo subordinado ao objetivo de assimilação, o uso das línguas nativas, fazendo surgir a figura do professor indígena (ainda que auxiliar), favoreceria, a posteriori, o desenvolvimento dos projetos de educação escolar dos índios pautados na ideia de autonomia e na construção do protagonismo indígena num modelo educativo diferenciado, mais adequado aos interesses societários de suas comunidades. (NASCIMENTO, 2012, p.772).

Apesar das contradições, o ensino bilíngue espelha a presença de “novos” sujeitos, no exercício do controle social sobre o Estado. As políticas educacionais passam a ser influenciadas, a partir dos anos 70, por sujeitos políticos que reivindicam, junto ao Estado, o asseguramento de direitos específicos, como no caso indígena. Daí em diante entra em vigor outro paradigma para se pensar as múltiplas diferenças presentes no território nacional.

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

Agora o MEC, enquanto órgão coordenador da política da educação nacional, descentraliza aos estados e municípios a incumbência da implementação para se efetivar a educação escolar indígena. Apontamos que a mudança no plano da gerência educacional

desencadeou uma série de desdobramentos em termos de reformulação de princípios e alguns retornos às velhas práticas. Dissertaremos sobre algumas delas a seguir.

O PARADIGMA PLURALISTA E A (IM)POSSIBILIDADE DE UMA POLÍTICA EDUCACIONAL ESPECÍFICA E DIFERENCIADA PARA OS POVOS INDÍGENAS NO “BRASIL”

A partir da década de 80, se vivenciava no “território brasileiro” um contexto de lutas dos movimentos sociais pela redemocratização. Assim devido ao novo cenário do país, alguns avanços, principalmente, no campo das políticas sociais ocorreram, sobretudo a partir da Constituição Federal (CF) de 1988

Esta trouxe diretrizes como a descentralização político-administrativa e a participação popular. Estas diretrizes, em suma, significam, respectivamente, divisão de responsabilidades na execução, planejamento e financiamento das políticas sociais entre os três entes federados (União, Estados, Municípios e distrito Federal) e a participação da sociedade civil nos momentos de decisão das políticas sociais, no âmbito dos conselhos de Políticas e de Direitos, dos Fóruns, Conferências, Orçamentos Participativos, etc. (CALVI, 2008:10).

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

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

Desse modo, observamos que a CF de 1988 abre a possibilidade da construção de uma legislação educacional um pouco mais respeitosa às demanda e necessidade dos povos indígenas, junto a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB), que estavam em consonância com o disposto na Convenção 169 sobre Povos Indígenas e Tribais em Países Independentes, da Organização Internacional do Trabalho (OIT) de 1989, ratificada pelo Brasil em 2002.

Todas essas iniciativas pressionam as instituições a, por exemplo, no campo educacional, buscarem um diálogo e reconhecimento do protagonismo dos povos indígenas,

sendo estes os responsáveis por assumir suas instituições, prescindindo, portanto, da mediação de externos ou de um órgão indigenista.

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

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

Ao assumir a coordenação das políticas de educação escolar indígena, o MEC delega a sua execução para as secretarias de educação dos estados e dos municípios, além de instituir um conjunto de diretrizes orientadoras para a implementação dessa política específica. Com esse intento, o MEC lança as Diretrizes para a Política Nacional de Educação Escolar Indígena em 1993. Posteriormente, em 1998 publica o Referencial Curricular Nacional para as Escolas Indígenas e em 2002 elabora os Referenciais para a Formação de Professores Indígenas.

Esses documentos pautaram os princípios da especificidade, diferenciação, interculturalidade e bilinguismo que deveriam orientar a efetivação, pelos órgãos responsáveis pela política educacional, da oferta dos processos de escolarização nos territórios indígenas.

Nesse novo cenário jurídico, a educação escolar indígena configura-se como um direito a ser assegurado, respeitando-se os princípios político-pedagógicos da escola comunitária indígena, como estabelecidos nos Artigos 210 e 215 da CF:

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

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

Além dos documentos listados, o MEC através, do controle social exercido pelos indígenas, vem construindo espaços de participação e diálogo junto as entidades parceiras como as universidades, Organizações Não Governamentais (ONGs), sistemas de ensino e instituições de pesquisa. Esses grupos começam a reivindicar a participação e qualificação dos próprios indígenas para assumir órgãos indigenistas e atuação no âmbito escolar. Nesses

fóruns específicos, a formação de indígenas, para assumir os processos de escolarização nas aldeias, aparece como uma das principais demandas.

O REFERENCIAL NACIONAL CURRICULAR PARA AS ESCOLAS INDÍGENA - RCNEI: OS LIMITES DA DIFERENÇA NOS MARCOS DA GARANTIA DA IGUALDADE

As políticas do estado brasileiro direcionadas aos povos indígenas, como dito acima, são cercadas por ambiguidades no que diz respeito ao seu caráter formal. Ao mesmo tempo em que essas políticas adotam o princípio do respeito à pluralidade e especificidade do público alvo, são implementadas pelo próprio Estado, que tem como premissa a homogeneização das diferenças. (GUIBERNAU, 1997)

Os programas RCNEI (1998) e o de Formação de Docentes Indígenas (2000) foram criados pelo MEC para tratarem exclusivamente da educação escolar indígena específica e diferenciada. O primeiro estava voltado para o currículo das escolas indígenas e segundo para a formação de professores indígenas. Observamos, entretanto, que esses programas expressam uma contradição intrínseca entre o paradigma da pluralidade e o modelo de formação do estado brasileiro.

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

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

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

Essa relação é complexa, pois o RCNEI, como documento oficial, expressa os limites da diferenciação, nos marcos do Estado nacional. Ao apresentar uma proposta curricular de base nacional para indígenas, torna-se um parâmetro para nortear (ou limitar) a diferenciação. O Estado como instituição que detém o poder regulamentar desenvolve políticas educacionais com vistas à uniformização das nações distintas que o compõem, em um “povo único”. (FURTADO, 2009: 179).

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

No que se refere aos currículos produzidos, O RCNEI aponta “sugestões” para auxiliar os profissionais na organização da escola. Dessa forma, as áreas de estudo Línguas, Matemática, História, Geografia, Ciências, Artes e Educação Física deveriam ser pensadas em contextos indígenas. Recomenda, também, que os conteúdos sejam ministrados em língua portuguesa, sendo assegurado o uso das línguas indígenas.

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

Percebemos que as dinâmicas históricas pensadas pelo Estado brasileiro para sua construção e legitimação sempre ressoam o modo de trato com os povos indígenas. As políticas educacionais indigenistas ancoradas nos paradigmas assimilacionista e integracionista, reforçam a intensa relação de opressão (pelo Estado) e resistência (pelos indígenas). O paradigma pluralista pautado na CF de 88, apesar das contradições constantes, expressa um avanço significativo na luta indígena por uma educação escolar com mais protagonismos e autonomias dos povos indígenas.

A PRESENÇA INDÍGENA NO ENSINO SUPERIOR E A FORMAÇÃO DOCENTE: UMA ABORDAGEM AUTORREFLEXIVA

A luta pela formação de professores/as indígenas aparece como uma das maiores demandas dessas comunidades no âmbito das políticas educacionais desde a CF de 88. A inserção de indígenas em cursos de formação docente, portanto, é uma das decorrências desses direitos e resulta, em grande parte, das reivindicações do movimento indígena (BETTIOL E LEUTE, 2017).

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

Esses documentos garantem aos povos indígenas uma educação específica e diferenciada, pautada no uso de suas línguas, valorização dos conhecimentos e saberes tradicionais e a formação de docentes para atuarem em suas comunidades. Assim, a partir das bases legais para a formação de professores indígenas, se abre margem para construção de uma nova escola indígena que pudesse de fato contribuir para a afirmação identitária e cultural dos povos indígenas.

Nessa senda, como apontaram Silva e Lima (2016), o papel da formação específica para os docentes que atuam ou atuarão nas escolas indígenas torna-se questão privilegiada, ao passo que se entende o caráter prático dessa formação acadêmica como a conquista dos sujeitos indígenas àquilo pelo qual lutam: o direito à diversidade, à diferença em seus próprios termos.

Os/as professores/as indígenas, nesse contexto, se portarão como mediadores das relações sociais que ocorrem dentro e fora das suas aldeias. Diferentemente dos/as professores/as “brancos/as”, os/as professores/as indígenas assumem um papel de intérpretes entre culturas e sociedades distintas.

Esse papel desencadeia uma complexa tarefa da docência nas aldeias, na medida em que os valores e conhecimento “universais” apreendidos na formação, na maioria das vezes são conflitantes e antagônicos às concepções indígenas. Seu papel social, longe de ser heroico, é caracterizado pela vivência difícil de uma série de conflitos e contradições, ambiguidades e tensões, tanto de ordem ética, quanto de ordem político pedagógica.

Refletimos que a postura da política da formação de docente indígenas expressa em muito de seus pontos, os conflitos latentes gerados pela relação do Estado Nacional e as minorias nacionais, pois o Estado tenta cumprir os ditos da legislação fazendo uma conjugação que abarque também as nações indígenas.

Isso contribui para um entendimento generalizante sobre os povos indígenas e as políticas educacionais, reproduzindo, em parte, as hierarquias e assimetrias históricas resultantes do contato interétnico.

Por outro lado, observa-se atualmente uma presença indígena significativa de professores/as, gestores/as e técnicos/as que trabalham nas escolas das aldeias, que está inovando (dentro do que é possível) no fazer pedagógico e na gestão da escola nas aldeias. Na prática, como concebeu Baniwa (2013), o protagonismo dos professores indígenas ainda é limitado, o que pode significar a necessidade de melhorar e ampliar os seus processos de formação inicial e continuada.

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

INDÍGENAS NO ENSINO SUPERIOR NO BRASIL: ARTICULANDO OS PRINCÍPIOS DA IGUALDADE E DIFERENÇA PARA A GARANTIA DE DIREITOS EDUCACIONAIS

São crescentes, no Brasil, os avanços e as conquistas no âmbito das políticas de ações afirmativas, apesar do refluxo dessa direção nos últimos anos, destacadamente no campo do acesso à educação superior por parte de segmentos sociais historicamente excluídos, como são os povos indígenas.

O ensino superior para povos indígenas no Brasil atual, como salientou Hoffmann (2005), está elencado em três linhas de ação: a primeira, expressa pela criação de cursos superiores com a modalidade de licenciatura intercultural que garante por lei a formação de professores indígenas em cursos exclusivos para estes.

A outra caracteriza-se com a entrada de alunos indígenas nas universidades a partir dos cursos regulares de instituições públicas ou privadas, através das ações afirmativas, ou pelas vagas universais. A terceira forma de inserção de indígenas no ensino superior é a proposta da criação de uma universidade indígena (que ainda não há experiência dessa modalidade no Brasil).

O ensino superior para indígena, como demanda, surge no contexto da discussão das cotas raciais para negros em universidades. O movimento negro nacional se articulou para pressionar o Estado brasileiro, a partir de pressões no âmbito nacional e internacional para a concretização de tal sistema. As cotas para indígenas seguiram na senda das demandas pela inclusão dos afrodescendentes na academia.

Como analisou Oliveira (2018):

Importante destacar que em relação aos povos indígenas não se teve a mesma repercussão. As cotas para os povos indígenas silenciosamente foram inseridas como um “apêndice” às cotas para os negros e afrodescendentes. Os documentos legais que regem as ações afirmativas para os povos indígenas se deram de maneira esparsa e diversa, quase sem grande repercussão e transformação nesse cenário. (OLIVEIRA, 2018, p. 37).

A partir de 2012, a Lei nº 12.711/2012 torna obrigatória a adoção de ações afirmativas, que antes dependiam da iniciativa de cada instituição ou de leis estaduais. Segundo a Lei, o número de vagas reservadas para índios, negros e pardos deve ser proporcional à quantidade de pessoas de uma certa etnia que reside no Estado onde está situado o campus da universidade. Sendo assim, um estado com maior índice de povos indígenas terá mais vagas destinadas a esse grupo étnico-racial.

Apenas a inserção de indígenas nos grandes centros universitários do país sem um entendimento e questionamento da própria estrutura da academia e a inclusão da diferença sem uma reflexão crítica que geram práticas, parece ainda não ser o suficiente para uma presença indígena e uma educação intercultural.

Ao incluir os indígenas nas universidades há que se repensar as carreiras universitárias, as disciplinas, abrir novas (e inovadoras) áreas de pesquisa, selecionar e repensar os conteúdos curriculares que têm sido ministrados, e testar o quanto estruturas, que acabaram se tornando tão burocratizadas e centralizadoras, podem suportar se colocar ao serviço de coletividades vivas, histórica e culturalmente diferenciadas. (SILVA e LIMA 2016, p. 25).

As universidades precisam atentar aos conhecimentos indígenas, pois ainda não sabem trabalhar e dar a devida importância à riqueza das epistemologias indígenas, que ficam ainda sendo colocados como saberes alternativos em relação aos “conhecimentos verdadeiros” produzidos no norte global. O preenchimento de vagas, através do sistema de discriminação positiva que são as cotas, é um reconhecimento importante para o entendimento dos processos históricos e repressão sofrida pelos povos indígenas no Brasil.

Os indígenas entendem a necessidade de uma proposta de formação que permitisse uma continuidade aos/as professores/as já formados/as no magistério indígena, já que esse foi utilizado mais como um modelo provisório para que os/as indígenas pudessem assumir suas

escolas. Agora a busca é por uma formação continuada, por meio do ensino superior específico e diferenciado para indígenas.

Aparada na Constituição Federal de 1988, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Lei 9394 de 1996, assegurou os princípios da educação diferenciada para os povos indígenas e definiu competências para a oferta da educação escolar bilíngue e intercultural, visando fortalecer as práticas socioculturais e a diversidade de línguas dos povos e comunidades indígenas, além de garantir o acesso desses povos aos conhecimentos universais acumulados.

O Conselho Nacional de Educação promulgou a Resolução nº 1, de 7 de janeiro de 2015 que instituiu as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores Indígenas em cursos de Educação Superior e de Ensino Médio e deu outras providências. Explicita:

Art. 1º A presente Resolução institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores Indígenas em cursos de Educação Superior e de Ensino Médio e dá outras providências.

Parágrafo único. Estas diretrizes têm por objetivo regulamentar os programas e cursos destinados à formação inicial e continuada de professores indígenas no âmbito dos respectivos sistemas de ensino, suas instituições formadoras e órgãos normativos. (...)

Art. 4º A formação inicial de professores indígenas deverá ser realizada em cursos específicos de licenciaturas e pedagogias interculturais e, quando for o caso, em outros cursos de licenciatura, programas especiais de formação pedagógica e aproveitamento de estudos ou, ainda, excepcionalmente, em outros cursos destinados ao magistério indígena de Nível Médio nas modalidades normal ou técnica.

Art. 5º A formação continuada de professores indígenas dar-se-á por meio de atividades formativas, cursos e programas específicos de atualização, extensão, aperfeiçoamento, especialização, mestrado e doutorado. (RESOLUÇÃO Nº1, 2015.

Este trabalho se atentará, daqui em diante, em analisar a implementação de um modelo de Licenciatura Intercultural específica para povos indígenas da/na Universidade Estadual do Maranhão - UEMA, os arranjos e desarranjos que essa política educacional tem na sua efetivação prática, e sua (im)possibilidade de contribuir para a liberdade pedagógica e autonomia dos projetos societários dos povos indígenas representados pelos(as) cursistas dessa Licenciatura Intercultural.

A IMPLEMENTAÇÃO DA LICENCIATURA INTERCULTURAL PARA A EDUCAÇÃO BÁSICA INDÍGENA NA/DA UEMA: (DES)CONSTRUINDO

POSIÇÕES E AUTORREFLEXÕES

A perspectiva de análise de um processo pioneiro, além de levantar questões quanto aos limites de observação de uma situação que não se permite comparações, visto que se impõe enquanto experiência primeira, também propicia mobilizar uma metodologia que tem sido adotada pelos sujeitos autores deste estudo, integrantes do Grupo de Pesquisa em Lutas, Sociais, Igualdade e Diversidades – LIDA/UEMA, definida como etnografia nos interstícios.

A etnografia nos interstícios é, como definem Oliveira e Lucine (2021, p.99) uma atitude decolonial; ou seja, “é o ‘grito de espanto’ que ocorre (...) frente ao horror da colonialidade em busca de mudanças quanto às colonialidades do saber, do ser e do poder”.

Enquanto atitude decolonial, entendemos a etnografia nos interstícios como uma metodologia que não aparta a intervenção (o que a academia ocidental definiria como extensão) da investigação (que seria a pesquisa acadêmica, nos moldes ocidentais). Antes, elabora a sua possibilidade reflexiva, ou melhor autorreflexiva, exatamente nessa intersecção entre a produção da realidade social e sua análise.

Adotamos uma análise, aqui, autorreflexiva, pois as autoras e o autor deste estudo, assumiram posições de intervenção no campo empírico abordado; a saber: coordenação da LIEBI, monitor/pesquisador e monitora, respectivamente; ao longo de todo o período em que se efetivou a primeira turma dessa Licenciatura Intercultural, específica e diferenciada.

Apresentamos essa proposta de análise, que além de vislumbrar uma fusão de horizontes semânticos com os/as cursistas da LIEBI, nos desloca de posições artificialmente colocadas e fixadas pela colonialidade do saber, enquanto “pesquisador/pesquisados”. Na feita e análise da LIEBI somos todos/as observadores/as e observados/as.

A IMPLEMENTAÇÃO DA LICENCIATURA INTERCULTURAL PARA A EDUCAÇÃO BÁSICA: ENTRE O ROÇADO E O CANUDO

No Maranhão, de forma geral, existem pelo menos nove povos indígenas oficialmente reconhecidos⁷, quais sejam: Tentehar/Guajajara, Awá/Guajá, Kaapor, pertencentes ao tronco linguístico Tupi e Canela Apaniekrá e Mermontunré, Pyhcop Catiji/Gavião, Krikati,

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

Krepu'kateyé e Kenyê, falantes do Macro-jê. Estes, têm suas terras inseridas em 18 municípios maranhenses, compreendendo um total de 280 aldeias em 16 terras indígenas e uma população total de mais de 50 mil pessoas, de acordo com dados parciais de IBGE, 2022.

Objetivando minimamente um reparo histórico para com os povos e comunidades indígenas, a Universidade Estadual do Maranhão assumiu a execução de uma Licenciatura Intercultural para a Educação Básica Indígena – LIEBI, iniciada no ano de 2016, fruto da articulação de Lideranças e professores indígenas, Secretaria da Educação do Estado (SEDUC), Secretaria de Igualdade Racial, FUNAI, MEC, além de representantes do Instituto Federal do Maranhão (IFMA), da Universidade Federal do Maranhão (UFMA) e da Universidade Estadual do Maranhão (UEMA), que pressionou o Poder Público à viabilizar uma formação específica para que os/as indígenas assumissem seus processos de escolarização em seu territórios.

A LIEBI teve como finalidade formar professores indígenas nas áreas das Ciências da Natureza, Ciências Humanas e Ciências da Linguagem, objetivando atender à demanda das comunidades indígenas nas escolas de Ensino Fundamental e Ensino Médio. E, conforme consta em seu Projeto Político Pedagógico.

Pretende, ainda, qualificar indígenas que já atuam nas salas de aulas das suas aldeias em curso de nível superior (Licenciatura Intercultural) para a produção de material didático específico e diferenciado, visando a promoção da autonomia político-pedagógica das escolas indígenas. (UEMA, 2015).

Em todo o processo de discussão, articulação e implementação do Curso, estiveram envolvidos professores e lideranças indígenas, que colocaram a necessidade de uma proposta que contribuísse para a inserção dos/as indígenas no âmbito do trabalho, dentro e fora das aldeias, além de uma autonomia social e profissional para que pudessem viver e agir em contexto do seu território e da sociedade não indígena.

Também foram utilizadas, para a construção do Projeto, as experiências exitosas realizadas por outras Universidades públicas no Brasil, tendo sido adotado o modelo da Universidade de Grande Dourados, por meio do seu Projeto Pedagógico de Curso do ano de 2010, que adotava a distribuição da carga horária em tempo comunidade e tempo universidade, adequando à realidade do Maranhão.

Assim, a LIEBI tem a sua modalidade de ensino baseada na pedagogia da alternância, sendo distribuída em Tempo Universidade e Tempo Comunidade, com a inovação no Maranhão de que, no Tempo Comunidade os/as cursistas teriam a assistência em suas aldeias

de um corpo de monitores/as para auxiliar na realização de suas tarefas. É nessa experiência que dois dentre estes que apresentam esta reflexão se inseriram diretamente.

Para a seleção de candidatos/as para o Curso da LIEBI, para o qual se destinou noventa vagas, distribuídas segundo o percentual de egressos/as do ensino médio, com atuação docente em suas aldeias, foi realizado um processo seletivo específico e diferenciado. O instrumento avaliativo contava de uma produção textual, realizada em Língua Portuguesa, e não tinha um caráter eliminatório e sim classificatório para o total de vagas assim distribuídas: 70 para indígenas falantes do tronco linguístico Tupi e 20 para o tronco linguístico Macro-Jê.

Para se inscreverem nesse seletivo os/as candidatos deveriam apresentar uma autodeclaração de identificação indígena, o certificado de conclusão de Magistério indígena ou declaração de conclusão do ensino médio em escolas indígenas, ou não e uma declaração de indicação da comunidade assinada pelo Cacique e pela direção da escola, na qual atuavam como docentes.

Ao total, o seletivo obteve 237 inscritos: 180 inscritos para o tronco Tupi e 57 inscritos para o tronco Macro-Jê (OLIVEIRA, 2017). Este número, muito superior ao total de vagas oferecidas, é expressivo para demonstrar a urgente demanda por uma formação específica para esse segmento étnico no Maranhão, conforme se lê:

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

As aulas tiveram início em 26 de julho de 2016, com uma aula inaugural em que estavam presentes o Reitor da Universidade, Secretários de Estado, a coordenadora do Curso, docentes do Curso, além de Lideranças Indígenas e a equipe do LIDA.

Este momento foi marcado por falas institucionais que demonstravam não apenas o entusiasmo dos representantes da Universidade em realizar o curso, mas de entender o importante papel que a própria Universidade desempenhava em atender essa demanda histórica, conforme dito pelo então Reitor Gustavo Costa.

Nesse contexto, a universidade resolveu assumir a responsabilidade e bancou efetivamente a realização do curso como uma ação em benefício do Estado do Maranhão. Hoje, podemos registrar esta data histórica como um divisor de águas, em que a UEMA assume, de fato, a formação dessas pessoas, que ao longo de tantos anos, têm sofrido no esquecimento. (ASCOM UEMA, 2016).

Com os mesmos sentimentos, destaca-se trecho da fala da Coordenadora do Curso, Prof^a. Marivania Furtado (e quem, não obstante, compõe com os demais a autorreflexão aqui proposta):

Esta aula inaugural é um marco na conquista dos direitos dos povos indígenas, e, ao assumir este projeto, o reitorado desta universidade assume a inclusão numa perspectiva da diversidade, da extensão de direitos aos povos indígenas numa luta que eles mesmos têm travado historicamente. Este momento, na minha opinião, é histórico tanto para a vida dos povos indígenas como para a vida desta universidade. (ASCOM UEMA, 2016).

Além das falas institucionais, as lideranças indígenas também se pronunciaram, revelando como a reivindicação antiga dos povos indígenas de acesso ao ensino superior específico e diferenciado lhes era oportuno. Conforme a professora Alzenira Guajajara, “aquilo tudo era um sonho que eu jamais poderia imaginar acontecer e que agora os meus irmãos poderiam tentar construir uma nova história” (Apud, Cardoso, 2020)

Após as falas de abertura, houve uma exposição com o tema “Educação Escolar Indígena: mediando esferas, construindo autonomias e cidadanias diferenciadas”, ministrada pelo Prof. Aldir de Paula, em que ressaltou a situação indígena no Brasil, suas perspectivas e a atuação dos governos para a inclusão social dos povos indígenas, por meio da educação escolar específica e diferenciada. (ASCOM UEMA, 2016).

Por fim, os próprios cursistas fecharam a aula inaugural e deram início ao Curso com uma manifestação cultural de cânticos que representavam celebração e agradecimento, marcando assim a proposta intercultural que viria adentrar as portas da Universidade.

Como já citado nesta seção, a LIEBI adotou por referencial didático-pedagógico a metodologia da alternância. Nesta modalidade de ensino, as vivências e os cotidianos dos/as estudantes ganham especial relevância para construir novos conhecimentos, de modo a garantir a autonomia dos sujeitos e grupos envolvidos no processo de formação educacional, respeitando os múltiplos tempos humanos de formação.

Assim, o questionamento fundamental para a construção do curso é justamente “[...] como respeitar e incorporar essa formação específica de cada vivência do seu tempo humano nos tempos escolares, de aprendizagem, nos currículos” (Arroyo, 2012, p. 736). De acordo com Oliveira; Parente; Domingues:

A matriz pedagógica se torna o trabalho, as identidades culturais, as memórias e ações coletivas nos quais os seres humanos se fazem e se educam enquanto sujeitos; nos processos educacionais que estão para além da educação escolar/universitária, mas que dialogam com esta na medida em que se requisita tal interação no plano da alternância. (OLIVEIRA; PARENTE; DOMINGUES, 2017).

Em conformidade com a Pedagogia da Alternância, o curso se desenvolvia em dois tempos: o Tempo Universidade (TU), em que os cursistas se deslocavam de suas aldeias e estudavam em caráter integral conteúdos previstos na Matriz Curricular, na Universidade Estadual do Maranhão – UEMA/São Luís⁸, nos meses de janeiro/fevereiro e julho/agosto, e desenvolviam as atividades dos conteúdos ministrados no Tempo Universidade. Nos demais meses do ano – sobretudo, no período de maio/junho e, de novembro/dezembro, recebiam os/as monitores/as – no chamado Tempo Comunidade (TC), realizado nas próprias aldeias.

Os/as monitores/as eram acadêmicos/as não-indígenas, de diversos cursos da UEMA e da UFMA, que acompanhavam os alunos em sala de aula durante o TU e se deslocavam às aldeias dos/as cursistas da LIEBI no TC. Tal inserção nas comunidades dos/as cursistas objetivava, como dito anteriormente, o acompanhamento direto de suas atividades. Essa imersão possibilitava aos/às monitores/as vivenciarem a realidade de seus/suas cursistas-orientandos/as e participarem das atividades nas aldeias.

A LIEBI foi estruturada em dez etapas de Tempo Universidade e dez etapas de Tempo Comunidade, desenvolvendo dois momentos formativos: Formação Geral e Formação Específica. Sendo que nas três primeiras etapas (TU e TC) realizou-se a Formação Geral. Nesse momento formativo, todos/as os/as estudantes cursaram disciplinas de Núcleo Comum, divididos em três turmas, de acordo com seu tronco linguístico, sendo duas turmas do tronco linguístico Tupi e uma turma do tronco linguístico Macro-Jê.

Já o segundo momento formativo, denominado Formação Específica, foi realizado da quarta à décima etapa dos tempos Universidade e Comunidade. Nesse segundo momento da formação, os/as discentes selecionaram a área específica, na qual gostariam de se especializar. Essa escolha foi feita a partir da identificação de cada discente com a área, ou de acordo a carência de docentes para atender a escolarização em suas comunidades.

A área com maior número de cursistas foi a de Ciências da Linguagem, que foi seguida pela Área de Ciências Humanas e Ciências da Natureza, respectivamente.

A IX Etapa do Tempo Universidade, entretanto, prevista para acontecer em julho de 2020, não ocorreu devido à pandemia de COVID-19. A preocupação em seguir as medidas sanitárias e, principalmente, pelo curso ser formado por uma população vulnerável para as

8 Importa destacar que apenas a I Etapa do TU aconteceu efetivamente no campus da UEMA, tendo as demais ocorridas no Sítio Oasis, que devido a melhor infraestrutura para receber os cursistas, era locado pela própria Universidade para que as aulas fossem ministradas no mesmo local em que os indígenas se alojavam durante a estadia em São Luís – MA.

cartilhas de saúde, fez com que, no primeiro momento, a Coordenação decidisse por paralisar totalmente as atividades e aguardar até a possibilidade de um retorno presencial.

Infelizmente, com o prolongamento da pandemia e ante a incerteza sobre quando se daria o seu fim, a Coordenação fez, então, uma reunião on-line com os/as cursistas e uma consulta, por meio de formulário disponibilizado pela internet, para definir o encaminhamento das atividades do Curso no período pandêmico. Ficou acertado que a nona, e em seguida, a décima Etapa de TU e TC aconteceriam na modalidade de estudos dirigidos⁹.

Ainda no período de maior restrição imposto pela pandemia (2020 e 2021) as atividades da LIEBI foram pautadas por encontros virtuais entre docentes e discentes, para esclarecimentos de dúvidas referente aos estudos dirigidos, como também, iniciou-se a feitura dos Trabalhos de Conclusão de Curso – TCCs, que foram apresentados, de forma presencial, em julho de 2022.

Com a defesa dos Trabalhos de Conclusão de Curso, 56 discentes¹⁰ foram habilitados à colação de grau da primeira turma de Licenciatura Intercultural para a Educação Básica Indígena.

O Curso ofertado e implementado pela UEMA visou atender à demanda dos povos indígenas por uma educação escolar específica e diferenciada, a fim de reverter um déficit de professores(as) indígenas em suas aldeias, visto que mais de cinquenta por cento dos/as docentes que ainda atuam nas escolas indígenas não são oriundos das próprias etnias.

Essa disparidade entre professores indígenas e não-indígenas apresentada no Maranhão revela-se como mais um empecilho aos indígenas para assumirem os protagonismos com autonomia em suas escolas. Dessa forma, a Licenciatura Intercultural para Educação Básica Indígena visa estabelecer um diálogo mais simétrico, através de uma proposta intercultural entre racionalidades indígenas e a racionalidade moderna/colonialidade.

Os povos indígenas, nesse contexto, lutam contra o caráter homogeneizador a partir da presença e articulações nos espaços de predomínio do conhecimento não-indígena. Assim, atestam na prática as (im)possibilidades de enfrentar o racismo estrutural que se impõe sobre eles quando são “obrigados” a se apropriarem dos saberes dos “brancos” para obtenção de um

9 Cada docente responsável por componente curricular daquelas etapas elaborou um material autoexplicativo com texto e atividades relacionados aos conteúdos das áreas, levando em consideração os contextos sócio culturais e linguísticos dos/as cursistas.

10 Foram 14 cursistas da área da Ciências da Natureza, 29 da área da Ciência da Linguagem e 22 da área de Ciências Humanas. Os/as formando eram das etnias Tenetehara/Guajajara, Krikati, Kanela Memonturé e Pyhcop Catiji.>

diploma e também quando os reproduzem sem estarem situados em um entendimento crítico da própria estrutura em que estão inseridos.

O ensino superior para povos indígenas no Brasil, aqui com a LIEBI-UEMA, aparece como uma possibilidade de construção de autonomia e protagonismo a partir de um modelo que se contrapõe às outras formas e dimensões de tempo/espaço da(s) vida(s), que afeta desde aspectos cognitivos ao tempo de cultivo da roça dos sujeitos implicados nesse processo.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A educação escolar indígena no Brasil passou por diferentes momentos, desde a chegada dos Jesuítas em 1549 até os dias atuais. De forma que, se pode dividir esses momentos a partir de períodos que marcam a historiografia do Brasil, sendo três os paradigmas que se expressam de forma mais acentuada na construção das políticas educacionais: assimilacionista, integracionista e pluralista.

A Constituição de 1988 indica o início de um novo paradigma na política indígena, o paradigma pluralista, em que se buscou configurar uma nova relação entre Estado e as sociedades indígenas no Brasil. Assim, os povos indígenas deixaram de ser alvos de uma política civilizatória para serem compreendidos como parte da pluralidade étnica no país com garantias específicas, consubstanciadas constitucionalmente.

Trata-se de direitos e garantias relacionados às condições necessárias para a vida digna das comunidades indígenas, tais como: o direito à preservação da própria cultura; o direito à educação na própria língua; o direito à posse das suas terras e ao usufruto das riquezas do solo, dos rios e dos lagos nelas existentes e à proteção direta do Ministério Público na defesa desses direitos e interesses, que, embora positivados, ainda encontram desafios para serem efetivados. Dentre estes, a educação escolar indígena é uma das mais reivindicadas e que encontra mais desafios para efetivação.

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

Esta luta permanece até os dias atuais, a fim de efetivar um acesso à escolarização que assegure de fato esses direitos. Embora o processo de educação, compreendido ocidentalmente como a escolarização, seja externo ao universo cultural dos povos indígenas, este não representa mais uma imposição, mas uma reivindicação por parte dos próprios indígenas, entendido não como mais uma fase de desenvolvimento da educação em níveis (básico e superior; fundamental, médio e superior), pois não deve ser entendido como os moldes da educação ocidental, mas uma totalidade da formação indígena intercultural

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

Ainda, há que se considerar que apesar de todas as dificuldades encontradas para implementação de uma escola indígena que atenda as especificidades dos mais diversos povos, o aparecimento destas no cenário nacional e, junto a elas, o surgimento de estudantes indígenas, sinaliza também para o ensino superior como um direito, o que atualmente fomenta a necessidade de políticas que incluam esse setor excluído dos espaços acadêmicos, nos moldes de uma educação a que estes tem direito em educação “básica”: intercultural, bilíngue, específica e diferenciada.

Iniciativas, ainda que incipientes, como a LIEBI da UEMA demonstram que é possível a inserção diferenciada de processos pedagógicos em disputa com a centralidade da racionalidade moderna/colonial. Ao implementar um Curso de Licenciatura Intercultural, a UEMA atua como mediadora entre os conhecimentos ocidentais e os conhecimentos etnicamente produzidos.

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

De modo mais evidente, com as defesas dos trabalhos de conclusão dos/as cursistas da LIEBI, verificamos que a proposta do diálogo de saberes, apontada do Projeto Pedagógico do

Curso, foi alcançada, pois os trabalhos foram concebidos levando em consideração seus modos de existências e suas epistemologias, colocando em questão os paradigmas “colonizadores” historicamente construídos, assumindo uma simetria entre as racionalidades distintas.

REFERÊNCIAS

ARROYO, Miguel. Temos humanos de formação. IN. CALDART, Roseli Salet; PEREIRA, Isabel Brasil; ALENTEJANO, Paulo; FRIGOTTO, Gaudêncio (Org.). **Dicionário da Educação do Campo**. Rio de Janeiro; São Paulo: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio; Expressão Popular. 2012. P. 733-740

ASCOM-UEMA. **UEMA Realiza Aula Inaugural Do Curso De Licenciatura Indígena**. São Luís: UEMA, 2016. Disponível em <https://www.uema.br/2016/07/uema-realiza-aula-inaugural-de-curso-de-licenciatura-indigena/>. Acesso em: 28 de Março de 2023.

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

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

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

_____. **Diretrizes e Bases para a política nacional de educação escolar indígena**. Brasília: MEC: 1991.

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

Diretrizes para implementação de programas de formação de professores indígenas nos sistemas estaduais de ensino. Brasília, 2000.

CARDOSO, Joelson de Jesus. **A presença indígena no ensino superior intercultural da UEMA: as (im)possibilidades de protagonismos e autonomias indígenas** – MA / Joelson de Jesus Cardoso. – Trabalho de Conclusão de Curso apresentado ao Curso de Ciências Sociais da UEMA. São Luís, 2020.

CALVI, Kéttini Upp. **O Controle Social nos Conselhos de Políticas e de Direitos**. Disponível em: <http://webcache.googleusercontent.com/search?q=cache:HEcbhYgqO6MJ:dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/4024399.pdf+&cd=3&hl=pt-R&ct=clnk&gl=br>> Acesso em: 20 de Março de 2023.

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

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

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

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

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

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

OLIVEIRA, Ana Carolina Amorim. **A caneta é nossa borduna": um estudo etnográfico sobre as experiências indígenas Tenetehara/Guajajara no ensino superior no Maranhão**. Tese de doutorado. São Paulo, 2018.

OLIVEIRA, Assis da Costa; PARENTE, Francilene de Aguiar; DOMINGUES, William César. Pedagogia da Alternância e(m) Etnodesenvolvimento: realidade e desafios. Porto Alegre: **Educação & Realidade**. V.42. N.4. P1545-1565. Out/dez 2017

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

OLIVEIRA, Elizabete de Souza, LUCINI Marizete. O pensamento decolonial: Conceitos para pensar uma prática de pesquisa de resistência. *Boletim historiar* Vol 08, nº01 Jan/ Mar 2021 p. 97-115.

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

SILVA, Lorraine Gomes e LIMA, Sélvia Carneiro. **Desafios Da Formação De Professores Indígenas No Brasil: Contribuições Geográficas**. Revista Interface, Edição nº 11, maio de 2016 – p. 89-104.

SILVA, Lorraine Gomes e LIMA, Sélvia Carneiro. **Desafios Da Formação De Professores Indígenas No Brasil: Contribuições Geográficas**. Revista Interface, Edição nº 11, maio de 2016 – p. 89-104.