

UNIVERSIDADE DE SANTA CRUZ DO SUL  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

**REINVENÇÕES PEDAGÓGICAS INTERCULTURAIS:  
INTERAPRENDIZAGENS COM LICENCIATURAS INDÍGENAS DE BRASIL E COLÔMBIA**

Beatriz Osório Stumpf

Santa Cruz do Sul

2023

Beatriz Osório Stumpf

## **REINVENÇÕES PEDAGÓGICAS INTERCULTURAIS:**

### **INTERAPRENDIZAGENS COM LICENCIATURAS INDÍGENAS DE BRASIL E COLÔMBIA**

Tese de Doutorado apresentada ao Programa de Pós-graduação em Educação (PPGEdu) da Universidade de Santa Cruz do Sul (UNISC), Linha de Pesquisa: Aprendizagem, Tecnologia e Linguagens na Educação, como parte dos requisitos necessários à obtenção do título de Doutora em Educação.

Bolsista PROSUC-CAPES Modalidade 1.

Orientadora: Dra. Ana Luisa Teixeira de Menezes

Santa Cruz do Sul

2023

### CIP - Catalogação na Publicação

Stumpf, Beatriz Osório

Reinvenções pedagógicas interculturais : Interaprendizagens com licenciaturas indígenas de Brasil e Colômbia / Beatriz Osório Stumpf. – 2023.

254 f. : il. ; 28 cm.

Tese (Doutorado em Educação) – Universidade de Santa Cruz do Sul, 2023.

Orientação: Profa. Dra. Ana Luiza Teixeira de Menezes.

1. Licenciaturas indígenas. 2. Interculturalidade. 3. Interdisciplinaridade. 4. Complexidade. 5. Reinvenção educacional. I. Menezes, Ana Luiza Teixeira de. II. Título.

BEATRIZ OSÓRIO STUMPF

REINVENÇÕES PEDAGÓGICAS INTERCULTURAIS:  
INTERAPRENDIZAGENS COM LICENCIATURAS INDÍGENAS DE BRASIL E COLÔMBIA

**BANCA DE DEFESA**

Dra. Ana Luiza Teixeira de Menezes  
Universidade de Santa Cruz do Sul (UNISC)  
Orientadora

Dr. Gersem José dos Santos Luciano  
Universidade Nacional de Brasília (UNB)  
Examinador Externo

Dra. Ana Lúcia Liberato Tettamanzy  
Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS)  
Examinadora Externa

Dra. Magali Mendes de Menezes  
Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS)  
Examinadora Externa

Dr. Felipe Gustsack  
Universidade de Santa Cruz do Sul (UNISC)  
Examinador Interno

Dra. Sandra Regina Simonis Richter  
Universidade de Santa Cruz do Sul (UNISC)  
Examinadora Interna

Santa Cruz do Sul, 17 de fevereiro de 2023

*O presente trabalho foi realizado com o apoio da Coordenação de Aperfeiçoamento de  
Pessoas de Nível Superior – Brasil (CAPES) – Código de financiamento 001.*

*“This study was financed in part by the Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de  
Nível Superior – Brasil (CAPES) – Finance Code 001”*

**Sóis e estrelas brilham,  
Dentro e fora de mim.  
Ar e ventos se movem,  
Dentro e fora de mim.  
Águas fluem e correm  
Dentro e fora de mim.  
Pedras, minérios dão forma,  
Dentro e fora de mim.  
Eu sou o microcosmos  
Dentro do cosmos imenso.**

**Rudolf Steiner**

**À MÃE TERRA**

## AGRADECIMENTOS

Gratidão é uma palavra que tem me acompanhado durante minha vida inteira, assim como ao longo de toda a caminhada do Doutorado, desde o ingresso no PPGEdU da UNISC.

Agradeço, inicialmente, à minha família por todo amor, amparo e respeito, continuamente recebidos, que me permitiram ter produzido esse trabalho.

Ao PPGEdU da UNISC e principalmente à linha de pesquisa Aprendizagem, Tecnologia e Linguagens na Educação, pela abertura, acompanhamento, compreensão e apoio em todas as minhas necessidades e anseios durante o andamento da pesquisa. Em especial, à minha orientadora, Ana Luisa Teixeira de Menezes, em que além dessas qualidades, posso destacar o companheirismo afetuoso e uma misteriosa mistura de força e sensibilidade, dinamismo e tranquilidade. Ao Grupo de Pesquisa Peabiru: Educação Ameríndia e Interculturalidade (PPGEdU da UNISC e PPGEDU da Universidade Federal do Rio Grande do Sul - UFRGS), por todas as reflexões e construções conjuntas, com alegria, afetividade e profundidade.

À Universidade de Antioquia (UdeA), Medellín-Colômbia, mais especificamente aos grupos de pesquisa Educación, Diversidad e Inclusión (EDI) e DIVERSER: Pedagogía y Diversidad Cultural, e à Licenciatura en Pedagogía de la Madre Tierra (LPMT), pela receptividade e assistência durante o período de estágio na Colômbia. À professora Zayda Sierra, fundadora do DIVERSER, pela atenção e carinho, com a riqueza de sua entrevista e das informações e textos enviados por e-mail. E um agradecimento especial para a professora Luanda Rejane Soares Sito, do grupo de pesquisa EDI, pelo apoio, amizade, suporte e orientação na realização dos trâmites necessários, estudos e trabalhos de campo.

Ao professor Baltazar Mecha Forastero, coordenador e docente do Programa Educativo Cultural Territorial Indígena da Universidad Tecnológica del Choco Diego Luis Córdoba (UTCH), pela entrevista concedida, com seus valiosos e profundos pensamentos.

Às Licenciaturas Interculturais Indígenas das universidades brasileiras que aceitaram participar dessa pesquisa, pelo seu acolhimento, com toda a atenção e o amparo necessário.

Aos povos indígenas do Brasil, da Colômbia e de todo o mundo, por seu trabalho espiritual e ecológico de sustentação do planeta, com sua sabedoria, ritualidade, modo de vida e resiliência.

À energia infinita e inexplicável, consciente e criativa, de amor e sabedoria, da qual viemos, fazemos parte e para a qual voltaremos...

## RESUMO

Esta pesquisa nasceu de meu interesse sobre estratégias de educação intercultural que estão sendo desenvolvidas em Licenciaturas Indígenas (LI) da América Latina, pensando principalmente em identificar seus potenciais de contribuição, não somente para os povos ameríndios, mas para a educação como um todo, bem como os desafios que enfrentam na concretização de propostas diferenciadas. Após participação em eventos, conversas com pesquisadores/as e leituras de propostas pedagógicas de licenciaturas de diversos países do continente latino-americano, me concentrei em um recorte envolvendo sete programas de diferentes regiões do Brasil e dois da Colômbia. As estratégias interculturais foram investigadas nos diversos aspectos envolvidos nos cursos, abrangendo suas formas de elaboração, princípios, propostas pedagógicas, métodos, desenhos curriculares, materiais e sistemas de avaliação. A abordagem metodológica é de cunho etnográfico e cartográfico, tendo como base a pesquisa sensível e sua dimensão ética, estética e afetiva, em um conjunto de estratégias que inclui observação participante, diálogos não estruturados, entrevistas semiestruturadas e pesquisa documental. Todo o percurso foi acompanhado pelo uso de diários de campo, com o registro detalhado de observações, diálogos, impressões e reflexões. O processo investigativo, reflexivo e de escrita segue a perspectiva da complexidade, no sentido do tecer junto o que é diverso ou aparentemente contrário, sem me prender a categorias prévias, valorizando pesquisadores/as indígenas e latino americanos, além de autorias não reconhecidas no meio acadêmico, buscando desenvolver um diálogo entre ciência, filosofia, espiritualidade e arte. Para estruturar e organizar os pensamentos gerados, me inspiro na rota pedagógica espiralada da Licenciatura em Pedagogia de la Madre Tierra (UdeA), como forma de apresentar e valorizar esse arranjo educacional. A sequência permite mostrar a importância do pensamento ameríndio espiritual e ecológico e sua presença nas licenciaturas (Origem); algumas escolhas civilizatórias que ocasionaram a perda dessa conexão e os desafios enfrentados pelas LI (Desequilíbrios); exemplos de estratégias pedagógicas de reinvenção educacional e reintegração entre humanidade, natureza e espiritualidade, com seus princípios e métodos (Cura); e potenciais desses programas para gerar e manter novas ideias educativas no sentido transformador e curador (Proteção). O trabalho mostra reinvenções pedagógicas em um sentido interdisciplinar, intercultural e integrador entre teoria e prática, com o uso de diferentes espaços, tempos, métodos e concepções de aprendizagem e de pesquisa, produzindo novos conhecimentos e materiais pedagógicos, com o fortalecimento de diferentes linguagens, línguas e etnociências. Os desafios abrangem aspectos institucionais, burocráticos, políticos e econômicos, além de questões provenientes de relações interculturais e interétnicas. Essas licenciaturas se manifestam como potências educacionais, culturais, políticas, ecológicas, científicas e espirituais, produzindo resultados efetivos em termos de fortalecimento da escola indígena diferenciada, contribuições comunitárias e para o movimento ameríndio, além de mudanças significativas nas universidades, com inspirações para a formação de profissionais e pesquisadores/as com outras visões, que possam colaborar em transformações societárias mais amplas, com elementos filosóficos e práticos para mudanças paradigmáticas. A expansão da pesquisa na forma de atividades de extensão, através de capacitações para professores/as de escolas públicas e privadas, tendo como principal inspiração o roteiro da rota pedagógica da LPMT, permitiu contribuições para novas ideias e práticas educacionais.

**PALAVRAS-CHAVE:** Licenciaturas Indígenas; Interculturalidade; Interdisciplinaridade; Complexidade; Reinvenção Educacional.

## RESUMEN

Esta investigación nació de mi interés por las estrategias de educación intercultural que se están desarrollando en las Licenciaturas Indígenas (LI) Latinoamericanas, pensando principalmente en identificar su potencial aporte, no solo para los pueblos amerindios, sino para la educación en su conjunto, así como los desafíos que enfrentan en la realización de propuestas diferenciadas. A partir de la participación en eventos, conversaciones con investigadores y lectura de propuestas pedagógicas de LI de diferentes países del continente latinoamericano, me concentré en una versión que involucra siete programas de diferentes regiones de Brasil y dos de Colombia. Se investigaron estrategias interculturales en los diversos aspectos involucrados en los cursos, abarcando sus formas de preparación, propuestas pedagógicas, métodos, diseños curriculares, actividades, materiales y sistemas de evaluación. El enfoque metodológico es etnográfico y cartográfico, basado en la investigación sensible y su dimensión ética, estética y afectiva, en un conjunto de estrategias que incluye observación participante, diálogos no estructurados, entrevistas semiestructuradas e investigación documental. Todo el recorrido estuvo acompañado por el uso de diarios de campo, con un registro detallado de observaciones, diálogos, impresiones y reflexiones. El proceso investigativo, reflexivo y de escritura sigue la perspectiva de la complejidad, en el sentido de entretener lo diverso o aparentemente contrario, sin apegarme a categorías anteriores, valorando a los investigadores indígenas y latinoamericanos, así como a los autores no reconocidos en el medio académico, buscando desarrollar un diálogo entre ciencia, filosofía, espiritualidad y arte. Para estructurar y organizar los pensamientos generados, me inspiré en el recorrido pedagógico en espiral de la Licenciatura en Pedagogía de la Madre Tierra (UdeA), como una forma de presentar y valorar este arreglo educativo. La secuencia muestra la importancia del pensamiento espiritual y ecológico amerindio y su presencia en las Licenciaturas Indígenas (Origen); algunas elecciones civilizadoras que provocaron la pérdida de esta conexión y los desafíos que enfrentan las LI (Desequilibrios); ejemplos de estrategias educativas de estos programas para la reinención educativa y reintegración entre la humanidad, la naturaleza y la espiritualidad, con sus principios y métodos (Curación); y potencialidades de estas licenciaturas para generar y mantener nuevas ideas educativas en el sentido transformador y curativo (Protección). El trabajo muestra reinenciones pedagógicas en un sentido interdisciplinario, intercultural e integrador entre la teoría y la práctica, con el uso de diferentes espacios, tiempos, métodos y conceptos de aprendizaje e investigación, produciendo nuevos conocimientos y materiales pedagógicos, con el fortalecimiento de diferentes lenguajes, idiomas y etnociencias. Los desafíos abarcan aspectos institucionales, burocráticos, políticos y económicos, así como cuestiones que surgen de las relaciones interculturales e interétnicas. Estas licenciaturas se manifiestan como potencias educativas, culturales, políticas, ecológicas, científicas y espirituales, produciendo resultados efectivos en cuanto al fortalecimiento de la escuela indígena diferenciada, con aportes comunitarios y para el movimiento amerindio, además de cambios significativos en las universidades, con inspiraciones para la formación de profesionales e investigadores con otras visiones, que pueden colaborar en transformaciones sociales más amplias, con elementos filosóficos y prácticos para cambios paradigmáticos. La expansión de la investigación en forma de actividades de extensión, a través de la formación de docentes de escuelas públicas y privadas, permitió inspiraciones y aportes a nuevas ideas y prácticas educativas.

**PALABRAS CLAVE:** Licenciaturas indígenas; Interculturalidad; Interdisciplinariedad; Complejidad; Reinención educativa.

## ABSTRACT

This research was born out of my interest in intercultural education strategies that are being developed in Latin American undergraduate courses for training indigenous teachers, thinking mainly in identifying their potential contribution, not only for Amerindian peoples, but for education as a whole, as well as the challenges they face in the realization of differentiated proposals. After participating in events, conversations with researchers and reading of pedagogical proposals for this type of course from different countries in the Latin American continent, I concentrated on a section involving seven programs from different regions of Brazil and two from Colombia. Intercultural strategies were investigated in the various aspects involved in the courses, covering their forms of preparation, pedagogical proposals, methods, curricular designs, activities, materials and assessment systems. The methodological approach is ethnographic and cartographic, based on sensitive research and its ethical, aesthetic and affective dimension, in a set of strategies that includes participant observation, unstructured dialogues, semi-structured interviews and documentary research. The entire journey was accompanied by the use of field diaries, with a detailed record of observations, dialogues, impressions and reflections. The investigative, reflective and writing process follows the perspective of complexity, in the sense of weaving together what is diverse or apparently contrary, without attaching myself to previous categories, valuing indigenous and Latin American researchers, as well as authors not recognized in the academic medium, seeking to develop a dialogue between science, philosophy, spirituality and art. To structure and organize the thoughts generated, I am inspired by the spiraling pedagogical route of the Licenciatura en Pedagogía de la Madre Tierra (UdeA), as a way of presenting and valuing this educational arrangement. The sequence shows the importance of Amerindian spiritual and ecological thinking and its presence in these undergraduate courses (Origin); some civilizing choices that caused the loss of this connection and the challenges faced by these programs (Imbalances); examples of educational strategies for educational reinvention and reintegration between humanity, nature and spirituality, with their principles and methods (Healing); and potentials of these programs to generate and maintain new educational ideas in the transformative and curative sense (Protection). The work shows pedagogical reinventions in an interdisciplinary and intercultural way, and integrating between theory and practice, with the use of different spaces, times, methods and concepts of learning and research, producing new knowledge and pedagogical materials, with the strengthening of different languages, idioms and ethnosciences. The challenges cover institutional, bureaucratic, political and economic aspects, as well as issues arising from intercultural and interethnic relations. These degrees show themselves as educational, cultural, political, ecological, scientific and spiritual powers, producing effective results in terms of strengthening the differentiated indigenous school, community contributions and for the Amerindian movement, in addition to significant changes in universities, with inspirations for training professionals and researchers with other visions, who can collaborate in broader societal transformations, with philosophical and practical elements for paradigmatic changes. The expansion of research in the form of extension activities, through training for teachers from public and private schools, having as main inspiration the LPMT pedagogical route script, allowed contributions to new ideas and educational practices.

**KEYWORDS:** undergraduate courses for training indigenous teachers; Interculturality; Interdisciplinarity; Complexity; Educational Reinvention.

## LISTA DE SIGLAS E ABREVIATURAS

ABNT - Associação Brasileira de Normas Técnicas  
ACCC - Atividades Acadêmico Científico Culturais  
AMPWRS - Associação Micael de Pedagogia Waldorf no Rio Grande do Sul  
ANAI - Associação Nacional de Ação Indigenista  
APP - Aprendizagem pela Pesquisa  
BID - Banco Interamericano de Desenvolvimento  
CFH - Centro de Filosofia e Ciências Humanas  
CIESAS - Centro de Investigaciones y Estudios Superiores en Antropología Social  
CII - Cátedra Indígena Intercultural  
CLII - Curso de Licenciatura Intercultural Indígena  
CLIND - Curso de Licenciatura Intercultural Indígena  
CNE - Conselho Nacional de Educação  
CNEEI - Comissão Nacional de Educação Escolar Indígena  
CNPI - Comissão Nacional dos Professores Indígenas  
CONTCEPI - Comisión Nacional De Trabajo Y Concertación De La Educación Para Los Pueblos Indígenas  
CRIC - Consejo Regional Indígena del Cauca  
DEEI - Departamento de Educação Escolar Indígena  
EA - Educação Ambiental  
EDI - Educación, Diversidad e Inclusión  
EIB - Educação Intercultural Bilíngue  
FACED - Faculdade de Educação  
FECOEP - Fundo de Combate à Pobreza de Alagoas  
GEEIND - Gerência de Educação Escolar Indígena  
ICLH - Instituto de Ciências Humanas e Letras  
IECAM - Instituto de Estudos Culturais e Ambientais  
IES - Instituições de Ensino Superior  
IESALC - Instituto Interamericano para a Educação Superior na América Latina e o Caribe  
IFAM - Instituto Federal do Amazonas  
IMMA - Instituto Multidisciplinar de Meio Ambiente e Arqueoastronomia  
INDEI - Instituto Departamental para la Educación Indígena  
ISA - Instituto Socioambiental  
LDB - Lei de Diretrizes e Bases  
LEPEPMI - licenciatura en Educación Primaria para el Medio Indígena  
LI - Licenciatura Indígena  
LII - Licenciatura Intercultural Indígena  
LPMT - Licenciatura en Pedagogía de la Madre Tierra  
MASJ - Museu Arqueológico do Sambaqui  
MEC – Ministério da Educação  
MEN - Ministerio de Educación Nacional de Colombia  
MII - Método Indutivo Intercultural  
MUUA - Museu Universitario  
NUFI - Núcleo de Formação Indígena  
OIA - Organización Indígena de Antioquia  
OPA - Oficina de Pesquisa e Ação  
OPIR - Organização dos Professores Indígenas de Roraima

PEBI - Programa de Educação Bilíngue e Intercultural  
PEC - Programa de Educação Continuada  
PGTA - Plano de Gestão Territorial e Ambiental  
PIC - Projetos Inovadores de Curso  
PNGATI - Política Nacional de Gestão Territorial e Ambiental de Terras Indígenas  
PPC - Projeto Pedagógico de Curso  
PPGEdu - Programa de Pós-graduação em Educação  
PPP - Projeto Político Pedagógico  
Prolind - Programa de Apoio à Formação Superior e Licenciaturas Indígenas  
PUCRS - Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul  
RAM - Reunião de Antropologia do Mercosul  
Red ESIAL - Red Educación Superior y Pueblos Indígenas y Afrodescendientes em AL  
REEDIN - Red de Educación Inductiva Intercultural  
RUIICAY - Red de Universidades Indígenas, Interculturales y Comunitarias de Abya Yala  
SECAD - Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade  
SECADI - Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão  
Secoya - Associação Serviço e Cooperação com o Povo Yanomami  
SEEA - Secretaria de Educação do Estado de Alagoas  
SEIP - Sistema Educativo Indígena Propio  
Semesp - Secretaria de Modalidades Especializadas de Educação  
SESAI - Secretaria Especial de Saúde Indígena  
SESU - Secretaria de Educação Superior  
ST - Sociedade Teosófica  
TC - Temas Contextuais  
TCC - Trabalhos de Conclusão de Curso  
TCLE - Termo de Consentimento Livre e Esclarecido  
TI - Terras Indígenas  
TICs - Tecnologias de Informação e Comunicação  
UAIIN - Universidad Autónoma Indígena Intercultural  
UdeA - Universidade de Antioquia  
UEPA - Universidade do Estado do Pará  
UFAM - Universidade Federal do Amazonas  
UFG - Universidade Federal de Goiás  
UFMG - Universidade Federal de Minas Gerais  
UFRGS - Universidade Federal do Rio Grande do Sul  
UFRR - Universidade Federal de Roraima  
UFSC - Universidade Federal de Santa Catarina  
ULBRA - Universidade Luterana do Brasil  
UNEAL - Universidade Estadual do Alagoas  
UNESCO - Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura  
UNIFAP - Universidade Federal do Amapá  
UNIR - Universidade Federal de Rondônia  
UNISC - Universidade de Santa Cruz do Sul  
UNTREF - Universidad Nacional Tres de Febrero  
URACCAN - Universidad de las Regiones Autónomas de la Costa Caribe Nicaraguense  
URP - Universidad Ricardo Palma  
UTCH - Universidad Tecnológica del Choco Diego Luis Córdoba

## SUMÁRIO

INTRODUÇÃO.....	12
ROTEIRO.....	14
1. SEMEADURA .....	17
1.1. Semente: Antecedentes da pesquisa.....	17
1.2. Caminho: Reflexões sobre a metodologia.....	23
1.3. O Caminhar: Descrição do percurso.....	29
1.4. Paisagem: Contextualizações.....	41
1.4.1. A educação escolar e a formação da docência indígena.....	41
1.4.2. Breve história da formação de professores/as indígenas no Brasil.....	43
1.4.3. Breve história da formação de professores/as indígenas na Colômbia.....	47
1.4.4. Contextualizações sobre as licenciaturas pesquisadas.....	51
2. FRUTOS.....	65
2.1. ORIGEM.....	67
2.1.1. Pensamento Indígena Seminal.....	79
2.1.2. O pensamento seminal nas Licenciaturas Indígenas.....	85
2.2. DESEQUILÍBRIOS.....	106
2.3. CURA.....	139
2.3.1. Pedagogias da Reinvenção e Reinvenção das Pedagogias.....	139
2.3.2. Interdisciplinaridade, Interculturalidade e Etnociências.....	153
2.3.3. Saberes e Fazeres: A Educação Escolar Indígena envolve todo o Território.....	174
2.3.4. Arte, Linguagens e Línguas.....	178
2.4. PROTEÇÃO.....	195
3. NOVAS SEMENTES.....	223
4. COLHEITA: CONSIDERAÇÕES FINAIS ou “Para não encerrar” .....	230
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....	236
ANEXOS.....	247

## INTRODUÇÃO

Todo processo de conhecimento se constitui em processo de autoconhecimento. (DORNELES; ARENHALDT, 2016, p. 27).

Esta pesquisa nasceu de meu interesse sobre as estratégias de educação intercultural que estão sendo desenvolvidas em experiências de Licenciaturas Indígenas (LI) da América Latina, pensando principalmente em identificar seus potenciais de contribuição, não somente para os povos ameríndios, mas para a educação como um todo, bem como os desafios que enfrentam para concretizar propostas diferenciadas, diante de padrões acadêmicos fortemente consolidados ao longo da história. Considerando a amplitude espacial e o grande número de licenciaturas indígenas no continente latino americano, me decidi por um recorte envolvendo algumas experiências no Brasil e na Colômbia, de acordo com o desenho que foi se configurando a partir dos contatos realizados e das oportunidades de acompanhamento.

Sob essa ótica, me dediquei à observação reflexiva de licenciaturas indígenas desses países, de modo a proporcionar considerações sobre as estratégias pedagógicas interculturais envolvidas nessas trajetórias, em diversos contextos, culturas, históricos e relações, traçando possíveis diálogos e conexões, no sentido de desvendar construções de diferentes possibilidades pedagógicas, teóricas e práticas, tendo em conta seus processos construtivos, desafios e dificuldades.

A questão central da pesquisa se refere a como estão sendo pensadas e concretizadas essas iniciativas de formação superior de professores/as indígenas, diante do desafio e do potencial de trabalhar com perspectivas interculturais que possam contribuir para processos educacionais transformadores. Desse modo o enfoque é dirigido principalmente para dois elementos: potenciais e desafios. As estratégias interculturais foram investigadas nos diversos aspectos envolvidos nos cursos, abrangendo suas formas de elaboração, propostas pedagógicas, métodos, desenhos curriculares, atividades, sistemas de avaliação e materiais.

No Brasil esses tópicos foram analisados através de sete experiências de diferentes regiões: Curso de Licenciatura Intercultural Indígena do Núcleo de Formação Indígena (NUFI) da Universidade do Estado do Pará (UEPA); Curso de Licenciatura em Educação Intercultural do Núcleo Takinahaky da Universidade Federal de Goiás (UFG); Curso de Licenciatura Intercultural Indígena (CLIND) da Universidade Estadual do Alagoas (UNEAL); Curso de Licenciatura Intercultural Indígena do Sul da Mata Atlântica do Centro de Filosofia e Ciências

Humanas (CFH), Departamento de História, da Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC); Curso de Licenciatura Intercultural Indígena (CLII) da Universidade Federal do Amapá (UNIFAP); Licenciatura Indígena Políticas Educacionais e Desenvolvimento Sustentável do Instituto de Ciências Humanas e Letras (ICLH) da Universidade Federal do Amazonas (UFAM); e Curso de Licenciatura Específica Formação de Professores Indígenas da Faculdade de Educação (FACED) da UFAM. Na Colômbia, a investigação se concretizou por meio da Licenciatura em Pedagogia de la Madre Tierra (LPMT) do Grupo de Investigación Diverser, da Facultad de Educación da Universidad de Antioquia (UdeA); e do Programa Educativo Cultural Territorial Indígena da Universidad Tecnológica del Choco Diego Luis Córdoba (UTCH). A aceitação da pesquisa foi oficializada através de cartas assinadas pelas coordenações dos programas. Realizei o acompanhamento de atividades desses cursos, entrevistas com seus participantes e análise de seus projetos pedagógicos, outros documentos e publicações. Apenas não foi possível a visitação às licenciaturas da UFAM e da Universidad Tecnológica del Choco Diego Luis Córdoba.

A investigação foi além do conhecimento de um panorama dessas iniciativas, não buscando desenvolver comparações, pois se refere a contextos de grandes especificidades, com países, regiões e etnias diferentes. Valorizei a diversidade de experiências e pensamentos, mas meu olhar se dirigiu para as licenciaturas como um todo, como que fazendo parte de um mesmo corpo, uma unidade, com uma visão mais voltada para a complementaridade. Pesquisei no sentido de possibilitar a visualização de possibilidades dialógicas entre concepções e procedimentos das iniciativas analisadas, com a potencialidade de gerar contribuições para novas ideias sobre o ensino superior indígena e também para a educação não indígena, universitária e escolar, em uma concepção da educação como possibilidade de transformação e de transcendência.

O processo investigativo, reflexivo e de escrita seguiu a perspectiva da complexidade, no sentido do tecer junto o que é diverso ou aparentemente contrário, com abertura para as oportunidades que vão emergindo e sem me prender a categorias prévias, com um olhar para aproximações entre o pensamento ameríndio, algumas tradições espirituais e a perspectiva científica sistêmica e complexa, buscando desenvolver um diálogo entre a cultura indígena e a ocidental, bem como entre ciência, filosofia, espiritualidade e arte. Escrevi o texto na primeira pessoa, tendo em vista que um tipo de pesquisa com a abordagem da complexidade leva em consideração a impossibilidade da neutralidade e da separação entre sujeito e objeto

investigativo. Considero essa uma pesquisa formativa, em que no papel de pesquisadora também estou me formando e me constituindo ao longo da trajetória.

A escrita permite ampla abertura de espaços para as palavras dos/as entrevistados/as, valorizando suas trajetórias e pensamentos. São inseridas palavras em línguas indígenas, além de trechos na língua espanhola sem a tradução para o português, para que não haja perda do seu significado original.

Apresento a seguir um roteiro explicativo sobre a estruturação do texto:

### **ROTEIRO**

A narrativa inicia com o capítulo da *SEMEADURA*, o qual abrange o preparo do solo investigativo, com a apresentação dos principais contextos que envolvem a pesquisa. Na *Semente*, trago um pouco de minha trajetória como pessoa, profissional e pesquisadora, com meus profundos anseios que levaram à concepção da ideia da investigação. Procuo mostrar elementos que foram me constituindo, como teorias, experiências, vivências e sentimentos, tornando nítidas essas repercussões nas trajetórias, escolhas, enfoques de análise e na própria escrita. Além de mostrar essas influências para o/a leitor/a, esta parte do texto torna-se como um espelho, em que eu mesma posso enxergá-las e me manter atenta, me observando nesse caminho no qual vou me redescobrir e me transformando.

Na *Paisagem*, começo com breve contextualização sobre a educação escolar e a formação da docência indígena e sucinta descrição dessas trajetórias históricas em Brasil e Colômbia, no que tange à conquista da educação escolar diferenciada e das Licenciaturas Indígenas. Essa apresentação contextual segue com algumas informações gerais sobre as licenciaturas pesquisadas, tendo como base principal os seus documentos orientadores.

Posteriormente, avanço para uma seção denominada *Caminho*, a qual proporciona um texto explicativo sobre a metodologia utilizada na pesquisa e as reflexões que geraram essas escolhas metodológicas. Em *O Caminhar*, convido os/as leitores/as para seguirem comigo o percurso do trabalho de campo, através de uma descrição na qual me permito narrar situações e encontros que aparentemente não são importantes, mas que fazem parte dos fios dos pensamentos que foram sendo tecidos.

Após esses esclarecimentos iniciais, começo com o que eu considero como corpo da tese, o capítulo dos *FRUTOS*, onde são trazidas as reflexões e diálogos que emergem desse percurso vivencial e reflexivo. Para estruturar e organizar os pensamentos gerados, me inspiro

na rota pedagógica da Licenciatura em Pedagogía de la Madre Tierra (LPMT), a qual segue um formato em espiral com as seguintes etapas: Origem, Desequilíbrios, Cura e Proteção. A escolha é uma forma de mostrar e valorizar esse desenho pedagógico e suas potencialidades de inspiração para outros programas, mas também como modo de pesquisar e sistematizar conhecimentos dentro de um sentido maior de contribuição para transformações necessárias à humanidade.

A sequência permite mostrar a importância do pensamento espiritual e ecológico ameríndio e como está presente nas Licenciaturas Indígenas (Origem); algumas escolhas civilizatórias que ocasionaram a perda dessa conexão e os desafios enfrentados pelas licenciaturas (Desequilíbrios); exemplos de estratégias educacionais transformadoras, com seus princípios e métodos (Cura); e potenciais das licenciaturas para gerar e manter novas ideias educacionais nesse sentido curador (Proteção). Para a abertura de cada momento do texto, trago os desenhos referentes às etapas dessa rota pedagógica, apresentados no Documento Maestro da LPMT (UNIVERSIDAD DE ANTIOQUIA. FACULTAD DE EDUCACIÓN. PROGRAMA DE EDUCACIÓN INDÍGENA, 2018), junto a frases do chefe indígena de Seattle<sup>1</sup> e de outros autores.

*Origem* oferece uma reflexão sobre a relevância dos conhecimentos ancestrais espirituais e ecológicos dos povos originários e como estão sendo trazidos nas licenciaturas. Destaco principalmente a LPMT, na qual a ancestralidade é base e coração da proposta. Desenvolvo um exercício de tecer conexões com a física quântica, a hipótese Gaia e tradições espirituais orientais e ocidentais, no sentido de mostrar um exemplo de dinâmica reflexiva relacional e a importância de estudos desse tipo, que possam oportunizar a visualização de relações de complementaridade entre as perspectivas ameríndias, orientais e ocidentais, proporcionando a construção de outros conhecimentos e modos de conhecer a realidade.

*Desequilíbrios* aborda os impactos da ruptura provocada nesse tecido originário, a partir de uma epistemologia positivista coligada à manutenção de um sistema capitalista, patriarcal e colonizador. Nessa seção são apresentados os diversos desafios enfrentados pelas licenciaturas, traçando a relação com esse modelo societário aprisionador.

---

<sup>1</sup> Tradução do texto, considerado autêntico, da Carta do Chefe Seattle, escrita em 1855 em resposta à proposta dos Estados Unidos da América de compra de terras indígenas.  
<https://www.paivanetto.com/pt/desenvolvimento-sustentavel/carta-do-chefe-seattle>

*Cura* traz a percepção da necessidade de transformação desse padrão e mostra como as LI estão contribuindo com a construção e experimentação de pedagogias diferenciadas em processos de reinvenção da educação e dos/as educadores. Essa parte do texto apresenta potenciais pedagógicos, em termos de perspectivas teóricas, metodológicas e dos próprios processos de construção coletiva, com suas contribuições linguísticas e das etnociências, em princípios de interdisciplinaridade, interculturalidade, conexão entre teoria e prática e uso de múltiplas linguagens artísticas.

*Proteção* identifica os principais potenciais das Licenciaturas, conforme as entrevistas e observações, caracterizando um resguardo para a continuidade e expansão de suas propostas, apesar de todos os desafios, ao valorizar potências educacionais, culturais, políticas, ecológicas, científicas e espirituais, com resultados efetivos em termos de fortalecimento da escola indígena diferenciada, contribuições comunitárias e para o movimento ameríndio, além de mudanças significativas nas universidades, com inspirações para a formação de profissionais e pesquisadores/as com outras visões, que possam colaborar em transformações societárias mais amplas, incluindo elementos filosóficos e práticos para mudanças paradigmáticas.

No impulso de iniciar um novo ciclo, o capítulo *NOVAS SEMENTES* traz a expansão da pesquisa na forma de atividades de extensão, tendo como principal inspiração o roteiro da rota pedagógica da LPMT. Ao mostrar como ao longo do trabalho novas sementes foram sendo produzidas, espalhadas e germinadas, essa etapa demonstra novamente a potência das licenciaturas indígenas e de processos educacionais e investigativos cíclicos.

O texto finaliza com a *COLHEITA*, a qual se refere às considerações finais da pesquisa, também recebendo a denominação “Para não encerrar”, seguindo inspiração dos trabalhos apresentados por estudantes indígenas em um evento do qual participei na licenciatura da UNIFAP. Este termo é escolhido para dar a ideia de movimento espiralado, como uma investigação que pode ser continuamente aprofundada e expandida.

## 1. SEMEADURA

### 1.1. SEMENTE: Antecedentes da pesquisa

Llévame con tus alas de luz  
 Águila, tráenos medicina  
 Del viento, del aire, de las estrellas, del sol  
 Brillando, me guía el camino

Cura, cura, cura, cúrame  
 Sana todo lo que yo llevo  
 Agradezco por mi vida  
 A Pachamama yo te amo

Llévame con tus alas de amor  
 Condorcito tráenos medicina  
 Del cielo, ilumina mi interior  
 Volando me enseña el camino

Cura, cura, cura, cúrame  
 Sana todo lo que yo llevo  
 Agradezco por mi vida  
 A Pachamama yo te amo

(Ayla Schafer, Vuela Con el Viento)

A semente dessa pesquisa começa a ser gerada em processos interiores muito profundos de questionamento e sofrimento, diante do meu modo de ver e sentir o mundo e a forma como ele vai sendo conduzido e mantido, com sistemas educacionais que colaboram para a normalização e repetição de um modo de vida individualista e destrutivo.

Desde a infância procuro entender o que está acontecendo e o motivo de tanta miséria, destruição, guerras e indiferenças. Esses anseios foram sempre acompanhados pelo questionamento sobre quem sou eu, de onde venho e o que preciso fazer aqui, questões que se manifestam na busca infinita por uma origem, uma cura e uma proteção. As indagações, em meio aos sonhos e visualizações de um mundo diferente, foram me conduzindo a uma contínua procura de sentido, encontrando refúgio na espiritualidade e na relação com a natureza, em um intenso sentimento de amor.

Esses sentimentos e percepções me levam a seguir trajetórias profissionais e acadêmicas que apresentam a complexidade de uma profunda e continuada busca da compreensão crítica da realidade, de forma integrada à construção e investigação de ações transformadoras e estratégias renovadoras, reunindo pesquisa e ação educacional, principalmente no âmbito socioambiental, na educação formal e não formal.

Através de organizações da sociedade civil, governamentais e privadas, incluindo Instituições de Ensino Superior (IES), tive oportunidade de trabalhar com públicos diversos, como comunidades indígenas e quilombolas, assentamentos da Reforma Agrária, agricultores familiares, grupos de pescadores, coletivos de artesãos, adolescentes em situação de vulnerabilidade social e escolas rurais e de periferia urbana. Em tais ações estive envolvida na construção, execução, gestão e avaliação de projetos e programas direcionados para educação, sustentabilidade socioambiental, geração de renda e valorização cultural, com uma visão integradora das diversas dimensões humanas: física, mental, emocional, cultural e espiritual.

Direcionei a caminhada prioritariamente para a área da educação, em um contínuo questionamento e busca da construção e do conhecimento de estratégias pedagógicas diferenciadas, em uma visão de conexão entre educação formal e não formal, e de integração entre escolas e comunidades. Com essa concepção, meu trabalho se direcionou bastante para a elaboração e execução de programas de formação de agentes multiplicadores, como professores/as e lideranças comunitárias, com enfoque participativo e teórico-prático.

A preocupação com questões ambientais e sociais me levou à atuação e reflexão teórica no campo da Educação Ambiental (EA), iniciando através da Fundação Gaia, organização fundada pelo ambientalista José Lutzenberger, com quem fortaleci um enfoque sistêmico e interdisciplinar, através de muita convivência e diálogo sobre questões contemporâneas mundiais e locais, suas múltiplas causas e possibilidades de soluções ecológicas que reúnem diferentes áreas de conhecimento. A partir dessa Organização Não Governamental comecei meu trabalho com assentamentos da Reforma Agrária, abrangendo pesquisa e construção de estratégias de Educação Ambiental comunitária e integrada à agroecologia.

Minha atuação mais direcionada para a área da educação escolar também iniciou com a Fundação Gaia, onde participei da organização e efetivação de programas de formação continuada de professores de escolas públicas do Rio Grande do Sul e Santa Catarina, usando métodos participativos para o alcance de transformações nos ambientes escolares. Por meio dessas atuações, fui me aproximando mais dos cotidianos das escolas, observando suas realidades, dificuldades e potenciais. Posteriormente, a partir da atuação com adolescentes em situação de vulnerabilidade social e cumprimento de medidas socioeducativas, tive acesso

a muitas de suas percepções sobre a instituição escolar, também contribuindo para meus questionamentos educacionais.

Ao longo de todos esses processos, foram crescendo minhas inquietações e indagações no campo da educação e, percebendo a importância de transformações nas estratégias e abordagens educacionais predominantes, fui aprofundando estudos sobre educação ambiental, educação popular, socioeducação, educação indígena e pedagogias diferenciadas. Meus trabalhos são sempre acompanhados por pesquisas e reflexões teóricas, de modo a manter algum tipo de conexão com o meio acadêmico. Concluí a faculdade de Pedagogia na Universidade Luterana do Brasil (ULBRA) e participei de uma série de disciplinas do PPGEDU da UFRGS, através do Programa de Educação Continuada (PEC). Assisti também algumas disciplinas na condição de ouvinte, como "Antropologia e Educação", com a professora Isabel Carvalho, da Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul (PUCRS), a qual me ajudou a desenvolver um olhar etnográfico, contribuindo para a integração entre pesquisa e atuação educacional prática; e "O cuidado em educação e disposições ético-afetivas do pesquisador", com a professora Malvina do Amaral Dorneles do PPGEDU da UFRGS, me permitindo aprender sobre concepções e metodologias de pesquisa que incluem a complexidade, a sensibilidade e a afetividade. Participei ainda, durante três anos, do Curso de Fundamentação em Pedagogia Waldorf, da Associação Micael de Pedagogia Waldorf no Rio Grande do Sul (AMPWRS), concluindo onze módulos em regime de imersão, os quais foram de grande relevância na minha formação profissional e pessoal.

Desde 2009 venho me concentrando principalmente no trabalho com povos indígenas, tendo iniciado com a etnia mbya guarani, por meio da atuação no Instituto de Estudos Culturais e Ambientais (IECAM), com aldeias do Rio Grande do Sul (RS). Com essas comunidades, tive a oportunidade de observar, sentir e vivenciar um modo de vida comunitário e simples, em uma relação mais harmoniosa com a natureza. Com o interesse em aprofundar esse conhecimento, desenvolvi o Mestrado em Educação no PPGEDU da UFRGS, sob a orientação da professora Maria Aparecida Bergamaschi, com base nas percepções indígenas guarani sobre processos educativos ambientais e temas como ambiente, educação ambiental e interculturalidade, observando suas contribuições para mudanças em concepções e ações educacionais.

Através das disciplinas e reflexões do mestrado, tive acesso às produções do filósofo argentino Rodolfo Kusch, cujo pensamento eu passei a abordar, no sentido de alcançar uma

maior compreensão da visão de mundo indígena. Com o envolvimento no grupo de pesquisa “Educação Ameríndia e Interculturalidade”, acompanhei atividades direcionadas para a Educação Escolar Indígena, as quais, somadas às minhas vivências nas aldeias e reflexões anteriores, foram contribuindo para novas percepções acerca do processo de construção de escolas indígenas diferenciadas. Através desse grupo também tive oportunidade de assistir palestras de Rossana Stella Podestá Siri (Universidad Autónoma de Puebla, México) e ter acesso a um conjunto de materiais (livros, apostilas, filmes e calendários) sobre o Calendário Socionatural<sup>2</sup>, o qual comecei a utilizar em algumas atividades.

Buscando dar seguimento a essas reflexões e atuações, fui para a Amazônia, por ser a região brasileira de maior população indígena e diversidade de etnias. Trabalhei como professora substituta do Instituto Federal do Amazonas (IFAM), em São Gabriel da Cachoeira/AM, onde além de ministrar disciplinas da área de pedagogia em um curso técnico e em uma Licenciatura Indígena, atuei em projetos de extensão direcionados para a formação continuada de professores de diversas etnias, incluindo a participação na equipe da “Ação Saberes Indígenas na Escola<sup>3</sup>” e a elaboração do projeto “Contribuições para Educação Escolar Indígena dos Povos Nadawhup” dirigido para etnias de recente contato, no qual atuei como coordenadora e formadora. Durante esse período, morei com profissionais de diferentes áreas que trabalhavam com povos ameríndios, em uma residência que também era referência para indígenas que vinham à sede do município, o que me proporcionou muitas aprendizagens e reflexões. Fui profundamente tocada, entre outras questões, pelo alto número de suicídios e as dificuldades que enfrentavam na cidade.

O projeto de pesquisa referente a essa tese foi concebido no contexto do alto rio Negro, em uma paisagem que mostra a integração entre povos indígenas, matas, montanhas, pedras, cachoeiras e animais silvestres. Além de trabalhar na área de formação de professores ameríndios, tive a oportunidade de participar como ouvinte de uma etapa da Licenciatura Indígena Políticas Educacionais e Desenvolvimento Sustentável, do Instituto de Ciências Humanas e Letras (ICHL) da UFAM, bem como do II Yumuatirisa: Trilhas e Redes dos Saberes

---

<sup>2</sup> O Calendário Socionatural é um dos instrumentos pedagógicos que fazem parte do Método Indutivo Intercultural (MII), uma proposta metodológica organizada pelo antropólogo e linguista Jorge Gasché, na Amazônia Peruana, cuja concepção se fundamenta na reflexão sobre atividades territoriais cotidianas de cada comunidade indígena, como forma de aprendizagem e produção de conhecimentos.

<sup>3</sup> A ação Saberes Indígenas na Escola foi uma iniciativa do Ministério da Educação para formação continuada de professores/as indígenas, através de instituições públicas de educação superior em parceria com Estados e municípios, direcionada principalmente para numeramento e letramento em línguas indígenas e no português.

Indígenas, evento com apresentação de trabalhos de estudantes e egressos dessa formação. Também pude conversar com a professora Ivani Faria, coordenadora do programa na época, que me explicou sobre a metodologia do Currículo Pós-feito, a qual é utilizada nessa licenciatura. O acompanhamento dessas atividades e as conversas realizadas me chamaram bastante a atenção para as estratégias diferenciadas que estavam sendo construídas, e sua potência para novos pensamentos e ações educacionais.

Após concluir meu contrato como professora substituta, realizei uma viagem pelas regiões norte e nordeste do Brasil, sendo que quando retornei ao RS, parti em seguida no ônibus que estava organizado pela UFRGS e UNISC para participar da V Jornadas El Pensamiento de Rodolfo Kusch em Maimara (Jujui, Argentina), o que para mim significou como a continuidade de um percurso do noroeste brasileiro ao noroeste argentino. Embora as paisagens de São Gabriel da Cachoeira e Jujui fossem totalmente diferentes, eu identificava algo profundo que as unia, como uma mesma raiz que vem da força da natureza, dos povos originários e de sua espiritualidade. Durante a jornada em Maimara, um forte ímpeto me levou a seguir por algumas trilhas, em locais como Purnamarca, a Quebrada de Humahuaca e as ruínas de Tilcara. Tudo isso despertou em mim o interesse pela filosofia andina e um sentimento muito intenso ligado às raízes de Abya Yala<sup>4</sup>, com suas forças espirituais e ecológicas.

Posteriormente, na Associação Serviço e Cooperação com o Povo Yanomami (Secoya), trabalhei em um programa de educação escolar diferenciada de comunidades Yanomami, abrangendo formação continuada, curso de magistério e acompanhamento de escolas. Ao retornar para o RS, voltei a atuar como consultora do IECAM, desenvolvendo programas de Educação Ambiental com escolas guarani, em uma perspectiva transversal, interdisciplinar, prática, participativa e de envolvimento comunitário. E ingressei no Grupo de Pesquisa “Peabiru: Educação Ameríndia e Interculturalidade”, do PPGEDU da UFRGS e PPGEDU da UNISC, através do qual passei a ter acesso a outras discussões e participar da comissão organizadora da VIII Jornadas O Pensamento de Rodolfo Kusch.

Com o amadurecimento proporcionado ao longo de minhas vivências e experiências, ingressei no Doutorado no PPGEDU da UNISC, como bolsista PROSUC/CAPES Modalidade 1.

---

<sup>4</sup> Abya Yala, sinônimo de América, significa “Terra madura”, “Terra Viva” ou “Terra em florescimento”, na língua do povo Kuna, originário da Serra Nevada, norte da Colômbia. O termo vem sendo utilizado como uma autodesignação dos povos originários desse continente, em contraponto à palavra América usada pelos conquistadores europeus (PORTO-GONÇALVES, 2009, p. 26).

Escolhi a linha de pesquisa “Aprendizagem, Tecnologias e Linguagem na Educação”, devido à sua abordagem da aprendizagem como processo vital, abrangendo a complexidade, a imaginação e a experiência poética, oportunizando reinvenções que integram diferentes culturas e diversas dimensões do ser humano, além de incentivar outras formas de pesquisar, pensar e escrever.

A decisão sobre o tema de pesquisa ocorreu principalmente a partir desse meu conjunto de experiências e estudos com escolas e cursos de formação de professores indígenas, onde percebi a educação intercultural como grande desafio nesses processos formativos, mas também como potencialidade de contribuição para reflexões e ações transformadoras, inclusive para a educação convencional, básica e superior. Durante essas trajetórias, tive a oportunidade de observar e escutar falas de educadores/as de diversas etnias, com relação a uma série de obstáculos enfrentados nos processos de construção de instituições escolares diferenciadas, principalmente no que tange às relações interculturais.

Comecei a estabelecer contatos e ler propostas pedagógicas de licenciaturas de diferentes regiões do Brasil e da América Latina. Ao participar da XII Reunião de Antropologia do Mercosul (RAM), na Argentina, conversei sobre minha pesquisa com coordenadoras de algumas licenciaturas indígenas brasileiras e com o professor Daniel Mato, da Universidad Nacional Tres de Febrero (UNTREF), com o qual passei a trocar alguns e-mails sobre minhas intenções investigativas e questões teóricas. Posteriormente participei do Congresso da Sociedade Internacional de Etnobiologia (Belém + 30) e do 5º Coloquio y Taller Internacional Educación Superior y Pueblos Indígenas y Afrodescendientes en América Latina, da Red Educación Superior y Pueblos Indígenas y Afrodescendientes em AL (Red ESIAL), estabelecendo outros contatos importantes, com universidades do Brasil, Guatemala e México.

Com essa narrativa procuro mostrar que a semente dessa investigação nasceu, germinou, cresceu, floresceu e frutificou, por meio de um cuidado relacionado com muitos aspectos, abrangendo minha trajetória de trabalho e de vida, participações em eventos e grupos de pesquisa, diversas leituras, conversas com pesquisadores/as da área e convivência com indígenas de diferentes etnias.

## 1.2. CAMINHO: Reflexões sobre a metodologia

Método supõe a descrição de como se percorre o caminho. Mas no operar mesmo não existe um modo, e sim apostas. O descanso no método deforma a descoberta, por que nos prende à armadilha que nos fazemos para descobrir realmente algo. (KUSCH, 2007, p. 505).

Assim como o pintor no momento de criação, às vezes somos levados por inspiração a entrar na voz do sublime e transformamos a experiência da pesquisa numa arte de ser com os outros. Isto se faz como um estado de gravidez fecundado pelas sensibilidades que nos ligam ao espaço, ao tempo, às subjetividades sensoriais do lugar e às pessoas. Como fazemos isto? Que sensações transformam nossas vivências em campo nos acontecimentos compartilhados e que erguem a produção do conhecimento em horizontes que atravessam as fronteiras da razão instrumental? (PIMENTEL, 2016, p. 9).

Nas reflexões para as escolhas metodológicas dessa investigação, me deparei com meus interesses mais profundos, os quais não consistem simplesmente em uma observação na forma de um ente externo que busca a compreensão de fatos isolados, mas sim na imersão por inteiro em trajetórias formativas de professores/as indígenas, considerando a complexidade desses processos e carregando dois questionamentos internos em cada situação: o que tenho a aprender e em que posso contribuir.

Percebi a importância de não me deixar prender na armadilha de ter que seguir uma receita pronta e acabada, me permitindo permanecer aberta para aproveitar as oportunidades que vão surgindo ao longo do caminho. Compreendi também que precisaria estar inteira nessa caminhada, não somente com minha mente, mas principalmente com o coração, permitindo a manifestação do que realmente pulsa em mim, o que me anima, os impulsos provenientes da alma. E a necessidade de me observar, de estar livre de julgamentos e atenta às bagagens que carrego, aberta para outras formas de pensar, sentir, agir e se relacionar. Desse modo, as frases que abrem essa seção trazem dois elementos que se tornaram essenciais para a escolha e a construção de meu sistema metodológico: a perspectiva da complexidade e as disposições éticas, estéticas e afetivas da pesquisadora.

A pesquisa complexa não trabalha com categorias previamente fixadas, e sim com fluxos, conexões e processos, em que o/a investigador/a não está separado/a, precisando se observar e considerar suas próprias operações internas. Não existem dados a serem coletados, mas emergências empíricas e sinalizações para tratar dessas emergências. Não há um mapa pronto para direcionar o caminho, mas sim uma carta de navegação, pois as situações não estão fixas e vão se constituindo de forma dinâmica ao longo das trajetórias.

Essa busca de uma visão mais sistêmica do tema de estudo e da complexidade das inter-relações entre os diversos aspectos das questões investigadas me levou à escolha da abordagem metodológica qualitativa de cunho etnográfico. A etnografia, conforme Spradley (1979), se trata de um método investigativo de descrição cultural, que implica no detalhamento de um sistema de significados de determinado grupo e da sua compreensão do ponto de vista dos membros da cultura em estudo. No caso dessa investigação, o método foi utilizado para o entendimento do diálogo entre as diferentes culturas que estão envolvidas nas licenciaturas indígenas, com base na compreensão do modo como os/as participantes enxergam suas próprias experiências de relação intercultural, desafios e potencialidades, em um contexto de construções e produções coletivas.

Além disso, minha trajetória de atuação junto a movimentos sociais e experiências anteriores de pesquisa me mostram claramente a impossibilidade de um olhar e um estar isento aos processos que acompanho. Nesse sentido, me proponho a acompanhar licenciaturas interculturais, no papel de pesquisadora, mas também de colaboradora, com a disposição de interagir e contribuir de variadas formas, de acordo com as demandas e interesses das instituições e dos grupos participantes. Ao me colocar à disposição e aberta a diferentes tipos de atuações e contribuições, enxergo a dificuldade de traçar antecipadamente regras e passos a serem seguidos.

Esses anseios e reflexões se tornaram mais claros a partir da leitura dos livros “Pistas do método da cartografia: pesquisa-intervenção e produção de subjetividade” de Passos et al. (2009) e “Pistas do método da cartografia: a experiência da pesquisa e o plano comum” de Passos et al. (2014), me levando à escolha do método cartográfico. A cartografia, de acordo com Kastrup (2009), se trata de uma metodologia de pesquisa desenvolvida por Deleuze e Guatarri, que implica no acompanhamento de um processo e não na interpretação de um objeto.

Kastrup (2009) traduz esse modo de pensar mostrando o destaque do método cartográfico na forma da suspensão de tendências que possam orientar previamente a escolha de situações, fatos e falas. A autora descreve o estado do/a pesquisador/a como uma concentração com abertura para a fluidez e receptividade para acolher o inesperado. Kastrup e Barros (2009) expressam essa ideia como uma prática vivencial e não uma aplicação de um método, o que implica em não delimitar rumos a serem seguidos, mas acompanhar as linhas

que se tracejam e os desenhos que se constituem, com seus cruzamentos e pontos de rigidez ou descontinuidade.

Com essa visão, mantive um caminho de intensa busca e abertura para as oportunidades, onde as relações e as experiências foram se constituindo. Minha postura participativa e com disponibilidade para a ação acompanhou todos os momentos da pesquisa, de acordo com a receptividade das coordenações, docentes, estudantes e demais pessoas envolvidas nos cursos, abrangendo diversas formas de participação em aulas, reuniões, seminários e conversas informais ou formais coletivas e individuais. Essa atitude se revela, como descrito por Barros e Kastrup (2009, p. 57) em uma relação de “cofuncionamento”, o que implica em uma identificação de sinais (não uma coleta de dados), e conforme Escóssia e Tedesco (2009, p. 92), na prática de construção de um “plano coletivo de forças”.

A eleição de um método que implica em contribuições para uma integração de forças também se identifica com a escolha do tema, diante dos desafios históricos e atuais das questões indígenas, no que se refere a um enfoque interativo que abrange uma dimensão política. Como expressam Passos e Barros (2009, p. 30): “toda pesquisa é intervenção” e “conhecer é fazer, criar uma realidade de si e do mundo, o que tem consequências políticas”. E ainda conforme Passos e Barros (2009, p. 170): “o método cartográfico implica também na aposta ético-política em um modo de dizer que expresse processos de mudança de si e do mundo”.

Através desse direcionamento, busquei desenvolver uma produção de conhecimento engajada, na lógica não eurocêntrica, que valoriza pesquisadores e pesquisadoras indígenas e latino americanos, além de autorias não reconhecidas no meio acadêmico, proporcionando a visualização de outros caminhos de construção do conhecimento científico. Trabalho com uma visão complexa, que considera as narrativas e autobiografias das pessoas envolvidas, tendo em vista a emergência de outros modos de aprender e de produzir saberes, integrando política, espiritualidade, ecologia, cultura e arte em tramas e redes de relações e percepções, seguindo por caminhos não lineares, dentro de um movimento que é vivo e repleto de sentimento e sentido.

É com esses instrumentos e formas de olhar, interagir e refletir que me lancei na caminhada, acompanhando licenciaturas interculturais e buscando conhecer mais a cultura indígena e sua diversidade étnica, aberta para possibilidades de me transformar e de provocar transformações. Optei por desenvolver uma investigação de cunho etnográfico e cartográfico,

mas tendo como base a pesquisa sensível, com sua dimensão ética, estética e afetiva, caminhando e pesquisando com o coração e seguindo a intuição, prestando atenção aos sinais e sincronidades, na abertura para aprender e contribuir ao longo das convivências, com a escuta sensível e o olhar atento, em uma imersão por inteiro em cada momento e aproveitando a potência dos encontros.

Com essas perspectivas, utilizei um conjunto de estratégias, incluindo observação participante, diálogos não estruturados, entrevistas semiestruturadas e pesquisa documental. Todo o percurso foi acompanhado pelo uso de diários de campo, com o registro detalhado de observações, diálogos, impressões, inquietações, reflexões e intuições.

O trabalho de campo está dentro de um campo mais amplo de minhas vivências, buscas, encontros, diálogos, eventos, introspeções e tudo o que me afeta, semeando e colhendo, com a intensão da integridade na pesquisa. O corpo presente, experimentando as comidas, dançando as danças, participando dos rituais, cantando, se banhando em ervas, escutando, caminhando, buscando. A mente atenta, mas abrindo espaço para a intuição, percebendo a potência simbólica das imagens e mensagens. O coração vivo, pulsante, ressonante, pleno de sentimento, permitindo seguir o sentido proveniente da alma, os sinais e as pistas que confirmam o caminho, me deixando surpreender.

Além do acompanhamento das atividades, desenvolvi entrevistas semiestruturadas com coordenadores/as, professores/as, lideranças indígenas e participantes das licenciaturas interculturais, na forma de conversas informais, com questões norteadoras que servem como base para o diálogo (ANEXO I), mas deixando os/as entrevistados à vontade para discorrer sobre outros aspectos. Utilizei um Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE), disponibilizando contatos e explicações sobre os objetivos e procedimentos da pesquisa. As falas foram gravadas e registradas por escrito, sendo posteriormente digitadas. As conversações não se restringiram às entrevistas, pois alguns canais se mantiveram abertos para outras buscas e contatos posteriores, através dos quais fui recebendo notícias, obtendo respostas para dúvidas e complementando informações.

A análise ocorreu a partir da identificação de emergências e suas conexões, sem formar categorias rígidas, deixando o movimento ir produzindo o pensamento com o que foi afluindo ao longo do caminho, incluindo não somente ideias e teorias, mas também imagens. Os registros, leituras, escutas e escritas fazem parte de um pensar em movimento, na impossibilidade de separação do que eu vivo, sinto e penso, abrangendo símbolos,

sentimentos e imagens, mais do que conceitos e fórmulas prontas, com a ideia de uma escrita espiralada e coraçoadada.

Faço questão de enfatizar o importante significado da pesquisa em meu processo de autorreflexão, autoconhecimento, transformação e reinvenção. Através dos encontros com tantas diferentes etnias, culturas, cosmovisões e conhecimentos, vou percebendo minhas incompletudes, e isso me afeta e incendeia ainda mais minha busca, provocando a intensidade do caminhar, com o reencantamento do meu olhar sobre a educação e a construção de conhecimentos.

Vou seguindo atenta e aberta para novos caminhos e ideias, desaprendendo e reaprendendo, observando e refletindo sobre minha subjetividade na relação com a investigação. Percebo o processo de pesquisa como aprendizagem, caminhando e me transformando, me reescrevendo e redesenhando, através das paisagens, encontros, olhares, palavras, pensamentos e silêncios.

É assim que saio a caminhar, com abertura para o diferente, o novo, o inesperado, a mudança, os encontros...

Seguindo o caminho do coração...

## Tren del Cielo

Alejandro Lerner

Viajo por las nubes voy llevando mi canción,  
Vuelo por los cielos con las alas de mi corazón,  
Déjame que llegue que esta llamando el sol.  
Vuelan los que pueden, volar con la imaginación.  
Voy, voy llegando al sol  
Ven que nos lleva el viento.  
Ahora voy llevo mi emoción  
Voy por el tren del cielo.  
Voy por la montaña hasta que me abraza el mar  
Por la pachamama que nos da la libertad  
Voy por los caminos que nos llevan a la verdad,  
La senda del indio para toda la humanidad.

### 1.3. O CAMINHAR: Descrição do Percurso

Salgo a caminar por la cintura cósmica del sur  
 piso en la región más vegetal del tiempo y de la luz  
 siento al caminar toda la piel de América en mi piel  
 y anda en mi sangre un río que libera en mi voz su caudal.  
 sol de alto Perú rostro Bolivia, estaño y soledad  
 un verde Brasil besa a mi Chile cobre y mineral  
 subo desde el sur hacia la entraña América y total  
 pura raíz de un grito destinado a crecer y a estallar.  
 todas las voces, todas  
 todas las manos, todas  
 toda la sangre puede ser canción en el viento.  
 ¡canta conmigo, canta  
 hermano americano  
 libera tu esperanza  
 con un grito en la voz!

(Mercedes Sosa, Canción con todos)

Desde o início de 2018, comecei a entrar em contato com instituições de ensino superior do Brasil e de outros países da América Latina que desenvolvem licenciaturas específicas para indígenas. Essa relação inicial de apresentação do meu projeto de pesquisa foi proporcionando um processo intenso de trocas de mensagens e conversas por e-mail e WhatsApp, com grande riqueza nas informações obtidas, passando a receber notícias e materiais sobre os cursos.

Em dezembro de 2018, participei do 5º Coloquio y Taller Internacional Educación Superior y Pueblos Indígenas y Afrodescendientes en América Latina, da Red Educación Superior y Pueblos Indígenas y Afrodescendientes em AL (Red ESIAL), coordenada pelo professor Dr. Daniel Mato, da Universidad Nacional de Tres de Febrero, Argentina. Essa rede integra a Cátedra Indígena Intercultural (CII) - Red de Conocimientos Ancestrales de Abya Yala, do Instituto Interamericano da UNESCO para a Educação Superior na América Latina e o Caribe (IESALC). Além das apresentações de trabalhos e discussões, o encontro proporcionou contatos e aproximações com instituições de diferentes países da América Latina que oferecem programas específicos para formação de professores/as indígenas. Conversei com o reitor da Universidad Maya Kaqchikel e o vice-reitor geral da Universidad de las Regiones Autónomas de la Costa Caribe Nicaraguense (URACCAN), com os quais troquei alguns e-mails

posteriormente. A URACCAN é a instância coordenadora da Red de Universidades Indígenas, Interculturales y Comunitarias de Abya Yala (RUIICAY).

Em janeiro de 2019, atuei como professora da disciplina “Interculturalidade na Educação Escolar Indígena” da Licenciatura Intercultural Indígena da Universidade do Estado do Pará (UEPA), para a turma da área de concentração “Ciências Humanas e Sociais” da etnia assurini do Tocantins, na Terra Indígena do Trocará, município de Tucuruí/PA. Trabalhei visando propiciar a valorização da elaboração própria de estratégias, materiais, métodos e planejamentos interculturais, de acordo com as visões dos/as participantes sobre educação intercultural, dialogando com textos de diversos autores. Minha participação também proporcionou o acompanhamento de atividades das disciplinas das outras áreas de concentração: “Linguagens e Artes” e “Ciências da Natureza e Matemáticas”. No final da etapa, organizamos um encontro para apresentações e discussões dos trabalhos produzidos nas três áreas.

Posteriormente, em julho de 2019, acompanhei uma etapa da Licenciatura em Educação Intercultural Indígena da Universidade Federal de Goiás (UFG), participando de dois Temas Contextuais<sup>5</sup> (TC): “Processos de Alfabetização” e “Oficina e exposição de material didático”. Os temas foram conduzidos na forma de sequências de dinâmicas para discussão, construção de ideias e elaboração de textos e vídeos sobre alfabetização bilíngue e política de produção de materiais didáticos, respectivamente. Também participei de algumas atividades da reposição do TC “Guardando memórias e construindo saberes: documentação de saberes em línguas indígenas”. Além do apoio geral, de acordo com as demandas, ajudei na construção e condução de algumas atividades durante o desenvolvimento desses trabalhos. Tive a oportunidade de ficar hospedada na casa da professora Socorro Pimentel, possibilitando extensas conversas sobre a licenciatura, a questão indígena e outros muitos assuntos.

Ao longo do ano fui lendo materiais e notícias dos cursos, disponibilizados na internet e que me foram enviados. Desenvolvi algumas entrevistas e conversas à distância, com o coordenador da licenciatura da UNEAL, a coordenadora do Curso de Licenciatura Específica

---

<sup>5</sup> Os Temas Contextuais (TCs) constituem uma organização curricular que não se fundamenta na divisão em disciplinas, a qual está sendo utilizada em algumas Licenciaturas Indígenas no Brasil, como na Universidade Federal de Goiás (UFG) e na Universidade Federal de Roraima (UFRR). São temas escolhidos a partir de demandas e temáticas relevantes para os povos indígenas e sua relação com a sociedade, envolvendo as diversas áreas de conhecimento.

Formação de Professores Indígenas (UFAM/FACED), o coordenador e um professor da Licenciatura Indígena Políticas Educacionais e Desenvolvimento Sustentável (UFAM/ICLH). Também fiz contatos com o reitor da Pluriversidad Amawtay Wasi (Equador), professores/as da Universidad Pedagógica Nacional (México) e professoras da Universidad del Cauca e da Universidad de Antioquia (Colômbia). Realizei a leitura de projetos pedagógicos de diversos programas, outros materiais disponíveis na internet e vários artigos sobre Licenciaturas Indígenas da América Latina.

Em janeiro de 2020 parti para uma viagem mais longa, rumo ao norte do país, acompanhando etapas de LIs, acessando seus materiais, fazendo entrevistas e conversando com muitas pessoas. Visitei licenciaturas de Santa Catarina, Alagoas e Amapá, até chegar à Colômbia para um estágio na Universidad de Antioquia (UdeA), com a orientação da professora Luanda Rejane Soares Sito, do grupo de pesquisa Educación, Diversidad e Inclusión (EDI).

Minha primeira parada foi em Florianópolis, onde acompanhei uma etapa do Curso de Licenciatura Intercultural Indígena do Sul da Mata Atlântica, da UFSC. Participei das atividades da última etapa da turma de 2016, das etnias Guarani, Kaingang e Laklãnõ (Xocleng). O principal direcionamento foi para a finalização dos Trabalhos de Conclusão de Curso (TCC), permitindo minha aproximação aos processos criativos de alguns estudantes, contribuindo em revisões e formatações. Esse acompanhamento foi de grande importância na pesquisa, para uma maior compreensão do processo de formação de pesquisadores/as, observando os temas escolhidos, modos de pesquisar e de escrever, dificuldades e potencialidades.

Fiz uma entrevista coletiva com a atual coordenadora e uma ex-coordenadora do programa; e entrevistas individuais com a coordenadora pedagógica, uma ex-coordenadora, uma ex-professora e um professor do curso. Também convivi e conversei com outros/as professores/as, estudantes e com a coordenadora financeira. Ressalto a importância das convivências nos intervalos e lanches, com conversas sobre variados assuntos.

Acompanhei aulas das seguintes disciplinas: Oficina de Pesquisa e Ação (OPA), Produção de Material de Apoio Audiovisual II e Estágio IV, as quais foram interessantes para a percepção da estrutura e da dinâmica de funcionamento da formação. Além do acompanhamento de elaborações dos TCCs e de apresentações de relatórios de estágios, ressalto uma diversidade de atividades que tive oportunidade de assistir, abrangendo produção de vídeo, oficina de animação e realização de intervenções artísticas no espaço

universitário, com pinturas nas paredes de algumas salas, expressando símbolos importantes para cada etnia participante, acompanhadas pela elaboração de textos memoriais sobre as obras. Presenciei a comemoração de final do curso, com brincadeira de amigo secreto e entrega de presentes confeccionados por cada participante, onde foram pronunciadas belas palavras expressando sentimentos da trajetória de quatro anos realizada. E na forma de Atividades Acadêmico-Científico Culturais (ACCC), visitamos o Museu Arqueológico do Sambaqui (MASJ)<sup>6</sup> e um sítio arqueológico, no município de Joinville/SC.

Mas ressalto principalmente o privilégio de participar de um ritual conduzido por lideranças espirituais das etnias mbya guarani e kaingang, com fogo, cantos, danças, banho de ervas, falas de grande profundidade e partilha de alimentos. Para mim significou um ritual de abertura de caminhos para a longa viagem que eu estava iniciando, como uma proteção para minhas próximas trajetórias e vivências, e uma limpeza do passado para me abrir ao novo que estava chegando.

No meu último fim de semana em Florianópolis, por uma sincronicidade fiquei hospedada em um local muito próximo à sede do Instituto Multidisciplinar de Meio Ambiente e Arqueoastronomia<sup>7</sup> (IMMA), na Unidade de Conservação Monumento Natural Morro da Galheta, e percorri uma trilha arqueológica, a qual se refletiu interiormente em pensamentos e sentimentos sobre a relevância dos conhecimentos e conexões espirituais de povos originários.

Meu segundo momento foi em Maceió/AL, para acompanhamento de etapa da licenciatura da UNEAL. A atividade havia sido transferida, devido à solicitação dos/as estudantes indígenas para participação em um ritual, mas apesar desse cancelamento minha visita foi muito proveitosa graças ao empenho da equipe e principalmente do coordenador, professor Jairo Campos, com a organização de duas reuniões de avaliação, uma com os/as professores/as do curso e outra com a equipe de coordenação; além de uma agradável visita

---

<sup>6</sup> O Museu Arqueológico do Sambaqui (MASJ) teve um acervo original reunido pelo pesquisador Guilherme Tiburtius. Os sambaquis são sítios arqueológicos em forma de montes, alguns com mais de 25 metros de altura, com diversos objetos, como conchas, esqueletos humanos, cerâmicas, pedras e ossos de animais.

<sup>7</sup> O IMMA desenvolve pesquisas multidisciplinares e projetos culturais e socioambientais. Arqueoastronomia é a ciência que estuda os sítios arqueológicos, suas construções e relação com a observação astronômica. Admite o conhecimento de antigos povos construtores que orientavam suas cidades e templos em relação ao movimento dos astros e com a contagem do tempo por meio de calendários de pedra. Nos sítios do Parque Arqueoastronômico da Barra da Lagoa existem diversos megálitos, pedras posicionadas de forma estratégica, com provável função astronômica, permitindo informações exatas de quando ocorrem os fenômenos de solstício e equinócio. <https://arqueoastronomia.com.br/arqueoastronomia>

à aldeia Wassu Cocal, no município de Joaquim Gomes, onde pude conhecer as escolas, conversar e realizar entrevistas com lideranças, estudantes e egressos da LI.

Chegando a Macapá, consegui comprar a última passagem para viajar para Oiapoque no mesmo dia. Sentei no banco final do ônibus, compartilhado com mais quatro pessoas, incluindo três jovens provenientes da Síria. Conversamos um pouco em inglês e me tocou muito as palavras de um deles: “Nosso país está em guerra. Estamos buscando um lugar para viver em paz”.

Após uma viagem exaustiva, cheguei a Oiapoque/AP, onde fui quase que diretamente para a universidade, entrando em um cenário que se apresentava ornamentado com pinturas indígenas em suas paredes, repletas de profundos simbolismos e mensagens de diferentes etnias, trazendo mais vida para aquele ambiente. Observei uma etapa da Licenciatura, na turma da área de Ciências da Natureza e Matemática, com suas atividades teóricas e práticas. Além de realizar entrevistas e conversas com professoras e professores dessa área, também tive oportunidade de entrevistar representantes das duas outras habilitações: “Linguagens e Códigos” e “Ciências Humanas”.

Tudo foi muito intenso, mas posso destacar três momentos em especial. O primeiro foi no Museu dos Povos Indígenas do Oiapoque (Museu Kuahí), em uma conversa com a professora Antonella Tassinari, da UFSC, sobre pesquisa antropológica, com suas contribuições para a formação de pesquisadores/as indígenas. No cenário de um museu com peças e pinturas de extrema beleza representando as etnias da região, nos sentamos em esteiras e panos em uma sala ornamentada com artesanatos e plantas, escutando a fala da professora Antonella e conversando sobre seu trabalho de trinta anos de pesquisa na região.

Outro momento foi o Seminário de Extensão do Programa Toré (SECLII), com apresentações artísticas e de trabalhos de estudantes indígenas, sobre temas políticos, culturais, espirituais, artísticos e linguísticos de relevância para suas comunidades e povos, traçando relações com diversas áreas de conhecimento. E na tarde antes de eu tomar o ônibus para retornar à Macapá, uma apresentação de danças, teatro e músicas, representando rituais e tradições de cinco etnias diferentes, em uma sala decorada por objetos tradicionais e cartazes com desenhos e textos sobre as performances; e finalizando no pátio da universidade, dançando o Toré<sup>8</sup>.

---

<sup>8</sup> O Toré é uma dança de forte significado ritualístico que faz parte da cultura de muitos povos indígenas do nordeste e do norte do Brasil, com variações conforme cada etnia.

Foi com esse sentimento vivo no coração que eu parti, passando outra noite de viagem, tendo ouvido comentários sobre os riscos de acidentes, pois a estrada estava péssima devido às chuvas intensas que estavam ocorrendo. Passamos pela Polícia Rodoviária, onde alguns policiais entraram no ônibus dizendo que por ser fronteira haveria a necessidade de uma revista, mas me chamou à atenção que a única pessoa a ser revista foi o menino negro que estava sentado ao meu lado.

Era véspera de Carnaval, então permaneci por uns dias de descanso em Alter do Chão/PA. Cheguei numa quinta feira de noite e fui quase que diretamente para a “Quinta do Mestre e a Sereia”, evento onde pude escutar, assistir e dançar o Carimbó<sup>9</sup>, nas margens do rio Tapajós. Em Alter do Chão tive acesso a vários livros sobre as etnias indígenas da região do Pará e Amapá, e permanecia por tempos consideráveis na Araribá Cultura Indígena, uma loja onde existe o maior acervo de peças autênticas de artesanato indígena no norte do Brasil, com artes de mais de oitenta povos.

No hostel onde me hospedei, tive longas conversas com um rapaz proveniente de um município do interior do Pará, estudante de Engenharia de Minas e estagiário de uma grande empresa mineradora atuante na região, o qual misturava em sua fala a satisfação em estar seguindo uma carreira promissora e a consciência do enorme impacto social e ambiental desse trabalho. Ele me relatou, mostrando fotografias, reportagens e vídeos, sobre a ampliação e expansão de projetos de mineração na região, em localidades belíssimas, de grande potencial turístico, com praias de areia branca banhadas pelas águas azul esverdeadas do rio Tapajós, com muitas comunidades tradicionais e atividades de turismo comunitário, produção de artesanato, comidas típicas e manifestações culturais.

Após esse descanso e imersão em reflexões, vivências e conexões com a natureza, tive uma breve passagem por Manaus/AM para resolver algumas coisas, onde fiquei bastante impressionada com a quantidade de refugiados venezuelanos na cidade e o grande aumento da pobreza, com muitas pessoas que me pediam dinheiro ou alimento. Aproveitei para conhecer o Museu do Índio e visitar o Museu do Largo (Museu da Amazônia), reavivando meu encantamento pela riqueza de saberes dos povos indígenas da Amazônia.

---

<sup>9</sup> O Carimbó é uma expressão cultural de poesia, música e dança, típica do Estado do Pará, que tem origem indígena com influências da cultura negra e portuguesa. Desde 2014 o Carimbó foi tombado pelo Instituto do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional (Iphan) como Patrimônio Cultural e Imaterial do Brasil. Em 2009 foi criado o Movimento de Carimbó do Oeste do Pará, o qual desenvolve atividades culturais, como o evento Quinta do Mestre e a Sereia, realizado semanalmente na orla de Alter do Chão/PA.

Dois dias depois, parti para Tabatinga/AM, alcançando a Colômbia através de Leticia e chegando no dia seguinte a Medellin, capital de Antioquia. Medellin, bela e interessante localidade entre montanhas, conhecida como “a cidade da eterna primavera”, se apresentava com muito calor e altos índices de poluição do ar.

Após contatos e conversas iniciais na universidade, incluindo a participação em algumas aulas, acompanhei um encontro de Formação de Formadores da Licenciatura em Pedagogía de La Madre Tierra, onde coordenadores/as e professores/as discutiram assuntos diversos, principalmente a respeito da transição para a nova rota pedagógica do curso, a qual é apresentada ao longo dessa tese. A equipe também conversou, com grande profundidade, sobre temas como o processo de admissão da nova turma, o acompanhamento de estudantes e as próximas atividades. Após o encontro, aproveitei para agendar algumas entrevistas e combinar sobre minha viagem para acompanhar o próximo encontro zonal<sup>10</sup>. Na semana seguinte, realizei uma entrevista com o professor Miguel Monsalve e a professora Ruth Carvajal, na qual passamos toda uma tarde de agradável conversa, onde ficou marcante a sua paixão pelo trabalho.

Na UdeA estavam acontecendo várias manifestações de cunho político e social. O clima estava tenso, pois recentemente o governo havia autorizado a entrada de paramilitares de extrema direita na universidade para conter protestos. A orientação era de que se tocasse uma sirene teríamos que sair rapidamente do local. No período em que eu estava lá houve também um atentado contra uma professora, gerando mais manifestações e paralizações, com o cancelamento de atividades.

Mesmo assim pude participar de alguns eventos culturais, dentre os quais visitei demoradamente a exposição “Fortuna: diálogos, extracción, economia y cultura”, do Museu Universitario (MUUA), que apresenta criações bastante impactantes mesclando cultura indígena, natureza e a questão da exploração mineral na América. Ao observar as obras me veio novamente à memória a conversa sobre mineração com o jovem do hostel de Alter do Chão, despertando sentimentos e pensamentos sobre os rumos que o mundo estava tomando.

---

<sup>10</sup> O programa da LPMT está organizado por meio de encontros regionais, zonais e locais. O regional abrange todos os estudantes, sendo realizado em local central; o zonal reúne grupos conforme proximidade e afinidade territorial/cultural; e o local é desenvolvido em cada comunidade, envolvendo investigação e socialização comunitária.

Em uma visita a Casa Museu Otraparte, um centro cultural destinado a resguardar e difundir a obra do escritor Fernando Gonzáles Ochoa, conheci uma pessoa que se interessou pelo meu trabalho e me emprestou um livro, intitulado “No digan que nadie les dijo nada”, do Mamo<sup>11</sup> Mayor Renacido, Zarey Maku (Juan Marcos Pérez), me passando o contato de Nora Días, uma das compiladoras desse e de outros livros que reúnem conhecimentos de lideranças espirituais dos povos indígenas da Sierra Nevada de Santa Marta<sup>12</sup>. Passei a ter algumas conversas com essa escritora, no sentido de buscar uma maior compreensão sobre o pensamento de povos indígenas colombianos, a qual me indicou outros livros e textos sobre aspectos culturais dessas etnias.

Eu havia comprado uma passagem para Santa Marta e estava planejando permanecer nessa região durante o feriado da páscoa e visitar o parque Tayrona<sup>13</sup>. Buscando conhecer mais sobre a região e seus habitantes originários, além de obter contatos do movimento indígena, também conversei com Magda Patrícia Lora León, autora da tese “Estabelecer pontes ou delimitar fronteiras? Desvendando o potencial de uma humanidade outra a partir do pensamento dos indígenas da Serra Nevada de Santa Marta, Colômbia.” Posteriormente assisti a uma atividade à distância com palestras de Mamos Arhuacos. A partir desse encontro, entrei no grupo de WhatsApp “Apoyo Arhuacos”, através do qual recebo mensagens sobre a situação destes povos, com textos e pronunciamentos de algumas de suas lideranças.

Eu tinha encontros semanais com a professora Luanda Sito e realizamos conjuntamente uma reunião à distância com a professora Cristina Munõz, da Universidad del Cauca. Minha intenção era de realizar uma viagem à Popayan para acompanhar atividades da Licenciatura en Etnoeducación e oferecer oficinas com universidades indígenas de Cauca: Universidad Autónoma Indígena Intercultural (UAI) e Misak Universidad. Eu havia estudado o Sistema Educativo Indígena Propio (SEIP) e pretendia trocar ideias sobre as licenciaturas brasileiras com representantes dessas universidades indígenas de Colômbia.

---

<sup>11</sup> Mamos são lideranças espirituais dos povos indígenas da Sierra Nevada de Santa Marta.

<sup>12</sup> A Sierra Nevada de Santa Marta é uma cadeia montanhosa existente na Colômbia, a 42 km do Mar do Caribe, sendo a mais alta cordilheira costeira do mundo. Um dos seus locais mais elevados é o Pico Simón Bolívar, denominado Gonawindua pelos povos indígenas que habitam a região, das etnias Vintukua (Arhuaca), Kogui, Atanquera (Kankuama) e Arsaria (Wiwa).

<sup>13</sup>O Parque Nacional de Tayrona, no norte da Colômbia, é uma grande área protegida que abrange a encosta da Sierra Nevada de Santa Marta onde se cruza com a costa caribenha. Na sua parte central, existe um local arqueológico com ruínas de terraços e estruturas construídas pela civilização de Tayrona.

No entanto essas trajetórias foram alteradas devido ao intenso avanço do Coronavírus (COVID-19) no mundo inteiro, se caracterizando como uma pandemia, com acelerado aumento do número de casos e mortes. A Colômbia como um todo, o Estado de Antioquia e o município de Medellín entraram em um regime rígido de isolamento social obrigatório. A paisagem possível de ser vista de alguma janela passou a ser de ruas e calçadas quase vazias, ou com pouquíssimas pessoas, usando máscaras que cobriam grande parte de seus rostos. Em alguns momentos passava um helicóptero com um megafone, alertando: “¡Quédate en casa!” Os voos haviam sido cancelados e as estradas interrompidas. A Universidade começou a desenvolver suas atividades pela modalidade de ensino remoto e todos os encontros presenciais foram suspensos.

Durante esse período, segui com entrevistas à distância e leituras das propostas pedagógicas e de textos produzidos através do grupo DIVERSER. Entrevistei mais três professores/as da Licenciatura em Pedagogía de la Madre Tierra e a fundadora do grupo DIVERSER, além do coordenador do Programa Educativo Cultural Territorial Indígena da Universidad Tecnológica del Choco Diego Luis Córdoba. Também acompanhei o curso de curta duração “Los principios pedagógicos de la Madre Tierra” oferecido a distância pela UdeA, com o professor Abadio Green Stocel, coordenador do Programa de Educación indígena e professor da LPMT, e a professora Dora Yagarí, coordenadora dessa licenciatura.

Mas o caminhar se tornou muito mais para dentro do que para fora, com intensas e profundas reflexões, organização dos materiais, transcrição de entrevistas e estruturação da escrita. Ouvia notícias do meu país, com o progressivo aumento de mortes e a incompetência do governo do presidente Jair Bolsonaro diante da situação, sem saber se eu ainda encontraria minha família.

Após três meses de permanência na Colômbia, retornei ao Brasil através de um voo de repatriação. Em Porto Alegre ainda continuei participando de alguns eventos da LPMT, em ambiente virtual, incluindo um encontro de formação de formadores e uma atividade denominada “Nuestras Cosechas”, referente à socialização de trabalhos de conclusão do ciclo básico dos/as estudantes da terceira turma.

Posteriormente acompanhei à distância um evento produzido pelo Curso de Licenciatura Intercultural Indígena da Universidade Federal do Amapá (CLII-UNIFAP), o

WEBCLII<sup>14</sup> reunindo pesquisadores, professores, lideranças e intelectuais indígenas e não indígenas de diferentes regiões do Brasil, na conversação e debate sobre temas diversos, como Educação Escolar Indígena, questões linguísticas, mulheres indígenas, cultura, soberania alimentar e defesa territorial.

Outra atividade à distância que participei foi o II Estudos Cooperados do Curso de Licenciatura Intercultural Indígena da Universidade Estadual de Alagoas (CLIND-UNEAL): "Saberes e fazeres tradicionais em tempos de pandemia". Assim pude assistir a palestras e debates com egressos, estudantes e professores do curso, sobre temas relacionados com educação e saúde indígena diante da situação pandêmica.

O percurso do meu trabalho de campo, abrangendo atividades presenciais e a distância, passou contemplar um panorama de pandemia, em que se tornam necessárias outras estratégias e discussões para a educação em geral, a educação escolar indígena e as licenciaturas interculturais.

Em dezembro de 2020 foi lançado o Edital Interno da UNISC para o Programa de Doutorado Sanduíche no Exterior (PDSE/CAPES - 2020/2021). Eu tinha todos os documentos prontos para me candidatar a esse programa e passar um período no México, com o plano de acompanhar atividades das licenciaturas en Educación Preescolar y Educación Primaria para el Medio Indígena (LEPEPMI) da Universidad Pedagógica Nacional, tendo como coorientador o Dr. Nicanor Rebolledo Recendiz. Conforme os diálogos estabelecidos com esse professor, eu teria também a oportunidade de participar de atividades do Doctorado en Educación y Diversidad, o qual tem como objetivo formar pesquisadores para o campo educativo, capazes de desenvolver investigações sobre diversidade que atendam aos desafios da América Latina. No entanto, diante da situação de pandemia e de outras incertezas que assolavam o planeta, não tive coragem e ânimo de me comprometer com uma viagem de seis meses em um país distante. Entre oceanos de lixo, cidades poluídas, águas contaminadas, desmatamentos, queimadas, secas, enchentes, conflitos, misérias, doenças e corrupções, aquele maravilhoso e abundante planeta havia se tornado um mundo extremamente difícil para se viver!

---

<sup>14</sup> WEBCLII é um espaço digital e midiático que o Curso de Licenciatura Intercultural Indígena da Universidade Federal do Amapá/CLII-UNIFAP criou para articular pessoas, em tempos de pandemia de COVID-19, através de atividades relacionadas com os interesses e objetivos do CLII no ensino, pesquisa e extensão e no âmbito da Educação Escolar Indígena <https://www.youtube.com/channel/UctceesmFEs-5D5PKF3176kw>.

A banca de qualificação do meu projeto de tese ocorreu em maio de 2021, sendo que um dia antes recebi a notícia da morte da professora Socorro Pimentel, por Covid 19, reforçando meus sentimentos e pensamentos sobre as grandes perdas que estavam ocorrendo diante de enfermidades e incompetências governamentais.

Após essa apresentação, segui visitando os sites das licenciaturas, recebendo informações e acompanhando atividades na modalidade de ensino remoto. Recebi mensagens da professora Evelyn Zea, coordenadora da licenciatura da UFSC, informando sobre o lançamento dos livros dos TCCs da primeira turma<sup>15</sup>, com a circulação dos livros para escolas e outras instituições do Rio Grande do Sul, Santa Catarina, Paraná e São Paulo. Ela me contou também sobre a luta pela continuidade do programa “nesse momento político delicado”, agora contando com uma equipe maior e agregando mais pessoas de outros departamentos, com o departamento de Psicologia assumindo permanentemente uma disciplina e o curso de Cinema se encarregando da produção audiovisual.

Na UNIFAP, diante do contexto da pandemia, foi realizado um encontro virtual de planejamento do curso para 2021, inspirado nas assembléias dos povos indígenas do Amapá e norte do Pará. Houve também uma assembleia para discutir a etapa remota do curso e ocorreu uma chamada para publicação em e-book do volume dois da coletânea com os TCCs produzidos. Destaco ainda o desenvolvimento do “Webinário Diálogos Indigenistas: criminalização de práticas tradicionais”, articulando várias instituições, com o objetivo de abordar situações e processos jurídicos envolvendo a criminalização de práticas tradicionais, com ênfase nos povos indígenas do Amapá e Norte do Pará. Posteriormente participei da aula inaugural da 2ª etapa remota do programa, com Josiléia Kaingang, falando sobre “Licenciaturas Interculturais: traçando memórias e compartilhando saberes”.

Também retomei o contato com a professora Joelma Alencar, coordenadora da licenciatura da UEPA e assisti pelo YouTube a comemoração de dez anos do NUF<sup>16</sup>, com discursos promissores mostrando as realizações do programa e a previsão da abertura de outra turma para janeiro de 2022.

---

<sup>15</sup> Lançamento da coleção de livros impressos e e-books Ações e Saberes Guarani, Kaingang e Laklãnõ-Xokleng em foco: pesquisas da Licenciatura Intercultural Indígena do sul da Mata Atlântica. Guarani. Kaingang. Laklãnõ-Xokleng. Roda-de-conversa com autores e organizadoras. Links dos e-books. <https://www.youtube.com/channel/UC4v6o7BzhMPHQOzDz0XCWfA>

<sup>16</sup> <https://www.youtube.com/watch?v=RT5pwBQc2OU>

Tive ainda a oportunidade de realizar entrevista com o professor Gersem Baniwa, atualizando sobre a licenciatura da UFAM (FACED), as dificuldades e potenciais das licenciaturas, e a contextualização política dos programas. Ele informou que estavam continuando a formação de modo remoto, apesar das dificuldades.

Através da UdeA, participei da aula aberta do ciclo "Hablemos de lo que nos duele", com o professor Abadio Green Stocel, falando sobre "las voces y sentires de los pueblos originários". O professor Abadio, com a profundidade habitual de suas falas, conversou sobre a situação da pandemia e de violência em Colômbia, com as ações do exército e da polícia. Foi quando fiquei sabendo do falecimento do professor Guzmán Cáisamo, também por Covid 19. Eu tive a oportunidade de conhecer e entrevistar o professor Guzmán, grande perda para o movimento indígena colombiano e para a LPMT. Ele havia sido recentemente eleito como conselheiro da Organización Indígena de Antioquia (OIA), e todos estavam esperançosos com sua atuação.

Além da continuidade desses contatos, leituras e acompanhamento de ações, passei a desenvolver algumas atividades de extensão, utilizando as aprendizagens provenientes da pesquisa e me inspirando principalmente na rota pedagógica da LPMT, gerando as reflexões presentes no capítulo "NOVAS SEMENTES".

## **1.4. PAISAGEM: Contextualizações**

### **1.4.1. A educação escolar e a formação da docência indígena**

Considerando as especificidades étnicas, regionais e nacionais, pode-se destacar a questão educacional como um elemento fortemente abordado nos movimentos e lutas dos povos indígenas da América Latina. Conforme a visão de mundo ameríndia, as dimensões da vida em sociedade não estão separadas, sendo a educação vista como parte de uma abordagem mais ampla, de modo integrado a outras questões de relevância, como saúde, território, cultura, ambiente e espiritualidade.

A educação é tida como estratégia de empoderamento político, autonomia e contribuição para o processo de construção e consolidação dos projetos de futuro e planos de vida das comunidades, incluindo a escolarização indígena diferenciada, comunitária, intercultural e bilíngue, em uma perspectiva fundamentada em suas formas próprias de ensinar e aprender, de modo a fortalecer a revitalização de culturas e modos e vida, com suas bases ecológicas e espirituais.

Com esse pensamento, ocorre uma trajetória essencial de transformação da perspectiva da escolarização indígena, onde a instituição escolar, constituída ao longo de muitos séculos como mecanismo de colonização e de integração à sociedade capitalista, passa a ser pensada e consolidada como instrumento de fortalecimento da cultura, autonomia e participação política para estes povos.

No entanto essa passagem implica em uma série de dificuldades e desafios, diante de um modelo escolar cristalizado, com professores e outros profissionais formados e formatados no padrão eurocêntrico e sistemas de governo que repetem exigências burocráticas também fundamentadas nessa referência. Grupioni (2004) ressalta a complexidade presente na concepção, criação e estabelecimento das escolas indígenas diferenciadas, e o fato de não haver modelos, devendo ser construídas pelas comunidades, de modo relacionado aos seus projetos de futuro.

Na lógica colonizadora não são valorizados saberes e estratégias pedagógicas que representam significativa importância para os povos indígenas, cujo fundamento está mais direcionado para aspectos coletivos, afetivos, intuitivos, simbólicos e artísticos do ser humano. Nesse sentido, Martins (2013) alerta para o fato de que a escola indígena deve ser pensada a partir da sua educação tradicional, sendo necessário considerar a cosmologia

ameríndia, com sua sabedoria, e buscar a compreensão de como o estudante indígena aprende, para que possa haver uma contribuição na construção de uma escola específica que faça sentido.

Em geral a escola indígena se apresenta como um campo em construção entre os processos de elaboração e implementação de sistemas diferenciados e as imposições dos órgãos governamentais responsáveis pela educação escolar, em um jogo de avanços e recuos de limites. Bergamaschi (2007, 2010), através de suas pesquisas e atuações com processos de escolarização das etnias guarani e kaingang do Rio Grande do Sul, destaca os obstáculos enfrentados para romper com a padronização, utilizando o termo “mobilidade de contornos” para mostrar a presença de sinais tradicionais e da escola ocidental. E Weigel (2000) traz a metáfora escola/maloka para abordar a situação de contraste estabelecida na instituição escolar dos povos baniwa do alto rio Negro, um contexto em aberto, espaço de negociações entre forças sociais e culturais em condições assimétricas.

Portanto, um dos grandes desafios da escolarização indígena diferenciada se refere à questão da interculturalidade, tendo em vista a conformação de um diálogo de saberes fundamentado na complementaridade entre conhecimentos simetricamente valorizados, de modo a proporcionar a aprendizagem de elementos de diferentes culturas, considerando o duplo objetivo dessa modalidade educacional, de valorização da identidade indígena e qualificação na relação com a sociedade ocidental.

A formação de professores/as indígenas apresenta um valioso papel na contribuição para enfrentar essa complexidade e seus obstáculos, pois constitui uma base de preparo desses/as educadores/as, com oportunidades de reflexão, construção e experimentação de métodos de ensino, trocas de experiências e produção de materiais. No entanto, apesar de sua importante função nesse enfrentamento, a formação docente indígena também é um campo em construção no qual a interculturalidade consiste em um desafio.

Mato (2009) ressalta a existência de dificuldades em processos de formação de professores/as indígenas, devido a modos contraditórios de interpretação da noção de interculturalidade. Algumas instituições ainda percebem a educação intercultural a partir de uma visão etnocêntrica, como um instrumento de inclusão, enquanto que os povos indígenas querem que seus saberes, valores e experiências sejam valorizados e tratados de forma igualitária. Esse contexto traz a necessidade de desenvolver formas de colaboração intercultural que se originem a partir de uma verdadeira valorização das diferenças, sem a

hierarquização de conhecimentos ou a consideração de que somente alguns tipos de saberes são válidos.

O movimento indígena latino-americano tem criado uma multiplicidade de estratégias para o ensino superior indígena, com suas especificidades de manifestações e articulações, construindo diversas modalidades, estruturas, arranjos institucionais, métodos e tipos de relações interculturais. Existem basicamente três meios de formação superior de professores/as indígenas: o ingresso em cursos convencionais de universidades, muitas vezes por meio de ações afirmativas; a implementação de universidades indígenas através dos seus movimentos e organizações, enfrentando os desafios de oficialização desses programas com os sistemas governamentais; e a elaboração de programas ameríndios específicos em universidades convencionais, geralmente a partir de construções coletivas com o movimento indígena. Minha pesquisa inicialmente tinha a pretensão de abranger os dois últimos tipos, mas diante das circunstâncias de isolamento compulsório devido à pandemia, optei por concentrar as atividades de campo com o último formato citado, o de cursos específicos desenvolvidos em universidades convencionais.

Mato (2017) traz exemplos de aprendizagens que as Instituições de Ensino Superior (IES) convencionais podem obter com essas experiências, como outras formas de investigação, métodos, técnicas de ensino, modos de organização e de construção coletiva. Mato (2009) ressalta especialmente as configurações curriculares inovadoras, que proporcionam diálogos e construções entre diferentes culturas e racionalidades, de forma orientada para demandas das etnias participantes.

Mas apesar de valorizar as perspectivas diferenciadas dessas proposições e suas potencialidades, Mato (2016) lembra que esse tipo de colaboração intercultural não está livre de diferenças, interesses, conflitos e assimetrias, necessitando de avaliações e negociações continuadas. O ensino superior indígena é referido por Mato (2018) como um campo de investigação em expansão, abrangente e pluriverso, que contempla ainda diversas demandas a serem investigadas, discutidas e aprofundadas, apesar da existência de algumas redes de pesquisa já consolidadas.

#### **1.4.2. Breve história da formação de professores/as indígenas no Brasil**

No Brasil a educação, de forma integrada a outras temáticas, esteve presente nos processos históricos de resistência e reivindicação de direitos indígenas, com sua organização

social e política, por meio de manifestações, assembleias e conferências locais, regionais e nacionais, bem como através da concretização de associações, federações e cooperativas. Nessa trajetória houve o papel destacado de lideranças e intelectuais indígenas, como Aílton Krenak, Alvaro Tucano, David Kopenawa e Cacique Raoni. Mais recentemente, a notoriedade de lideranças femininas, como Sonia Guajajara, Valdelice Verón, Celia Xakriabá e Joênia Wapichana.

Essa organização e luta se intensificou em debates dos movimentos indígenas e seus aliados nos anos 1980, alcançando a inclusão do direito educacional na Constituição de 1988, junto a demandas territoriais, culturais e linguísticas. Após a consolidação desses processos constitucionais, o trabalho continuou no sentido da garantia de sua efetivação através de legislação específica e políticas públicas, além do empenho contra emendas anticonstitucionais e outras formas de retrocessos.

A luta educacional foi e continua sendo por um sistema ameríndio próprio de educação, que possa respeitar as especificidades étnicas e de cada comunidade, incluindo professorado, gestão, currículo, métodos, materiais, ambientes de aprendizagem, calendários e formas de avaliação. A demanda inicial foi por ter professores indígenas, como modo de fortalecer a cultura e a autonomia, pois havia o amplo reconhecimento de que professores/as não indígenas endossam a erosão cultural, trazendo preferencialmente conteúdos e métodos ocidentais. Além disso, existe a necessidade de materiais didáticos próprios, mais direcionados para as peculiaridades de cada realidade local, cultural e étnica.

Nessa direção, foi estabelecido um movimento de reivindicação por processos específicos de formação de professores indígenas, sendo que sua consolidação começou na forma de cursos de magistério indígena, a partir da década de 1990. Com o avanço dos estudos e o aumento do número de estudantes aptos e interessados em ingressar no Ensino Médio, começa a se fortalecer a reivindicação pela formação de professores/as em nível superior.

Conforme Marqui e Oliveira (2019), houve influência importante da Carta de Canauanin, produzida pela Organização dos Professores Indígenas de Roraima (OPIR) e dirigida ao Conselho Nacional de Educação (CNE), com requerimentos de diversas representações étnicas para a formação docente indígena em nível superior. Em retorno houve a produção do Parecer nº 10/2002, através do CNE, abordando o papel da União na coordenação e articulação da educação ameríndia e do comprometimento das universidades do sistema federal com a formação de professores indígenas.

Nesse cenário, no ano de 2005, no contexto do governo do presidente Luiz Inácio Lula da Silva, ocorre a construção do Programa de Apoio à Formação Superior e Licenciaturas Indígenas (Prolind), o qual apoiou e apoia total ou parcialmente a maioria das licenciaturas indígenas do país. O Prolind consiste em um programa de suporte para a formação de professores indígenas em nível superior, através de Licenciaturas Interculturais Indígenas (LII), para atender o Ensino Médio (EM) e anos finais do Ensino Fundamental (EF).

De acordo com Barnes (2010), o Prolind foi uma derivação do Programa Diversidade na Universidade, um projeto de cooperação internacional, mais conhecido como Diversidade, implantado no MEC entre 2003 e 2008 com financiamento do Banco Interamericano de Desenvolvimento (BID), cuja principal proposta era o fornecimento de bolsas de estudos para a participação nos Projetos Inovadores de Curso (PIC), que consistiam em cursos de preparação para exames vestibulares de estudantes negros e indígenas. Algumas dessas atuações foram direcionadas para propostas de formação docente ameríndia, desenvolvidas através do Instituto Socioambiental (ISA) no Parque Nacional do Xingu e da Associação Nacional de Ação Indigenista (ANAI) com povos da Bahia.

Várias críticas foram lançadas com relação a este programa, por meio da Comissão Nacional dos Professores Indígenas (CNPI), a atual Comissão Nacional de Educação Escolar Indígena (CNEEI), pois os indígenas não se sentiam contemplados com as políticas do tipo pré-vestibular, e os recursos haviam sido aplicados apenas em nove estados do país, não atendendo a região norte, que corresponde ao maior número de povos ameríndios. Desse modo, foi solicitado o suporte do programa Diversidade para a questão da formação de professores indígenas, para que esses pudessem atender aos anos finais do EF e ao EM, com a inserção de mais dois modelos: os cursos de licenciatura superior e os Projetos Políticos Pedagógicos (PPPs) inovadores das escolas de ensino médio.

Com esse objetivo, o programa Diversidade foi submetido a um processo de reestruturação, com a importante atuação da Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade (SECAD) junto com a CNPI (posteriormente CNEEI). Além disso, a partir de março de 2005, a questão da formação superior indígena e principalmente de formação superior de professores/as, era demandada à Secretaria de Educação Superior (SESU), a qual contratou a consultora Renata Bondin, da Organização das Nações Unidas para Educação, Ciência e Cultura (UNESCO), que desenvolveu formas de interlocução entre o

Ministério da Educação, o movimento indígena e as universidades para a consolidação da política de formação superior dos povos ameríndios.

A partir desse panorama foi lançado o primeiro edital do Prolind, o Edital de Convocação nº 5, de 29 de junho de 2005, através da articulação entre SECAD e SESU, o qual visava à promoção da política de formação indígena nas instituições de ensino superior e sua motivação para a implantação de estratégias de permanência de estudantes indígenas nos cursos de graduação.

Posteriormente foram lançados mais três editais: o Edital nº 03, de 24 de junho de 2008; o Edital nº 08, de 28 de abril de 2009 e o Edital nº 02, de agosto de 2013. De modo geral, esses editais se direcionaram para o lançamento de propostas de cursos de licenciatura específicos para estudantes indígenas, elaborados e avaliados em conjunto com as comunidades e integrando ensino, pesquisa e extensão; valorizando temas ameríndios como línguas, culturas, sistemas de gestão e sustentabilidade de Terras Indígenas; e abrangendo capacitação política como agentes interculturais na promoção de projetos comunitários e na construção dos PPPs das escolas. O edital de 2013 acrescentou os cursos de Pedagogia Intercultural, a adequação as demandas dos Territórios Etnoeducacionais, os regimes de alternância e a prioridade em contemplar a produção de materiais didáticos para as escolas.

As informações apresentadas por Marqui & Oliveira (2019) mostram que na época dessa publicação haviam sido oferecidos 16 cursos de Licenciatura e Pedagogia Intercultural pelo Prolind em quatorze instituições federais de ensino superior, pertencentes a treze Estados. Mas, a partir do meu contato com o coordenador Sérgio de Oliveira, da Coordenação-Geral de Educação Indígena, do Campo, Quilombola e de Tradições Culturais, da Secretaria de Modalidades Especializadas de Educação (Semesp), do Ministério da Educação, obtive a informação da redução do número de programas, havendo onze universidades e um Instituto Federal com cursos em andamento através do Prolind em 2020: UFAM, UFCE, UNIR, UFG, UFMG, UFRR, UFAC, UFGD, UFES, UNIFAP, UFSC e IFBA. Em 2022, essa mesma pessoa informou a existência de 13 cursos em funcionamento com recursos do governo federal.

Desde 2017 tem havido uma contínua redução de recursos do Prolind, sendo que algumas instituições passaram a buscar fundos de outras fontes para continuar desenvolvendo seus cursos de Licenciatura Intercultural Indígena. As incertezas e irregularidades com relação a prazos e valores de financiamentos para essas formações têm constituído desafios para todos os envolvidos.

Em entrevista realizada com o professor Gersem Baniwa, recebi a informação de que a maior preocupação é com os cortes orçamentários e a não institucionalização dos programas. Os recursos para as licenciaturas foram decrescendo desde o final do segundo mandato da presidenta Dilma Rousseff, sendo que no governo provisório de Michel Temer diminuíram mais ainda, ocorrendo redução drástica no mandato de Jair Bolsonaro. No final de 2019 havia sido realizado o último repasse de financiamento, mas na véspera de Natal, sendo que muitos programas não conseguiram acessar. As licenciaturas dependem de suporte financeiro do MEC, pois a maioria dos programas não foi incorporada institucionalmente na forma de cursos regulares permanentes, continuando como projetos das universidades.

Em 2019, representantes indígenas, coordenadoras e coordenadores do PROLIND e da Ação Saberes Indígenas na Escola, de Universidades Federais, Universidades Estaduais e Institutos Federais de todas as regiões do Brasil, lançaram a Carta de Goiânia<sup>17</sup>, manifestando a importância da continuidade e fortalecimento desses programas para garantir a formação inicial e continuada de professoras e professores indígenas em nível superior no país, e apresentaram a demanda de transformação do Prolind em política pública permanente, através de Portaria específica do MEC.

Diante desse histórico e da situação atual, as licenciaturas brasileiras também fazem parte de um processo de luta e de resistência pela sua própria sobrevivência, continuidade e expansão, assim como pela educação escolar indígena diferenciada, intercultural e bilíngue.

#### **1.4.3. Breve história da formação de professores/as indígenas na Colômbia**

Sierra (2010) se refere à Colômbia como um dos países que apresentam a maior diversidade em termos culturais, geográficos e biológicos, no entanto com os mais intensos conflitos armados, em decorrência da profundidade de suas desigualdades sociais, como resultado da continuidade de um modelo colonial de exploração e domínio dos recursos naturais. Segundo essa autora, fundadora do grupo DIVERSER e sua diretora entre 1999 e 2011, após muitos anos de intensas lutas dos movimentos sociais, a reforma constitucional de 1991 reconheceu o caráter pluricultural do país, mas ainda há uma dificuldade de resposta por parte das universidades com relação a esse reconhecimento.

---

<sup>17</sup> <https://licenciaturaindigena.ufsc.br/2019/07/02/carta-de-goiania/>

O ativista indígena Manuel Quintín Lame teve um papel fundamental nesse processo de reconhecimento e obtenção de direitos, através da conscientização de comunidades para a luta pela retomada de suas terras. Esse movimento iniciou no contexto em que muitos territórios ameríndios haviam sido tomados por fazendeiros, os quais instituíam impostos em trabalho ou dinheiro para que os indígenas permanecessem em suas próprias terras. O Estado também tentava se apropriar dessas áreas e repassar aos municípios através da lei nº 55 de 1905. Além disso, entre 1900 e 1960 esses povos estavam sob a tutela da Igreja, impedindo o uso de suas línguas e afastando as crianças das práticas e hábitos comunitários. (CONSEJO REGIONAL INDÍGENA DEL CAUCA, 2004, p. 27).

Muitas das reivindicações de Quintín Lame foram retomadas no processo de criação do Consejo Regional Indígena del Cauca (CRIC) e no seu programa, a partir de 1971, incluindo a formação de professores bilíngues para a consolidação de uma educação integrada aos processos de luta por terras, autonomia e fortalecimento cultural. Diversos encontros foram promovidos por essa organização para a elaboração de princípios de política educacional, com propostas encaminhadas ao Estado, como o Programa de Educação Bilíngue e Intercultural (PEBI). Foram fundadas escolas comunitárias em comunidades que haviam atuado na luta pela terra, havendo a necessidade de formação de professores com perfil diferenciado, com olhar político transformador e visão crítica em relação à escolarização oficial. Assim se iniciaram processos de formação, com uma concepção do/a professor/a como articulador de saberes, tendo como estratégia central a investigação intercultural e a produção coletiva de materiais. Esse projeto educativo se fundamenta em um conjunto de ideias em torno da pedagogia própria, sendo a educação vista como um dos pilares centrais do projeto político organizacional do CRIC. O avanço exerceu influências sobre a educação indígena em outras regiões do país e nas políticas nacionais (CONSEJO REGIONAL INDÍGENA DEL CAUCA, 2004, p. 38).

Nesse contexto também nasce a Universidad Autónoma Indígena Intercultural<sup>18</sup> (UAIIN), com proposta pedagógica integrada aos projetos políticos e planos de vida de cada povo, em uma pedagogia crítica e transformadora, tendo como princípios orientadores autonomia, participação intercultural e unidade na diversidade.

---

<sup>18</sup> <https://uaiinpebi-cric.edu.co>

Quintin Lame, através de seu trabalho de conscientização e da obra "Los pensamientos del indio que se educó dentro de las selvas colombianas", escrito em 1939, ressalta a relação com a natureza e a concepção educacional que precisava ser construída a partir dessa conexão. A experiência com o ambiente natural, e sua interpretação, é vista como instrumento pedagógico, sendo a natureza considerada como fonte de conhecimento, no sentido epistemológico, político e cultural. As organizações indígenas colombianas, nacionais, regionais e locais foram incluindo esse tipo de proposta educativa como elemento essencial de seus projetos de fortalecimento organizacional e de autonomia. Esses processos foram legalizados através do Decreto 2.406 de junho de 2007 por meio da criação da Mesa Nacional de Concertación de la Política Educativa de los Pueblos Indígenas de Colombia. Nesse contexto começa a ser elaborado o Sistema Educativo Indígena Propio (SEIP), documento que resultou de um trabalho coletivo de amplo debate, constituindo um sistema fundamentado nos interesses educacionais de todos os povos indígenas do país. (COMISIÓN NACIONAL DE TRABAJO Y CONCERTACIÓN DE LA EDUCACIÓN PARA LOS PUEBLOS INDIGENAS - CONTCEPI, 2013, p. 10).

O processo de construção de sistemas de educação e de formação de professores/as indígenas também ocorreu de forma semelhante no Estado de Antioquia. Como fruto das lutas necessárias para a recuperação e titulação de territórios, a consolidação de governos próprios, entre outros direitos, se constituiu em 1985 a Organización Indígena de Antioquia (OIA), visando à representação e defesa das comunidades Kunatule, Embera e Senú. Nesse sentido surge a demanda de formação de lideranças para a organização e o manejo dos territórios, sendo promovidos diversos processos de formação, de acordo com as necessidades comunitárias.

Stocel et al. (2013) relatam que no ano 2000 a OIA criou o Instituto Departamental para la Educación Indígena (INDEI), a fim de conduzir a educação formal e a formação de professores/as indígenas, além de processos de construção curricular e ações para a exigência de direitos. Nesse período ocorreu a revisão do Plano de Etnodesenvolvimento da OIA, reorientando a formação de lideranças com o enfoque de "Volver a recorrer los caminos de nuestros ancestros". A proposta educativa se conduz para a formalização dos processos educacionais e o ingresso de indígenas na educação superior, como forma de qualificação de lideranças e docentes para a representação ameríndia, bem como de elaboração e concretização de Planos de Vida comunitários.

Sierra (2010) descreve os processos que geraram a consolidação da formação docente indígena conforme a perspectiva da OIA em uma universidade pública, a UdeA, ultrapassando uma série de obstáculos institucionais, partindo da criação do Programa de Educación Indígena, em 2005, na Facultad de Educación, conseguindo a contratação de um professor ameríndio para essa coordenação. Isso possibilitou avanços na construção e execução participativa da Licenciatura en Pedagogía de la Madre Tierra (LPMT), um programa de graduação de caráter diferenciado, específico para indígenas, visando contribuir para o fortalecimento da sua organização e cultura.

Em um e-mail que recebi de Zayda Sierra em março de 2020 (ANEXO II), ela explica que houve a contribuição de muitas pessoas nesse difícil e complexo processo de construção da LPTM, ressaltando principalmente a sabedoria, a experiência e o comprometimento dos professores Abadio Green e Guzmán Cáisamo. A professora Zayda resumiu essa trajetória em quatro fases. Em um primeiro momento (1998-2002) houve a criação do Semillero de Investigación e do Grupo de Investigación en Pedagogía y Diversidad Cultural (DIVERSER), com pesquisas e ações para um reconhecimento concreto da diversidade cultural na universidade. O segundo momento (2002-2006) contemplou a implementação da Mestría en Pedagogía y Diversidad Cultural, com investigações participativas sobre a situação de estudantes universitários indígenas, incluindo atividades para o reconhecimento das línguas ameríndias e aceitação do espanhol como segunda língua para admissão na pós-graduação. O terceiro momento (2004 - 2007) alcançou a implantação do Doctorado en Estudios Interculturales, com atuações para a redução do custo de matrícula para indígenas e abertura de vaga para professor indígena, além da construção de projetos de pesquisa e cursos de extensão com comunidades ameríndias em parceria com a OIA e o início do planejamento da LPMT. E no quarto momento (2008 - 2010) ocorreu a finalização da estrutura da Licenciatura en Pedagogía de la Madre Tierra e seu processo de aprovação nas diversas instâncias da universidade.

Esse forte protagonismo das organizações indígenas colombianas influenciou as instituições governamentais na trajetória de construção da educação oficial e da formação de professores/as indígenas, no entanto esse processo foi principalmente direcionado para a elaboração do Programa de Etnoeducación. Nesse sentido o Ministerio de Educación Nacional de Colombia (MEN) nomeou professores indígenas bilíngues para a criação de um grupo de Etnoeducación.

Conforme Posada (2008), a primeira vez que o MEN manifestou interesse em proporcionar condições para uma educação diferenciada indígena foi em 1976, por meio do Decreto 088. A ideia da etnoeducação começou a ser gestada de modo integrado a um projeto de etnodesenvolvimento, através de representantes de povos minoritários e profissionais das áreas da sociologia, antropologia e direito. Mas o programa de Etnoeducación somente se torna legalizado em 1985 e passa a ser colocado em prática em 1991. Houve dificuldades nessa concretização ligadas ao domínio da igreja católica e aos impactos gerados pelo processo de colonização. Desde 1887 havia uma concordata entre Igreja e Estado, a qual foi renovada com a Lei 20 de 1974, com um contrato em que a igreja tinha a missão de civilizar povos indígenas e integrar à sociedade nacional.

Patiño (2004) relata que a proposta de Etnoeducación abrange a formação de professores indígenas e não indígenas, a construção de materiais pedagógicos bilíngues, assessoria aos projetos e apoio à pesquisa nas áreas de antropologia, pedagogia e linguística. Mas ocorreram dificuldades nessa concretização, devido à violação de acordos e falta de comunicação.

Para o Perfil do Sistema Educativo Indígena Propio (SEIP), apesar da iniciativa da Etnoeducación contribuir para processos educacionais indígenas internos, há limitações devido a sua concepção generalizada, a qual abrange afro-colombianos, ciganos e ameríndios, não conseguindo atender as demandas e interesses indígenas concretos. (COMISIÓN NACIONAL DE TRABAJO Y CONCERTACIÓN DE LA EDUCACIÓN PARA LOS PUEBLOS INDIGENAS – CONTCEPI, 2013, p. 25).

#### **1.4.4. Contextualizações sobre as licenciaturas pesquisadas**

##### **Licenciatura em Educação Intercultural Indígena (UFG)**

Conforme o Projeto Pedagógico da Licenciatura em Educação Intercultural Indígena da Universidade Federal de Goiás (UFG), o curso é fruto de reivindicação dos povos indígenas e de uma construção coletiva, envolvendo sete Territórios Etnoeducacionais<sup>19</sup>. Foi criado em

---

<sup>19</sup> O Programa Nacional dos Territórios Etnoeducacionais Indígenas foi instituído pelo Decreto 6.861, de 2009, visando apoiar a implementação, avaliação e fortalecimento da Política de Educação Escolar Indígena, considerando a territorialidade das etnias, participação ameríndia e integração entre os órgãos públicos. <http://www.funai.gov.br/index.php/educacao-escolar-indigena?start=7>.

2006, no Núcleo Takinahaky de Formação Superior Indígena, vinculado à Faculdade de Letras da UFG. Atende a estudantes pertencentes a 27 etnias, contando com um quadro de professores efetivos e com colaborações de outras instituições. São realizados processos seletivos a cada ano, com 40 vagas anuais, oferecendo habilitação em três áreas: Ciências da Cultura, Ciências da Linguagem e Ciências da Natureza e da Matemática.

As atividades são desenvolvidas através de quatro etapas anuais, sendo duas em Goiânia (Etapa Universidade) e duas nas comunidades (Etapa Terra Indígena). A prática como componente curricular se direciona para produção de materiais didáticos e construção de Projetos Político Pedagógicos. As matrizes específicas são compostas por Estágios Pedagógicos e Projetos Extraescolares. Os estágios possibilitam a reflexão sobre a relação entre as práticas pedagógicas, as teorias estudadas e o cotidiano escolar. Os Trabalhos de Conclusão de Curso (TCC) são acompanhados por Comitês Orientadores constituídos por professores/as e egressos. São também desenvolvidas atividades complementares, como seminários e palestras.

Para trabalhar políticas linguísticas nas práticas pedagógicas, a opção do curso foi por uma organização curricular não fundamentada em disciplinas, mas em Temas Contextuais (TCs), a partir da seleção de temáticas significativas para as etnias indígenas participantes, baseadas em demandas comunitárias, abrangendo as diversas áreas de conhecimento. (UNIVERSIDADE FEDERAL DE GOIÁS. NÚCLEO TAKINAHAKY DE FORMAÇÃO SUPERIOR INDÍGENA, 2019).

### **Curso de Licenciatura Intercultural Indígena (UNIFAP)**

O Curso de Licenciatura Intercultural Indígena (CLII) da Universidade Federal do Amapá (UNIFAP) foi implementado no ano de 2007 como um curso regular, sendo que sua proposta começou a ser definida e elaborada em 2002, a partir das reivindicações dos Povos Indígenas do Amapá e Norte do Pará. Trabalha com os povos Karipuna, Galibi-Kalinã, Galibi-Marworno, Palikur-Arukwayene e Wajãpi, localizados no estado de Amapá, e as etnias do Parque do Tumucumaque, Apalai, Waiana, Tyrió e Kaxuyana, no norte do Pará, em um contexto de grande diversidade de línguas pertencentes a diferentes famílias linguísticas.

O programa envolve uma formação geral de cunho pedagógico, científico e complementar, pautada nos princípios da Educação Escolar Indígena, e promove o preparo

para atuar nas séries finais do Ensino Fundamental e no Ensino Médio em uma das seguintes habilitações: Linguagens e Códigos; Ciências Humanas; e Ciências Exatas e da Natureza.

A proposta visa à formação de professores pesquisadores para a compreensão de seus contextos e o desenvolvimento de pesquisas e ações direcionadas à educação escolar. Dentre as práticas pedagógicas são previstas visitas de docentes às comunidades, o que possibilita compreender melhor as realidades locais e como funcionam as escolas, além de criar estratégias que proporcionem a participação da comunidade no processo avaliativo.

A concepção pedagógica e curricular é constituída por Temas Contextuais direcionados principalmente para a realidade local, além dos seguintes Temas Transversais: Cultura; Políticas Indigenistas; Bem Viver; Biodiversidade; e Territorialidades. A construção dos conhecimentos e a elaboração de interfaces e transversalidades foram pensadas como em uma trama de cestaria, onde os saberes são como os fios de palha relativos às linguagens e códigos, constituindo formas de comunicação e de expressão com o uso das línguas, as artes e a cultura como modo de representação da identidade de cada povo. (MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. FUNDAÇÃO UNIVERSIDADE FEDERAL DO AMAPÁ. PRÓ-REITORIA DE ENSINO DE GRADUAÇÃO. CAMPUS BINACIONAL DE OIAPOQUE, 2019).

### **Curso Licenciatura Intercultural Indígena do Sul da Mata Atlântica (UFSC)**

O Curso Licenciatura Intercultural Indígena do Sul da Mata Atlântica atua com as etnias da parte meridional do Bioma Mata Atlântica: Guarani, Kaingang e Laklãnõ-Xokleng. Seu principal objetivo é a formação de professores/as indígenas para os anos finais do Ensino Fundamental e o Ensino Médio, que também desenvolvam atuações com suas comunidades, em projetos, pesquisas e atividades em geral. O programa é resultado de construção ampla com os povos indígenas, através de equipe interdisciplinar e interinstitucional.

A formação se estrutura em torno de duas terminalidades: Licenciatura do Conhecimento Ambiental e Licenciatura em Artes e Linguagens. Os Direitos Indígenas integram a formação, no sentido de oferecer subsídios para a compreensão dos preceitos legais essenciais às escolas e Terras Indígenas (TI) e para o diálogo com a sociedade nacional. Ao longo de oito semestres são ofertadas as disciplinas Projetos de Pesquisa I a VII, com a proposta de responder contextualmente às diferentes realidades comunitárias. O programa conta com a colaboração de professores, pesquisadores e especialistas vinculados a outras instituições, além da presença fundamental de egressos e de sábios indígenas.

O curso é desenvolvido de forma presencial, estruturado em espaços e tempos que buscam promover a articulação entre as instituições educativas e as realidades étnicas. A metodologia se fundamenta na Pedagogia da Alternância, que proporciona a intercalação entre Tempo-Universidade (TU) e Tempo-Comunidade (TC). O TU é caracterizado por etapas presenciais intensivas (duas a três semanas), com aulas e vivências realizadas no Campus da UFSC/Florianópolis. O TC é direcionado para estudos orientados, projetos de pesquisa e de ação comunitária, com o acompanhamento de docentes do curso, onde a participação de sábios indígenas é elemento importante para a aprendizagem de estudantes e professores. Ocorre orientação acadêmica ao longo de toda a formação, por aluno ou grupo de alunos, de acordo com a temática de pesquisa.

A matriz curricular tem como base a formação de professores e gestores em escolas indígenas de Educação Básica e nos diferentes espaços da organização social das comunidades. Abrange a formação para o atendimento de jovens e adultos, assim como as especificidades que caracterizam a prática pedagógica na educação especial.

Ao longo do curso são distribuídas algumas disciplinas organizadas por especificidade étnica e outras em formação conjunta mista com as etnias Guarani, Kaingang e Laktãnõ-Xokleng. A partir do 5º semestre ocorre a opção por uma das terminalidades e o início das disciplinas denominadas de Estágio. (UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA CATARINA. CENTRO DE FILOSOFIA E CIÊNCIAS HUMANAS. DEPARTAMENTO DE HISTÓRIA, 2015).

### **Licenciatura Intercultural Indígena (UEPA)**

Conforme o Projeto Político Pedagógico (PPP) da Licenciatura Intercultural da UEPA, este curso iniciou em 2012, com os povos Gavião, Surui Aikewara e Tembé-Guamá, sendo que em 2013, começaram as turmas Wai Wai e Tapajós Arapyú-Santarém. Em 2014, o programa foi avaliado e reconhecido pelo Conselho Estadual de Educação do Pará, surgindo a demanda de reformulação do PPP, por meio de uma atuação conjunta envolvendo coordenação e docentes, com assessoria pedagógica e linguística. Em 2015 ingressou a etnia Kayapó e em 2016 tiveram início as turmas Asurini do Trocará, Tapajós Arapyú-Caruci e Tembé-Gurupi.

A proposta é de caráter intercultural, com forma de ingresso diferenciada e específica, por meio de processo seletivo próprio. Tem como objetivo formar professores indígenas para atuar na Educação Básica, com foco em uma das seguintes áreas de concentração: Ciências Humanas e Sociais; Ciências da Natureza e Matemáticas; e Linguagens e Artes. Cada turma

participa de Etapa de Formação Geral e posteriormente de Etapa de Formação Específica, onde ocorre uma divisão dos alunos entre as três áreas. Há uma dedicação na capacitação de professores para a elaboração de currículos e programas específicos para as escolas indígenas, incluindo o ensino linguístico conforme cada realidade e a produção de materiais didáticos.

O programa tem como princípios curriculares e metodológicos a Interculturalidade, a Especificidade, a Unidade Teoria e Prática, a Pesquisa e a Interdisciplinaridade. A organização curricular, nessa perspectiva interdisciplinar, cria relações de complementaridade, convergências, interconexões e passagens entre os conhecimentos, com integração entre atividades de ensino, pesquisa e extensão, além de outras práticas formativas como oficinas, minicursos e seminários. Alguns temas referenciais transpassam por todas as atuações pedagógicas, abrangendo identidade, autonomia, alteridade, interculturalidade, sustentabilidade, diversidade e diferença, sendo vistos de forma complexa e interativa.

As atividades se dividem em um momento-universidade, que ocorre preferencialmente no Campus da UEPA ao qual a turma está vinculada; e um momento-comunidade, realizado em aldeias indígenas definidas pelo povo envolvido. O Curso apresenta uma carga horária de 4.000 horas, divididas entre Nivelamento Acadêmico, Núcleo de Formação Geral, Núcleo de Aprofundamento e Diversificação de Áreas de Atuação Profissional, e Núcleo de Estudos Integrados, sendo este último constituído na forma de Práticas como Componente Curricular, Estágio Supervisionado e Outras Formas de Atividades Acadêmico-Científico-Culturais.

O estágio curricular é desempenhado em íntima conexão entre a teoria e a prática, com acompanhamento e orientação de um professor da área de formação específica. A elaboração do Trabalho de Conclusão de Curso (TCC), também é orientada por um professor e segue o Referencial Curricular Para a Formação de Professores Indígenas, constituindo projetos investigativos relacionados com o patrimônio intelectual e cultural dos acadêmicos ou com significância na obtenção de outros conhecimentos.

Também são desenvolvidas atividades complementares, na forma de um conjunto de práticas educativas de caráter acadêmico, cultural e científico, proporcionando novas experiências teóricas e práticas nas três grandes áreas ou campos afins, completando uma carga horária mínima de duzentas horas. (UNIVERSIDADE DO ESTADO DO PARÁ. PRÓ-REITORIA DE GRADUAÇÃO. NÚCLEO DE FORMAÇÃO INDÍGENA, 2016).

### **Curso de Licenciatura Políticas Educacionais e Desenvolvimento Sustentável (UFAM/IFCHS)**

O Curso de Licenciatura Políticas Educacionais e Desenvolvimento Sustentável está vinculado ao Instituto de Filosofia, Ciências Humanas e Sociais (IFCHS) da Universidade Federal do Amazonas (UFAM). A proposta nasceu das discussões entre o movimento indígena e a UFAM no município de São Gabriel da Cachoeira/AM. É um curso regular, com ingresso bianual, contemplando três turmas organizadas a partir da territorialidade linguística: Baniwa, Tukano e Nheengatu; além da oferta do curso em caráter especial, conforme as demandas, para as Turmas Yanomami, Satere-Mawé e Nheengatu de Santa Isabel.

O programa tem duração de quatro anos, sistematizado em oito períodos, caracterizado por dois momentos: etapas intensivas e etapas intermediárias, envolvendo diferentes tempos e espaços. A proposta metodológica contempla a Aprendizagem pela Pesquisa (APP) que integra ensino, pesquisa e extensão na prática docente, orientando os componentes curriculares de acordo com as pesquisas e projetos educacionais, por meio do currículo pós-feito (*pos factum*), voltado para discutir e pensar uma política pública educacional, linguística, cultural e de desenvolvimento comunitário sustentável para a região. Desse modo, a estrutura curricular é flexível e orientada pelas pesquisas desenvolvidas pelos estudantes, sem uma grade curricular pré-elaborada, permitindo a articulação entre conhecimento indígena e não indígena, de forma direcionada para a produção de material literário e audiovisual nas línguas maternas, conforme a realidade cultural e territorial.

O currículo é organizado através das problemáticas (pesquisas educacionais), definidas com as turmas no primeiro período, de acordo com o interesse coletivo do estudante e da sua comunidade. As problemáticas estruturam a abordagem dos componentes curriculares de natureza científico-cultural, assim como situam as diferentes atividades acadêmicas: Prática Investigativa, Prática Profissional (Estágio supervisionado), e Projetos Especiais. A APP possibilita que os conhecimentos indígenas sejam tratados nas suas cosmovisões, respeitando o modo de organização próprio das etnias envolvidas no processo educacional. Permite também que os participantes expressem suas demandas de aprendizagem e interesses sobre os conhecimentos ocidentais e de outros povos, integrando e ressignificando estes saberes para sua própria experiência cultural.

Uma das tarefas da licenciatura é a da equipagem linguística, através da criação de instrumentos capazes de propiciar que estas línguas possam ser usadas nos mais variados contextos exigidos pelas comunidades de falantes. Além dos instrumentos linguísticos

usualmente considerados, como a gramática e o dicionário, é também muito importante a constituição de um corpo de material escrito diversificado, de acordo com as necessidades dos falantes.

Cada etapa intensiva ocorre semestralmente, no respectivo polo, correspondendo aos períodos de férias e recessos escolares. Nas etapas são desenvolvidas as práticas investigativas, oferecendo subsídios teóricos e metodológicos, além de conhecimentos e informações que permitem a melhor compreensão dos temas de investigação e a sistematização de dados das pesquisas. A etapa intermediária ocorre nos períodos entre as etapas intensivas, proporcionando que os estudantes conciliem suas atividades docentes nas escolas com atividades do curso, como pesquisas, leituras, projetos especiais e estágio, com orientação do coordenador local e de um professor que está à disposição em cada turma.

Os componentes curriculares contemplam atividades acadêmicas didático-pedagógicas, de pesquisa, tradução e gerenciamento de projetos artísticos, linguísticos, de comunicação e interpretação, gestão territorial e análise crítico-social. O material literário e audiovisual é produzido ao longo do curso por cada estudante ou grupo de estudantes de acordo com a identidade cultural e territorial da sua comunidade nas suas línguas, tendo a oralidade uma posição fundamental. (UNIVERSIDADE FEDERAL DO AMAZONAS. INSTITUTO DE CIENCIAS HUMANAS E LETRAS, 2014).

### **Curso de Licenciatura Formação de Professores Indígenas (UFAM/FACED)**

De acordo com o PPP do Curso de Licenciatura Formação de Professores Indígenas da Faculdade de Educação (FACED) da Universidade Federal do Amazonas (UFAM), o programa teve início em 2008, com a etnia Mura, no Município de Autazes/AM, sendo que em 2011 se expandiu para duas novas turmas, uma da etnia Munduruku, em Borba/AM, e outra com o povo Sateré-Mawé, em Maués/AM.

Conforme o site da UFAM<sup>20</sup>, em 2014 houve abertura de nova turma, com 60 vagas, atendendo a reivindicações de povos indígenas da região do Médio Solimões, abrangendo os municípios de Tefé, Alvarães, Coari e Uarini. A partir de 2015 a oferta foi ampliada, aumentando a diversidade étnica, com o início de quatro turmas novas: Alto Rio Negro (São Gabriel da Cachoeira); Lábrea (município de Lábrea) Alto Solimões (Benjamin Constant); e

---

<sup>20</sup> <https://proeg.ufam.edu.br/licenciatura/faced.html>

Manicoré (município de Manicoré). Desse modo, o programa procura atender aos Territórios Etnoeducacionais e etnias do Estado do Amazonas, conforme o surgimento das demandas.

O PPP informa que a construção do projeto inicial e das adaptações posteriores para cada especificidade étnica ocorre através de processos participativos, em um conjunto constituído por professores e lideranças indígenas, representantes de suas organizações e professores da UFAM, com visitas às aldeias e escuta das comunidades, além de Fóruns de discussão. Um elemento desse trabalho de ajustamento se trata do estabelecimento de uma política linguística, com levantamentos sociolinguísticos dos povos, respeitando o contexto de cada etnia, com a participação de linguistas especialistas no idioma de cada povo, além de especialistas no ensino de português como segunda língua.

O programa tem como eixos centrais a pesquisa e o Projeto Político-Pedagógico das Escolas Indígenas de cada etnia, se dedicando à formação de professores por Grandes Áreas, para atuar no segundo segmento do Ensino Fundamental e no Ensino Médio nas escolas indígenas, em uma perspectiva intercultural e interdisciplinar, com habilitação plena nas áreas de Ciências Humanas e Sociais; Ciências Exatas e Biológicas; Letras e Artes.

Os objetivos específicos incluem a contribuição para o desenvolvimento do projeto político-pedagógico das escolas indígenas; a integração entre ensino, pesquisa e extensão; e a construção intercultural de conhecimento, partindo das lógicas e valores indígenas, com acesso a conhecimentos científicos e valorização do patrimônio territorial, cultural e ambiental indígena.

O Curso é específico e diferenciado, buscando atender às necessidades e interesses de cada povo indígena e articular a formação de professores/as com o Projeto Político-Pedagógico de suas escolas, discutindo principalmente a implantação do 6º ao 9º ano do ensino fundamental e o ensino médio nas aldeias. Além da perspectiva da interculturalidade e da interdisciplinaridade, outro princípio essencial se refere à possibilidade de seleção das disciplinas e dos conteúdos que vão compor o currículo do curso de cada turma, através da escolha das organizações indígenas em conjunto com a Universidade.

O programa é estruturado por Turmas, para cada etnia que o solicita, sendo desenvolvido em um sistema modular, com duas etapas intensivas de funcionamento por ano, uma de um mês e outra de dois meses. A duração total é de cinco anos, contemplando uma etapa de formação geral para estudo dos fundamentos e noções básicas, reunindo todos os estudantes; uma etapa de formação específica separada nas três grandes áreas; e uma etapa

de integração das áreas, congregando novamente todos os estudantes para apresentações e discussões dos trabalhos de pesquisas e de estágios, do Projeto Político-Pedagógico de suas escolas, dos Trabalhos de Conclusão de Curso e de outras questões. (UNIVERSIDADE FEDERAL DO AMAZONAS. FACULDADE DE EDUCAÇÃO, 2012).

### **Curso de Licenciatura Indígena da Universidade Estadual de Alagoas (UNEAL)**

A Universidade Estadual de Alagoas teve uma primeira versão do curso de Licenciatura Indígena (CLIND-AL) no Campus III, município de Palmeira dos Índios, através do Prolind, entre 2010 e 2015, na qual foram formados oitenta indígenas, divididos em quatro turmas, abrangendo as áreas de Pedagogia, Ciências Biológicas, História e Letras<sup>21</sup>.

Conforme Nobre da Silva et al. (2017), a graduação era uma solicitação de representantes indígenas do Estado que tinha sido apresentada à Gerência de Educação Escolar Indígena (GEEIND) / Secretaria de Educação do Estado de Alagoas (SEEA). Em 2008 foi desenvolvido um diagnóstico com visitas às aldeias e reuniões para a identificação dos aspirantes e suas áreas de interesse. Posteriormente foi realizado um Processo Seletivo com entrevistas e elaborações de memoriais. O curso contemplou 2.100 horas de Estudos Intensivos (tempo escola), 700 horas de Atividades Intermódulos (tempo comunidade) e 400 horas de Estágio Supervisionado. Os Estudos Cooperados, também conhecidos como Atividades Tempo Comunidade nas Aldeias, possibilitavam a participação comunitária em oficinas, palestras e cursos sobre diversos temas, com instituições parceiras, incluindo momentos de dança do *Toré* de cada etnia. O programa também proporcionou a construção e implementação de projetos para melhoria da qualidade de vida e revitalização cultural, de forma integrada à produção de Trabalhos de Conclusão de Curso (TCC), apresentados na forma de artigos, monografias, relatórios e documentários.

A segunda versão do CLIND-AL<sup>22</sup> está sendo desenvolvida desde 2019, com recursos do Fundo de Combate à Pobreza de Alagoas (FECOEP), compreendendo os cursos de pedagogia, letras, matemática, história e geografia, atendendo a 280 indígenas de todas as etnias do Estado de Alagoas, distribuídos em quatro polos geoeducacionais, nos municípios de Pariconha, Joaquim Gomes, Palmeira dos Índios e Porto Real do Colégio.

---

<sup>21</sup><http://www.uneal.edu.br/programas/programa-de-apoio-a-formacao-superior-e-licenciaturas-indigenas-prolind>

<sup>22</sup><http://www.uneal.edu.br/sala-de-imprensa/noticias/2019/outubro/licenciatura-intercultural-indigena-da-uneal-tem-inicio-com-aula-inaugural>

Essa nova versão utiliza um formato diferenciado em que as atividades são realizadas nas próprias aldeias, nos seguintes locais: em Porto Real do Colégio, na Escola Estadual de Kariri Xokó (etnias Aconã, Kariri-Xokó e Karapotó Plak-ô/Terra Nova); em Pariconha, na Escola Estadual de Jiripankó (etnias Jiripankó, Karuazu, Katokin, Koiupanká, Kalankó e Pankararu); em Joaquim Gomes, na Escola Estadual de Wassu (etnia Wassu Cocal); e em Palmeira dos Índios, no Campus III (etnias Xukuru Kariri e Tingüi-Botó).

As atividades são desenvolvidas quinzenalmente aos sábados (manhã, tarde e noite) e aos domingos pela manhã. Os espaços abrangem as escolas e outros locais da aldeia, proporcionando trabalhos de campo, pesquisas e aulas práticas. Uma vez por semestre ocorrem os Estudos Cooperados<sup>23</sup>, que consistem em atividades complementares reunindo todas as etnias, proporcionando o contato com outras realidades culturais, integrando os conhecimentos teóricos e práticos aprendidos nas aulas com novas temáticas e reflexões. Abrange visitas a diversos espaços de aprendizagem, como museus e áreas de preservação, além de discussões sobre temas relevantes com a participação de egressos e de lideranças indígenas.

Segundo o Projeto Político Pedagógico do CLIND-AL, o programa apresenta como princípio metodológico a aprendizagem por meio de ensino, pesquisa e extensão, de modo a integrar atividades desenvolvidas entre a Universidade, as escolas e as comunidades indígenas, partindo de uma metodologia multipresencial, com acompanhamento permanente nos centros regionais e uso de tecnologias audiovisual e gráfica.

O currículo é formado por núcleos de estudos ou eixos temáticos compostos por disciplinas, proporcionando a articulação entre a formação teórica do núcleo e outros saberes, valores e habilidades presentes na realidade sociocultural de cada discente. O elemento central das linhas curriculares é constituído pela prática pedagógica dos estudantes, a partir da qual ocorre a construção teórica. Desse modo, ao longo das disciplinas são ressaltadas questões e problemáticas vivenciadas no cotidiano da atuação nas escolas, propiciando reflexões e reconstruções com base nas práticas pedagógicas. Por meio da carga horária prática das disciplinas, são desenvolvidos levantamentos de dados para estudos e pesquisas sobre os avanços e dificuldades das atividades escolares. Além disso, o curso realiza acompanhamento das escolas e são desenvolvidos projetos de intervenção conectando

---

<sup>23</sup> <https://doity.com.br/estudos-cooperados-do-clind>

teoria, prática e saberes tradicionais. (GOVERNO DO ESTADO DE ALAGOAS. SECRETARIA DE ESTADO DA EDUCAÇÃO - SEDUC. UNIVERSIDADE ESTADUAL DE ALAGOAS - UNEAL, 2018).

### **Programa de Educação Cultural Territorial Indígena da Universidade Tecnológica de Choco Diego Luis Córdoba (UTCH)**

O Programa de Educação Cultural Territorial Indígena da Universidade Tecnológica de Choco Diego Luis Córdoba<sup>24</sup> foi desenvolvido através de um processo participativo dos povos indígenas, de forma fundamentada na Lei de Origem, no Plano da Vida e nas demandas levantadas a partir de espaços de educação superior indígena. Seu objetivo é consolidar uma visão e uma vivência educacional própria, conforme tradições e costumes étnicos, assim como suas concepções integradas de mundo, por meio de processos interativos continuamente construídos e recriados.

Tem como fundamento a esfera cultural e territorial, no sentido de revitalizar a identidade indígena e o sentimento de pertencimento, em articulação com outros programas da instituição, a fim de originar processos investigativos que colaborem com a resolução de questões educacionais e sociais desses povos. Nesse sentido, os saberes tradicionais indígenas constituem o cerne do programa, sendo que elementos de outras culturas são apropriados por meio da lógica ameríndia recriada a partir da ancestralidade. A autonomia é construída a partir dessa valorização identitária e do conhecimento da realidade, com clareza das formas de relações que podem ser traçadas com outras culturas e dos elementos que podem ser absorvidos sem gerar impactos negativos.

As ações são direcionadas para processos formativos e investigativos que colaborem com a integração entre saberes ancestrais e científicos, de forma direcionada à melhoria da qualidade de vida das comunidades indígenas, tendo em vista os seus papéis de gênero, geracionais e sociais (autoridades tradicionais e organizacionais, médicos tradicionais, artesãos, caçadores, pescadores, historiadores, educadores, etc.).

A investigação é considerada uma ferramenta indispensável para descobrir, conhecer, compreender e elaborar o pensamento de forma integral e com base nas raízes culturais e problemáticas de cada comunidade ou espaço organizacional e social. A pesquisa integra as

---

<sup>24</sup> <https://www.utch.edu.co/porta/es/programa-de-educaci%C3%B3n-cultural-territorial-indigena.html>

diversas ações do programa, possibilitando dinâmicas que permitam sistematização, seleção e construção de conhecimentos relevantes, conforme cada contexto.

Ocorre a criação e participação crítica e ativa em espaços e programas formativos universitários, constituindo um caráter intercultural e permitindo a articulação entre os povos indígenas e processos de ensino, pesquisa e extensão, com a geração de programas interdisciplinares com currículos próprios, seminários e fóruns educacionais.

É concebido como uma trajetória em permanente construção, alimentada pelos conhecimentos ancestrais e por saberes científicos que a universidade desenvolve por meio de seus programas, de forma que as etnias possam estimular e adquirir conhecimentos que resultem na resolução de problemas da comunidade.

### **Licenciatura en Pedagogía de la Madre Tierra (LPMT)**

Conforme o Documento Maestro da Licenciatura en Pedagogía de la Madre Tierra, essa formação está fundamentada em uma proposta interdisciplinar que apresenta como ponto central a revitalização do complexo tecido de relação dos seres com a terra, a vida e o cosmos, em um trabalho a partir e para os territórios e comunidades indígenas, integrando saberes e práticas para a proteção e a cura da Terra através de ações nos campos educativo, comunitário, cultural e político.

Seus princípios e práticas nascem dos povos originários, em uma concepção da Terra como ser vivo, com o objetivo de recuperar e sistematizar saberes e línguas ancestrais em direção ao bem viver. Nesse sentido, professores/as são vistos como construtores/as de geopedagogias, baseadas na aprendizagem coletiva e ligadas a tempos e espaços das comunidades e territórios, tendo como princípios pedagógicos o silêncio, a observação, a palavra doce, a escuta e o tecido. A concepção da vida como sistema complexo impede o ensino através de disciplinas, sendo a interdisciplinaridade considerada como postura e disposição para aprender.

A espiritualidade é vista como essencial na revitalização da relação com a Terra e com o cosmos. São utilizadas estratégias pedagógicas que favorecem esse encontro, desde rituais e cerimônias ancestrais até configurações contemporâneas de sincretismo cultural.

As estratégias pedagógicas possibilitam o desenvolvimento do ser, saber e saber fazer, sempre em movimento, a partir da relação consigo, com o outro e com a Mãe Terra, na perspectiva para o bem viver de todos. Nessa proposta, o fazer está mais ligado com a

construção coletiva do que individual, sendo orientado para a busca do bem comum. O princípio comunitário, como perspectiva metodológica, implica a construção de ferramentas de formação prática para participação, resolução de problemas e criação artística, em relação com os territórios e sua gestão.

Para colocar em prática esses princípios espirituais, ecológicos, comunitários e afetivos, são reunidas estratégias pedagógicas que vêm sendo aprendidas a partir da investigação e atualização com diferentes povos e experiências educativas do país e do mundo, como autobiografia, histórias de origem e cartografias em diálogo com sábios e lideranças, círculos da palavra com música, fogo e bastão da palavra, rituais, cesta de jogos, oficinas e teatro. (UNIVERSIDAD DE ANTIOQUIA. FACULTAD DE EDUCACIÓN. PROGRAMA DE EDUCACIÓN INDÍGENA, 2018).

Como forma de estruturação e desenho curricular, a LPMT se encontra em transição para uma nova rota pedagógica. Acompanhei o encontro de formação de formadores que proporcionou a apresentação e o diálogo sobre essa nova rota, retomando inicialmente o propósito do curso e o compromisso ético, cultural e político com territórios e projetos comunitários de vida, a partir da valorização desde as origens ancestrais e a família. O professor Abadio Green lembrou que a nova rota é ensinamento do *avuelo*, transmitido através de plantas medicinais em uma cerimônia, e que isso foi reconhecido pelo Ministério da Educação da Colômbia.

Foi explicado que essa rota é uma construção em espiral, formada pelos seguintes elementos: Origem, Desequilíbrios, Cura e Proteção. A *Origem* corresponde à primeira etapa, na qual é construída a história de vida, que não consiste somente em uma autobiografia, mas é tecida com anciãos e anciãs, comunidade, povo e território. As histórias de vida são conectadas com o passado desde a ancestralidade, dando força à origem dos povos, recuperando significados de vida e palavras da língua materna. Na fase denominada *Desequilíbrios* são revisadas e visibilizadas as problemáticas das comunidades. O desequilíbrio tem a ver com o esquecimento da origem, sendo necessário olhar para isso, mas para curar, não para ficar lamentando. Foi retomada a importância de observar a relação com o patriarcado, que está muito impregnado em todos os homens e mulheres, constituindo as hierarquias e relações de poder. Na etapa da *Cura* é pensado coletivamente sobre como sanar, recriar e construir outra forma de relação entre homens e mulheres e com a Mãe Terra, não individualmente, mas de modo comunitário e espiritual. Para abordar a *Proteção*, foi trazida

a imagem do parto e do nascimento, que exige cuidado, proteção da vida e da Mãe Terra, o que implica na construção de um lugar ético, um caminho para o bem viver. Como esse formato não é linear, mas em espiral, após a proteção se volta ao momento de origem, mas com a experiência do caminho.

Durante o encontro, depois dessa conversa, os membros da equipe, reunidos em grupos, ficaram com a tarefa de fazer a organização temática com esta rota, lembrando a importância de se apoiarem entre os grupos, para que não seja fragmentado, tendo clareza que é um tecido, que se precisa tecer e costurar. Essa proposta educacional construída coletivamente, em espiral e na forma de um tecido, está permeada pela integração entre a dimensão ecológica, política, espiritual, cultural, da saúde e das relações humanas.

Dizemos que para compreender todos esses princípios da Mãe Terra, primeiro temos que entender que tudo surge desde a origem, mas também o que sucedeu às culturas originárias da América e do mundo. Toda essa origem que tínhamos teve interferência por outras culturas que nos chegam ao longo da história, acabando a memória desde a origem. Mas o avô também disse que não se pode viver se lamentando, fazendo palavras sujas de tudo o que aconteceu, tem que curar. E se curamos, estamos protegendo. Então são quatro etapas da rota pedagógica que aprendemos dos avuelos, das plantas, das cerimônias: Origem, Desequilíbrios, Cura e Proteção. Se sabemos tudo isso, então os princípios da Mãe Terra se tecem. (Abadio Green Stocel, maio de 2020).

O desenho da rota pedagógica em espiral<sup>25</sup> (UNIVERSIDAD DE ANTIOQUIA. FACULTAD DE EDUCACIÓN. PROGRAMA DE EDUCACIÓN INDÍGENA, 2018), utilizado como fonte de inspiração para a estrutura desse texto, é apresentado a seguir na forma de abertura para a seção seguinte, que estou denominando como *FRUTOS* e constitui a exposição do tecido reflexivo gerado através da pesquisa.

---

<sup>25</sup> O desenho foi elaborado por Juan Carlos Jamioy Juagibioy, indígena Kamëntsá Biyá, Putumayo-Colombia. Professor da Licenciatura en Pedagogía de la Madre Tierra, em colaboração com o Comitê de Carreira do Programa.

## 2. FRUTOS



(UNIVERSIDAD DE ANTIOQUIA, 2019)

**“Os mortos do homem branco esquecem a terra de seu nascimento quando vão pervagar entre as estrelas. Nossos mortos jamais esquecem esta terra maravilhosa, pois ela é a mãe do homem vermelho. Somos parte da terra e ela é parte de nós. As flores perfumadas são nossas irmãs; os gamos, os cavalos, a majestosa águia, todos são nossos irmãos. Os picos rochosos, a fragrância dos bosques, a energia vital do pônei e o homem, tudo pertence a uma só família”.**

**“De uma coisa temos certeza: a terra não pertence ao homem branco; o homem branco é que pertence a terra. Disso temos certeza. Todas as coisas estão relacionadas como o sangue que une uma família. Tudo está associado”.**

**“O que fere a terra fere também os filhos da terra. O homem não tece a teia da vida; é antes um de seus fios. O que quer que faça a essa teia, faz a si próprio”.**

(Chefe Seattle, 1855)



(UNIVERSIDAD DE ANTIOQUIA, 2019)

Es bueno que ustedes tengan en cuenta de que tenemos una madre en común, que tenemos un padre en común como es el viento, que hace parte de nuestra respiración. Tenemos un ojo en común, el sol, que es el reflejo de nosotros para poder observar, ver las cosas. Así como existen las variedades de idiomas, también existen las variedades de pisos térmicos, los climas, las plantas, las aves, los animales. En nuestro planeta, nuestra tierra, aquí está la esencia de todo lo que ello representa, nosotros mismos, nuestro cuerpo, hace parte elemental de esa gran búsqueda que tenemos nosotros por lo que ustedes pudieran interpretar como Dios. Aquí no caben diferencias de religiones porque nosotros no tenemos ese concepto. El concepto de Dios, para nosotros es la unidad, es la convivencia total, es la identidad total máxima que podamos tener como seres humanos. Si esa convivencia máxima la logramos, lograremos un respeto de lo más profundo acerca de todas las cosas que nosotros podemos observar.

(Mamo Avinteiru IN: VILLAFANA, 2005, p. 17).

## 2.1. ORIGEM

Peço primeiro permissão a todos avuelos e avuelas que estão acima, no cosmos (por que para nós, povos indígenas, as estrelas, planetas, lua, arco-íris, trovão, ventos, são nossos pais, mães, irmãos, irmãs, avós), para que a conversa possa sair do coração e que tudo o que expressemos saia do coração. Assim mesmo, peço a todos os trabalhadores da terra, que estão trabalhando, o ouro, o cobre, a prata, porque todos são essências, tecidos da Madre Tierra. Todos os morros são sagrados para nossos povos. Todas as lagoas e os rios são sagrados para nós. Peço permissão, para que nos permitam conversar. Agora, para que nós nos conectemos, unimos nossa mão direita ao coração e a esquerda com o umbigo, para sentir que a terra é viva, que é nossa mãe, e que todos os elementos que estão no meu coração, no meu corpo, são presença inapagável e memória da Mãe Terra. Fomos criados à imagem e semelhança da Mãe Terra, assim como ela também esteve no ventre de sua mãe e tem todos os tecidos que eu tenho. Estou agradecendo infinitamente por que nós somos parte muito importante da Mãe Terra. E agora a mão direita aponta para cima, no cosmos. E a esquerda olhando para a Terra, para que possamos ter a energia do Cosmos e da Terra. Porque a Terra dança nesse espaço do universo, do pluriverso, e não está só, está acompanhada dos planetas. Tudo o que está acima tem muito a ver com a maternidade da Terra. A mão que está cheia de energia ponho na cabeça para que eu, como ser humano, parte da Terra e do Cosmos, possa sentir essa energia que me chama, que me completa, que vibra em meu corpo. Mil graças Mãe Terra, cosmos, avuelos e avuelas, e para que estejam conosco, para que quando eu fale, não fale eu e sim vocês possam falar. (Abadio Green Stocel, maio de 2020).

Aproveito esse ritual conduzido pelo professor Abadio Green, coordenador do Programa de Educación Indígena da Universidad de Antioquia e docente da LPMT, e sua fala proferida durante o início do curso “Los principios pedagógicos de la Madre Tierra”, para também pedir permissão aos ancestrais indígenas e a todos os seres da natureza e do Cosmos, para humildemente desenvolver uma reflexão sobre origem.

A ideia desse capítulo é elaborar um exercício de tessitura entre alguns princípios do conhecimento e do modo de conhecer indígena, através de autores/as indígenas e não indígenas, pesquisadores/as do pensamento ameríndio, em diálogo com descobertas científicas da atualidade e com algumas considerações das ciências espirituais da Teosofia<sup>26</sup> e

---

<sup>26</sup> A palavra Theosophia, de origem grega, significa Sabedoria Divina, tendo sido criada no século III d. C. em Alexandria, no Egito, por dois filósofos neo-platônicos: Amônio Saccas e Plotino. A Sociedade Teosófica (ST) deu continuidade a essa escola de pensamento, buscando a Sabedoria através da investigação direta da Verdade manifestada na Natureza e no ser humano. A ST foi fundada em Nova Iorque, em 1875, por Helena Petrovna Blavatsky e Henry Steel Olcott, espalhando-se posteriormente por todos os continentes. Apresenta três objetivos: formar um núcleo da Fraternidade Universal da Humanidade, sem distinção de raça, credo, sexo, casta ou cor; encorajar o estudo de Religião Comparada, Filosofia e Ciência; e investigar as leis não explicadas da Natureza e os poderes latentes no ser humano. <https://www.sociedadeteosofica.org.br/>.

da Antroposofia<sup>27</sup>, da ciência contemplativa do Budismo<sup>28</sup>, do Taoismo e Confucionismo<sup>29</sup>, e da filosofia hermética do antigo Egito e da Grécia<sup>30</sup>. O objetivo não é aprofundar essas questões ou oferecer respostas, mas trazer um exemplo dessa possibilidade de muitas conexões entre o pensamento indígena e outras fontes de conhecimento, mostrando a potência da sabedoria ameríndia para ampliações de visões da sociedade, assim como as potencialidades das licenciaturas indígenas no sentido de estar trazendo essas epistemologias para as universidades.

Raramente nos questionamos sobre a origem e o significado de nossa existência, em meio à correria de cumprir com papéis externamente determinados e obter recursos para satisfazer desejos que em nossas distrações cotidianas se confundem com necessidades. Mas em nossa origem existem ensinamentos essenciais para encontrar um caminho que tenha verdadeiro sentido.

Povos indígenas, com suas especificidades étnicas, consideram essa importância da origem e da ancestralidade como essência do que são, sabedoria fundamental para estar no mundo de forma espiritualmente e ecologicamente conectada, de acordo com o dom de cada pessoa e na relação com o todo. As palavras a seguir mostram esse pensamento, na forma proferida por um Mamo da Sierra Nevada de Santa Marta:

Resalto que para existir aqui en el mundo debemos saber cuál es nuestra misión, debemos tenerlo claro y partir desde esa base, porque si no, podemos caer nuevamente em el exterminio. Nosotros, los Hermanos mayores de la Sierra Nevada de Santa Marta, tenemos por propósito el abrir numerosas puertas internas que conduzcan al conocimiento del templo de la

---

<sup>27</sup> A Antroposofia, do grego "conhecimento do ser humano", foi introduzida no início do século XX pelo filósofo austríaco Rudolf Steiner, como um método de conhecimento da natureza do ser humano e do universo, alcançando a percepção de que o mundo não é constituído somente de matéria e energia físicas, havendo um mundo espiritual estruturado de forma complexa. Steiner atuou como Secretário-Geral da Sociedade Teosófica na Alemanha. Sua tese de doutorado, publicada com o nome de "Verdade e Ciência", trata da essência da atividade do pensar. A Antroposofia amplia o saber alcançado pelo método científico convencional, partindo do método cognitivo de Goethe, e trabalha sua aplicação nas principais áreas da vida humana (Pedagogia Waldorf, Medicina, Arquitetura Antroposófica, Agricultura Biodinâmica, Pedagogia Social, Farmacêutica Antroposófica, Pedagogia Curativa e Eurytmia (expressão corporal que mostra em gestos a essência profunda dos sons). <http://www.sab.org.br/portal/>

<sup>28</sup> Wallace (2009) explica que o budismo traz um método prático, com procedimentos rigorosos e precisos de introspecção, pela experiência na primeira pessoa, por meio do refinamento da atenção e do apaziguamento da mente, com o cultivo da atenção deliberadamente focada e clara, o que considera como uma Ciência Contemplativa.

<sup>29</sup> Faço algumas reflexões a partir do I Ching (Livro das Mutações), que segundo Wilhelm (2006) tem raiz em duas vertentes filosóficas chinesas: o Taoismo e o Confucionismo, tendo sido usado na China como um livro de sabedoria e inspiração para suas ciências e artes de governar.

<sup>30</sup> Utilizo textos que contribuem na compreensão da obra O Caibalion, que constitui uma compilação de princípios básicos do Hermetismo, doutrina de Hermes Trimegistro, grande mestre que viveu no Egito em antiguidade remota, considerado o pai da Ciência Oculta, descobridor da Alquimia e fundador da Astrologia.

vida. Adesde cuando las razas humanas estaban en su infância (3.600 años), fueron impartidas todas las bases fundamentales de nuestras enseñanzas, em esencia a todo lugar de la madre tierra, estas enseñanzas han sido guardadas intactas en su pureza primitiva por nuestros Mamos, em cada época para germinar em cada generación. Con interés y apropiación hemos estado en la búsqueda de los decretos y leyes que quedaron consagrados desde un principio, aunque no fue tan fácil lograr este gran reto y asumirlo com esa responsabilidad, ya que hay muchas personas que nunca piensan en el valor nuestro y que solo tienen cosas innecesarias. Nosotros los indígenas estamos en la misión de proteger los Padres espirituales que están ubicados en las montañas, donde esta ubicado el sol, los espíritus del Padre, los abuelos, los tatarabuelos em espíritu vivo, porque desde un principio los Mamos formaron la Tierra para que le sirviera a toda la humanidad em espíritu vivo, en donde en ella se reprodujera el espíritu de las aguas, de las plantas, de los animales, de las aves, de las montañas. Todo esto quedó representado y de hecho en nuestra Sierra esta guardado todo, y eso es lo que tenemos que defender. (PEREZ, 2017, p. 164).

Esses dizeres mostram a complexidade do pensamento indígena, da sua consciência de algo muito mais amplo e profundo, do qual nossa sociedade em geral não tem alcance, por estar iludida com coisas não necessárias. São preciosas informações sobre civilizações anteriores, leis que regem a vida na Terra e no Cosmos, espíritos da natureza e o papel indígena na proteção da vida.

Os povos originários possuem forte conexão com a natureza e com o mundo espiritual. Esses Mamos de Santa Marta, assim como lideranças espirituais de muitas outras etnias indígenas, desenvolvem uma atuação essencial de proteção para toda a humanidade, não somente por seu modo de vida ecológico, contribuindo para a conservação de muitas áreas, com todos seus elementos naturais e muitas espécies endêmicas, mas também através do trabalho espiritual, realizado de diferentes formas, de acordo com cada etnia. Consideram como uma missão, trabalhando com os diversos ecossistemas, em áreas de deserto, gelo, floresta, cerrado, savana, em todos os tipos de ambientes, tributando ao mundo espiritual para viver em harmonia, em uma forma de vida de conexão, reciprocidade e retribuição a Terra. Esses povos conseguem manter uma ligação com saberes essenciais, presentes na origem do universo, que constituem os fundamentos da manutenção da vida em seu equilíbrio dinâmico, considerados para as etnias indígenas colombianas como “Lei de Origem”.

Na busca de compreender melhor sobre a concepção de Lei de Origem, pedi uma explicação para o professor Baltazar Mecha, coordenador do Programa Educativo Cultural Territorial Indígena da Universidad Tecnológica del Choco Diego Luis Córdoba, em uma

entrevista sobre a Licenciatura Indígena dessa universidade. Ele me orientou com a seguinte resposta:

O conceito cosmogônico de lei de origem, como os mais velhos falam, se refere à lei dada pela mãe natureza para a sobrevivência territorial e cultural. Essa lei não é modificável por nenhum ser humano. A partir dessa lei de origem foi proporcionado que cada indivíduo seja mais conectado com a natureza. É como a natureza regula os povos indígenas, permitindo a conexão do cordão umbilical com a Mãe Terra. (Baltazar Mecha Forastero, abril de 2020).

Em uma das minhas conversas com Nora Días, ela me explicou que cada povo indígena tem a sua Lei de Origem, que é como a voz da Mãe Terra dizendo como habitar, mostrando como viver em cada território para permanecer sempre em harmonia com toda a vida.

Muitos desses conhecimentos indígenas são condizentes com os escritos da Teosofia que mostram a existência de leis físicas e espirituais que regem a vida na Terra. Conforme o pensamento Teosófico, segundo Bailey (2007), desde as minúsculas diversificações que são denominadas como átomos, passando pelas agregações atômicas que constituem as variadas formas existentes, incluindo as formações maiores que compõem todo o sistema solar, tudo ocorre de acordo com leis, seguindo os mesmos princípios básicos. Alice Bailey se refere à grande lei de atração, a qual sustenta a criação das formas, reunindo átomos e conduzindo sua vibração uníssona. Na substância atômica existe uma força ou energia central do sistema solar que se manifesta como inteligência e um aspecto formal da natureza que expressa a qualidade do amor ou atração, a força de coesão que mantém a forma unida.

A Lei de Origem, nos formatos em que é concebida por diferentes etnias ameríndias, está presente em documentos elaborados pelo movimento indígena colombiano, como no material que apresenta as informações e reivindicações para o ordenamento territorial da Serra Nevada de Santa Marta, produzido por um conjunto de organizações indígenas da região. Conforme esse documento, Consejo Territorial de Cabildos Indigenas de la Sierra Nevada de Santa Marta (2006), a concepção de ordenamento territorial da região de Santa Marta está fundamentada na *Ley de Sé*, sendo *Sé* a passagem da escuridão para a luz, limite entre o espiritual e o material. Para esses povos, o mundo estava inicialmente em espírito, denominado *aluna*, de onde a ordem foi estabelecida, com tudo o que existe no mundo material. Tudo tem a mesma essência, como espíritos da grande mãe espiritual (*aluna jaba*), de onde se criou o universo material com as leis que regem a função de cada elemento no

todo. Essa Lei de Origem, princípio e ordem de todos os seres, precisa ser cumprida e respeitada, para que se conserve o equilíbrio na Terra e se mantenha a vida, com harmonia entre seres humanos e destes com a natureza, na consonância entre vida e morte, dia e noite, inverno e verão, frio e calor.

Assim também está explicado em outros diversos documentos, como nas “Propuestas para el Programa de Garantías de los derechos fundamentales de los pueblos indígenas de Colombia”, da Confederación Indígena Tayrona:

Lo espiritual y lo material constituyen una misma unidad de existencia; se complementan entre sí y funcionan como un solo ser. Así pues, a toda materia le es posible existir y funcionar como tal, porque hay un espíritu que lo complementa y lo gobierna. Esta complementariedad y funcionalidad conjunta está regulada por la Ley de Origen, la cual es justa, universal y asequible a todos los seres; ella orienta cómo se debe vivir y cómo se debe establecer la relación de convivencia, tanto espiritual como materialmente entre las diferentes sociedades o culturas y entre estas con los demás seres de la naturaleza. Solo así se logra la armonía, el equilibrio y el bienestar universal. (CONFEDERACIÓN INDÍGENA TAYRONA, 2011, p. 49).

Nas palavras dos Mamos Wiwa José Miguel Sauna e José Antonio Conchacala: “Todo lo que ahora hay estaba solo en espíritu. Solo estaba todo en pensamiento. El agua, las frutas, los árboles, los animales, todos estaban en pensamiento.” (ECHAVARRÍA USHER, 1993).

Podemos traçar conexões entre essa cosmologia e tradições espirituais que reconhecem a existência de uma consciência anterior e por trás de toda a existência, como o Taoísmo e o Confucionismo, visto que conforme Wilhelm (2006), um dos fundamentos do I Ching se baseia nos ensinamentos de Confúcio e Lao-Tse de que todo acontecimento no mundo visível é um efeito de uma “imagem”, isto é, uma ideia num mundo invisível.

Outro exemplo de possível conexão é a filosofia hermética do antigo Egito e da Grécia, pois um dos princípios formalizados por Três Iniciados<sup>31</sup> (2018) indica que a realidade substancial que está por trás de todo o universo material perceptível através dos nossos sentidos, com seus fenômenos e manifestações, pode ser considerada como uma “mente vivente infinita e universal”.

Faço aqui também uma relação com os saberes trazidos através das práticas e estudos budistas, no sentido considerado pelo físico e filósofo Alan Wallace, como uma ciência da

---

<sup>31</sup> “Três Iniciados” é o pseudônimo de William Walker Atkinson, autor de “O Caibalion”, uma obra esotérica e ocultista sobre os Princípios Herméticos, publicada pela primeira vez em 1908, em inglês, pela Yogi Publication Society.

consciência ou ciência contemplativa. Wallace (2009) explica que, segundo os praticantes da meditação budista, as pessoas que alcançam um nível superior de quietude meditativa tem acesso à natureza essencial da mente, de onde emerge a psique e todos os sentidos físicos, um substrato subjacente a todas as formas de consciência humanas e não humanas. De acordo com a linha budista da Grande Perfeição, a consciência primordial é caracterizada como o estado natural da consciência plena, que transcende a dualidade dos espaços interno e externo, um vácuo absoluto, eterno e infinito de onde emergem todos os fenômenos no tempo e no espaço.

Anandamúrti<sup>32</sup> (2007) se refere ao estado meditativo sem objetivação, o qual não pode ser compreendido, explicado ou comprovado através da mente, pois se encontra além dessa esfera. Mas o êxtase que se manifesta com esse estado de vacuidade é a própria prova de sua existência. E esse despertar espiritual em cada indivíduo é importante para o bem estar coletivo, pois nada está separado, tudo o que é manifestado ou não manifestado no mundo faz parte do Corpo Cósmico, sendo que a semente do universo está além da mente e não pode ser alcançada mentalmente.

Wallace (2009) destaca que com a convergência de esforços entre ciência, budismo e outras importantes tradições contemplativas do mundo, podemos reintegrar as buscas de felicidade, verdade e virtude, ajudando a curar o mundo de seu estado atual de desintegração, alienação, conflito e sofrimento.

Entre as tradições contemplativas do mundo, estou me dedicando aqui a mostrar indícios para a consideração das práticas e saberes da ancestralidade ameríndia e das suas atuais lideranças espirituais, sendo necessária uma maior valorização dos conhecimentos desses povos. Nesse sentido, Lora León (2014) reúne uma série de documentos das etnias indígenas da Serra Nevada de Santa Marta, com referências à Lei de Origem e explicações sobre as origens do mundo e da vida, explorando o potencial desse pensamento como alternativa ética para a reelaboração da compreensão ocidental antropocêntrica sobre o significado da humanidade.

Atualmente, cientistas de diversas áreas de conhecimento têm alcançado pensamentos sobre uma visão integrada e processual da vida e da consciência, em que tudo

---

<sup>32</sup> Shrii Shrii Anandamúrti é o nome espiritual de Prabhat Ranjar Sarkar, filósofo indiano, humanista e reformista social, mestre espiritual do Tantra Yoga, fundador da Ananda Marga, Organização Internacional Espiritual de Yoga e Serviço Social. <https://www.anandamarga.org.br/mestre-espiritual/>

está ligado com tudo e faz parte de uma mesma essência imaterial. O físico Fritjof Capra tem desenvolvido diálogos e debates com diversos autores da ciência contemporânea em relação com sabedorias orientais, como hinduísmo, budismo e taoísmo, reunindo em suas obras essas informações e reflexões. Esse autor também relaciona descobertas científicas e a sabedoria oriental com alguns conhecimentos dos povos indígenas norte americanos e da América Central, trazendo, por exemplo, os saberes do índio Yaqui Don Juan Matus, do deserto de Sonora, no México, contemplados na obra do antropólogo Carlos Castaneda. No entanto, Capra não aprofunda essa ligação com os conhecimentos de outros povos originários latinos, que poderiam contribuir para muitas compreensões.

Tendo em conta a reverência a esses líderes espirituais, o respeito a sua privacidade e o sigilo do que não possa ser revelado, precisamos considerar a potencialidade de contribuição substancial dessa sabedoria, não somente para os povos indígenas, mas também para toda a sociedade, oferecendo um entendimento muito profundo da humanidade e de sua conexão com a totalidade, trazendo valores essenciais para manter a harmonia das relações. Vejo essa como uma das potências das Licenciaturas Indígenas, ao formar pesquisadores/as de sua própria cultura, ancestralidade e espiritualidade.

Estermann (2006) defende que os conhecimentos indígenas e, mais especificamente dos povos andinos, constituem um pensamento filosófico de grande riqueza, o qual não separa filosofia e espiritualidade, teoria e prática, racionalidade e sensibilidade. Considerando a filosofia intercultural como uma necessidade global, esse investigador, com larga trajetória no mundo andino, sintetiza alguns princípios da filosofia andina, mas ressalta que existe uma grande diversidade de culturas e suas expressões na Abya Yala, a qual não é simplesmente uma localização geográfica, mas berço de grande profundidade de pensamento e espiritualidade.

Conforme Estermann (2006), o fundamento transcendental dessa filosofia é concebido pela relacionalidade, um complexo relacional primordial que se expressa em todos os níveis e dimensões da existência, a partir do qual os entes se constituem em uma rede de vínculos entre tudo o que existe. A relacionalidade oferece a base para os fundamentos da ordem ética indígena, para sua vida social e de relação com a natureza.

Bailey (2007), considerando o pensamento teosófico, também traz a relacionalidade como o fundamento da vida, desde o desenvolvimento do átomo, por meio de sua interação com os outros átomos, destacando que a cooperação precisa ser aprendida e vivenciada pelos

seres humanos, pois nenhum ser estará completo se as outras unidades não tiverem alcançado seu desenvolvimento pleno. Essa força de coesão que sustenta as formas da vida unidas se manifesta na qualidade da atração, o amor.

Para o biólogo chileno Humberto Romesín Maturana, o amor constitui a base da vida, do desenvolvimento humano, da sociabilidade e da linguagem. Maturana (1998, 2001) pondera que amar é abrir um espaço de interações recorrentes com o outro, sem exigências ou espera de retribuições, no qual sua presença é legítima. O autor considera o amor como a emoção fundamental na história da origem e desdobramento da humanidade, pois enquanto a rejeição forma um espaço de interações recorrentes que culmina com a separação, o amor constitui um espaço de conexões que são mantidas, proporcionando coordenações consensuais de conduta que geram a linguagem, elemento fundamental do humano. E Maturana e Varela (2001, p. 269) ressaltam que “o amor ou a aceitação do outro na convivência é o fundamento biológico do fenômeno social”.

O amor, trazido por diferentes filosofias e religiões como energia atrativa que é qualidade essencial para a existência e evolução da vida, está presente na cosmovisão indígena através da relacionalidade, como fundamento de seu modo de ser e de viver, constituindo também uma das essências da Licenciatura en Pedagogía de la Madre Tierra.

De acordo com Estermann (2013), a relacionalidade se manifesta, a nível cósmico, antropológico, econômico, político y religioso através dos princípios de correspondência, complementaridade, reciprocidade e ciclicidade. A correspondência é explicada por Estermann (2006) como princípio que se apresenta em todos os níveis da existência, na relação entre macrocosmos e microcosmos, cósmico e humano, humano e não humano, orgânico e inorgânico, vida e morte, abrangendo vínculos qualitativos, simbólicos, celebrativos, rituais e afetivos.

Nessa direção, Bailey (2007) enfatiza que todas as formas, ou conjuntos de formas, são vivas e veículos de expressão para alguma entidade, não existindo algo que possa ser considerado como inorgânico, pois cada átomo constitui uma vida. Os átomos mostram modos rudimentares de mente e de inteligência, como a qualidade seletiva de atrair e repelir, o que determina toda a construção e manutenção das diversas formas no reino mineral, vegetal e humano. A palavra inteligência tem origem em dois radicais latinos: *inter* (entre) e *legere* (escolher), significando essa habilidade de selecionar e escolher, sendo o que está imbricado na grande lei de atração, a qual é básica na manifestação do universo.

As mesmas leis básicas comandam tanto a evolução do átomo quanto a evolução de um sistema solar. O macrocosmo repete-se no homem, e o microcosmo, por sua vez, se reflete em todos os átomos menores. (BAILEY, 2007, p. 23).

Zohar (1990), com base nos conhecimentos da física quântica, retoma essa questão da inteligência ou consciência do átomo, entrando na sua constituição, chegando ao elétron como um componente com sensibilidade à informação e capacidade de reagir, inclusive à distância, de forma não local, aos movimentos de outros elétrons e até mesmo à consciência do/a pesquisador/a, através de efeitos de correlação quântica. A correspondência também aparece nos modelos da física, como exemplificado pela autora, pois o átomo de Bohr original se parece com um sistema solar minúsculo, com um núcleo central proporcionalmente grande e muitos elétrons em seus estados energéticos ou órbitas individuais circundantes, de modo semelhante aos planetas que giram ao redor do sol.

O princípio de Correspondência está incluído entre os preceitos da filosofia hermética, presente em “O Caibalion” na forma do axioma: "O que está em cima é como o que está embaixo, e o que está embaixo é como o que está em cima." Essa premissa é explicada por Três Iniciados (2018) como a existência de uma correspondência entre as leis e os fenômenos dos diversos planos da Existência e da Vida, do universo material, mental e espiritual, constituindo uma Lei Universal.

Ainda conforme Estermann (2006), a visão indígena segue o princípio da complementaridade, em que nada existe isoladamente, mas sempre em forma coexistente com um complemento correspondente oposto, se integrando em um ritual celebrativo. Céu e terra, sol e lua, claro e escuro, dia e noite, masculino e feminino são complementos necessários para a expressão de uma integralidade superior. Essa configuração se manifesta em todos os aspectos da realidade ameríndia, como cosmológicos, sociais e éticos, na integração harmoniosa e equilibrada entre oposições.

Nesse sentido, Mamani (2010) apresenta a cosmologia andina ancestral como composta por duas forças essenciais, convergentes e complementares, que geram todas as formas de existência: a cósmica (proveniente do céu) e a telúrica (procedente da terra). A palavra *pacha* significa a união dessas forças em uma capacidade de participar ativamente do universo, superando o tempo e o espaço.

Moura (2021), indígena do povo kaingang, esclarece o princípio da oposição complementar como base da mitologia dessa etnia, o qual se reflete na sua ética, organização

social, educação e modo de vida. Esse ordenamento se estrutura essencialmente em duas metades clônicas: *kamé* e *kairú*, simbolizando, respectivamente, sol e lua, dia e noite, trazendo suas características específicas, o que é necessário para existir um equilíbrio natural e cósmico. Essas duas matrizes são representadas nas marcas de formato redondo e comprido, visualizadas nos seres e elementos da natureza, estando presentes nas suas pinturas corporais e artesanatos. As marcas revelam simbolismos do mito de origem, isto é, da cosmologia de criação desse povo, refletindo no seu modo de compreensão da realidade e da condição humana. Além disso, constituem a forma de identificação e de expressão de um modo de ser, atuar e se relacionar. Cada metade apresenta determinadas características físicas, psicológicas e emocionais, habilidades e conhecimentos, sendo que em virtude disso, cada indivíduo sabe seu papel dentro da comunidade em que vive e tem suas diretrizes de responsabilidade.

Através do estudo de Três Iniciados (2018, p. 16), essa explicação pode se correlacionada com o Princípio da Polaridade, em que "Tudo é Duplo; tudo tem polos; tudo tem o seu oposto; o igual e o desigual são a mesma coisa; os opostos são idênticos em natureza, mas diferentes em grau; os extremos se tocam; todas as verdades são meias verdades; todos os paradoxos podem ser reconciliados".

Além disso, a complementaridade é um dos princípios fundamentais da física quântica, como elucidado por Zohar (1990), pois os átomos podem se manifestar tanto na forma de partículas como de ondas, sendo ambas igualmente necessárias à compreensão da realidade, constituindo modos fundamentais de manifestação que formam juntos a essência da matéria.

Faço ainda uma relação com um dos conceitos que fundamentam o livro I Ching, que segundo Wilhelm (2006, p. 8) se refere à existência de uma lei eterna e imutável que atua em toda a mutação, o princípio Uno no interior do múltiplo, que se manifesta no "Grande princípio primordial" que permeia tudo o que existe, representado pela viga mestra que simboliza a unidade, através da qual surge o mundo dos opostos, pois determina ao mesmo tempo o acima e o abaixo, a direita e a esquerda, adiante e atrás. Esses opostos tornaram-se conhecidos como Yin e Yang.

É possível trazer uma correlação entre essa simbologia e a Cruz Andina ou *Chakana* que, conforme Estermann (2013), articula o estrato de cima (*hanaq/alax pacha*) com o estrato do cotidiano, do aqui e agora (*kay/aka pacha*), mas também a esfera esquerda, relacionada

ao feminino, com a direita, associada ao masculino. Desse modo, a *Chakana* vincula a relacionalidade da correspondência com a da complementaridade.

Estermann (2006) salienta que em um âmbito prático e ético, a correspondência e a complementaridade se manifestam como princípio da reciprocidade, onde para cada ação corresponde uma ação recíproca complementar, não somente entre humanos, mas também com a natureza e com o Divino, em uma ética cósmica, que abrange a organização universal como um sistema equilibrado de relações da qual o ser humano participa.

A partir de um estudo sobre elaborações investigativas de Bartomeu Meliá, Castiñeira (2017) reflete sobre a economia da reciprocidade para os povos indígenas guarani, a qual é caracterizada por um princípio de gratuidade, em que não há rigidez e a devolução não é algo fixo no tempo e no espaço. A forma de trabalho é regida pela colaboração mútua e a celebração, diretamente ligada à manifestação dos dons, sendo que a reciprocidade dos dons está relacionada com a reciprocidade das palavras.

Desse modo, a ideia de reciprocidade se manifesta não somente na forma do intercâmbio de objetos e alimentos, mas como circulação de dádivas, dons, presentes, palavras, sentimentos, ajudas, forças espirituais e de vida. Essa correspondência se expressa em formatos variados e em diversos aspectos, como na economia, divisão de trabalho, ajuda mútua, ecologia e relação religiosa. Também tem a ver com pensar junto, alcançar o consenso nas decisões, de modo a seguir coletivamente em uma mesma direção, mantendo as diversas expressões individuais que se complementam e enriquecem o conjunto. É uma relação recíproca que implica em presença, integridade e doação, se manifestando na profundidade dos encontros consigo mesmo, com o outro e com a comunidade, proporcionando uma partilha que apresenta significado individual e coletivo.

Estermann (2013) acrescenta que o princípio da reciprocidade também contempla a retribuição espiritual do que é recebido à *pachamama* (natureza), para que se mantenha um equilíbrio. Isso é realizado através de diferentes rituais, sendo que alguns são chamados de pagamentos ou tributos, como referido anteriormente.

Esse estado recíproco é considerado por Bailey (2007) como um estágio mais elevado de consciência alcançado pelos seres humanos quando assumem responsabilidades e trocas no âmbito das relações comunitárias, de modo que a consciência grupal passa a ter sentido e o amor começa a ser vivenciado em uma coesão coletiva. E principalmente quando percebem

que fazem parte de uma família universal, onde os grupos precisam se reintegrar à consciência que constitui a síntese total.

O quarto e último princípio abordado por Estermann (2013) se refere à ciclicidade, o qual sustenta que o espaço-tempo (*pacha*) se desenvolve através de ritmos que se repetem periodicamente, de forma cíclica, no movimento espiral em que se sucedem as mudanças vitais, meteorológicas, astronômicas e agrícolas.

Nesse sentido, o princípio do ritmo também é citado por Três Iniciados (2018), descrevendo que tudo se manifesta como o deslocamento de um pêndulo, em fluxos e refluxos, movimentos de atração e repulsão entre os polos, se expressando na criação e destruição de mundos, nações, vidas e estados mentais.

É possível complementar esse pensamento com os conhecimentos trazidos por Helena Blavatsky, uma das fundadoras da Sociedade Teosófica, que se refere em sua obra “A Doutrina Secreta” (Volume I: Cosmogênese), à Lei da periodicidade como uma das proposições fundamentais ou premissas básicas da doutrina secreta. Conforme Blavatsky (1980a, p. 305), “O universo é a manifestação periódica da essência absoluta e desconhecida”. Esse princípio se manifesta na contínua expansão e contração, em ciclos ascendentes, implicando na necessidade de constante renovação.

Com essas considerações iniciais, que abordam resumidamente o pensamento ameríndio no formato de um exercício de visualização de conexões com outras ciências e tradições, destaco a importância de um maior aprofundamento sobre a sabedoria, os processos cognitivos e intuitivos, os modos de vida e a ecologia dos povos indígenas, com um olhar atento para as diferenças entre esses sistemas de conhecimento e os modelos ocidentais de condução da sociedade.

No seminário “Visión Indígena de Rodolfo Kusch en América Profunda<sup>33</sup>”, o professor peruano Mario Mejía Huamán, da Universidad Ricardo Palma (URP)/Lima, abordou a importância da tarefa de construção de uma filosofia latino-americana, pois repetimos ideias europeias e perdemos as raízes do nosso pensamento. Ele trouxe a metáfora de uma árvore com poucas raízes, a qual é fácil de ser derrubada pelo vento, dizendo que não podemos cultivar nosso ser sem ser pelas raízes. E a raiz está em uma sabedoria de vida que liga teoria e prática, em uma racionalidade mítica, em que o mito é uma explicação com a lógica do

---

<sup>33</sup> Seminário promovido pelo PPGEDU da UFRGS, em 2019.

coração, onde a imaginação e a razão estão conectadas. Na raiz da cultura indígena, a espiritualidade é a coluna vertebral, por isso esses povos podem absorver ideias sem mudar a essência, como uma esponja que absorve a água sem perder seu estado original.

O filósofo argentino Rodolfo Kusch foi o primeiro autor a trazer o conhecimento indígena como uma filosofia. Essa importância da raiz cultural é trazida por Kusch (2007) principalmente através da noção de geocultura, expondo que por trás de toda a cultura sempre está o solo, um lastro, no sentido de se ter os pés no chão, na forma de um centro de apoio espiritual. Este solo constitui a única resposta quando se faz a pergunta sobre a cultura, simbolizando a margem onde se pode arraigar-se, sem a qual a vida não tem sentido. A cultura significa o mesmo que cultivo, mas não sabemos o que cultivar e não sabemos onde está a semente, pois esquecemos que a semente está em nós.

Essa semente foi esquecida por muitas pessoas, povos e nações, devido a rupturas provocadas por processos colonizadores, levando a percorrer por caminhos errôneos. Durante o Curso de Extensão “Morte e renascimento da ancestralidade indígena na alma brasileira<sup>34</sup>”, professores/as da área da psicologia junguiana refletiram sobre o complexo cultural da alma brasileira, como uma energia não resolvida, que ficou presa no inconsciente coletivo brasileiro. Uma busca de maior conhecimento e vivência da cultura indígena, que tem sido efetivada atualmente por muitas pessoas, pode significar uma aproximação a este complexo e liberação dessa energia, na forma de um renascimento. Ouso fazer aqui uma amplificação desse pensamento, não somente com relação à alma brasileira, mas à alma da América Latina, com suas especificidades regionais, significando uma perda mais ampla de matrizes, no que se refere às raízes originárias de Abya Yala, as quais precisam ser revitalizadas e expandidas para serem mais internalizadas em outros modos de relação com a vida.

### **2.1. Pensamento Indígena Seminal**

Além dos profundos conhecimentos filosóficos que podem nos ajudar na compreensão do universo e na transformação de nossa sociedade, povos indígenas trazem outra forma de conhecer, viver e se relacionar com a vida, que integra todas as dimensões do ser humano: física, emocional, mental, intuitiva e espiritual. A sociedade ocidental, ao negar e invisibilizar

---

<sup>34</sup> Este Curso de Extensão foi uma parceria entre Instituto Junguiano do Rio de Janeiro, Instituto Junguiano do Rio Grande do Sul, Associação Junguiana do Brasil, Editora Vozes e Universidade de Santa Cruz do Sul (UNISC) através do Grupo de Pesquisa Peabiru: Educação Ameríndia e Interculturalidade.

os saberes dos povos originários, se direcionou para um modo de conhecer e de viver fundamentado na racionalidade, perdendo em grande medida essas dimensões do sentimento, do espiritual e do simbólico.

Kusch (2007) elabora uma profunda caracterização das diferenças entre o pensamento ocidental e o ameríndio, a partir de sua convivência investigativa com povos indígenas da etnia quéchua. A pesquisa sobre o povo indígena, considerada sob o ângulo de sua comparação com o pensamento ocidental mostra aspectos perversos de nossa concepção de mundo. O autor desenvolve sua reflexão com base no pensamento popular americano e sua oscilação entre o pensamento científico e a subjetividade, denominando o pensamento ocidental como causal e o indígena como seminal.

Conforme Kusch (2007), o saber ocidental (causal) é obtido por meio de uma rigidez que oculta a subjetividade, uma objetividade rigorosa com a qual os indivíduos se expandem sobre o mundo, visto como uma realidade povoada de objetos, agindo para sua manipulação. O conhecimento ocidental tem um estilo centrípeto, buscando um centro fora, o qual nunca pode ser encontrado. A solução é vista externamente, tentando transformar a realidade com a utilização de ferramentas, em um pensamento de individualidade e de valorização comercial de objetos, que gera comportamentos altamente destrutivos para a natureza e as relações humanas. A classe média não se sente comprometida com nenhum tipo de cultura e sofre uma agudização da objetividade, devido a uma herança do cientificismo francês do século XIX e à consideração da cultura dentro da visão da sociedade de consumo. A sociedade burguesa é altamente dinâmica economicamente, mas inoperante nos aspectos que transcendem a economia. Com uma visão desgarrada, não sabe nada de si mesma e nem em que consiste a cultura.

Por outro lado, o pensamento indígena é descrito por Kusch (2007) como seminal, em um sentido de semente, germinação, origem. Um modo de pensar que não se assenta nas causas, mas nas modalidades, não constituindo um saber do porquê, mas do como. Essa sabedoria representa uma postura de abertura diante do mundo, não o vendo como uma concentração de objetos, mas de acontecimentos. Desse modo, a solução indígena é interior e contemplativa, proveniente do encontro em si mesmo e conformando um conhecimento orientado para a vida, em um mero estar cotidiano integrado ao seu ambiente, na aspiração pelo absoluto.

Essa explicação kuschiana elucida que no pensamento indígena há uma primazia do sentimento, pois a realidade é sentida em um nível afetivo antes de ser vista. A percepção da realidade através do sentir possibilita a presença forte da afetividade, que no pensamento ocidental tem um tom pejorativo. Abordando aspectos linguísticos, o autor exemplifica a existência de termos que expressam decisões inteligentes usando a palavra coração, como órgão que atua na regulação intuitiva do juízo.

Em minha convivência com representantes da etnia mbya guarani, me chamou a atenção o uso do termo coração, o qual é utilizado em muitas situações, com expressões como “falar com o coração”, “agir com o coração”, “aprender com o coração”, entre outras. Acredito que a profundidade do significado dessas palavras é muito maior do que se imagina, pois Blavatsky (1980b) revela que o coração é o centro da consciência espiritual, assim como o cérebro é o centro da consciência intelectual. Há no coração um cerne de vida, denominado Sede de Brahma<sup>35</sup>, sendo o primeiro centro vital que funciona no feto e o último que deixa de agir na morte de um ser.

Enquanto a mente julga, analisa, divide e classifica, o coração acolhe, une, integra e cura, compondo uma unidade em que nada fica excluído. O músico, poeta e antropólogo Patricio Guerrero Arias traz a essencialidade da afetividade para o verdadeiro sentido da humanidade, pois conforme Guerrero Arias (2010, p. 116), “não somos somente seres racionais, mas também sensibilidades atuantes”. O ser humano ancestral teceu a vida a partir do coração e, de acordo com as sabedorias originárias, a existência humana não se fundamenta na capacidade de pensar, mas de amar, sendo necessário recuperar a sensibilidade para retomar o coração como princípio do humano, sem abdicar da razão.

Kusch (2007) ressalta também a essencialidade do simbólico, que torna possível alcançar sabedorias sobre uma totalidade que não pode ser acessada através do pensamento racional e explicativo. Os simbolismos estão presentes no cotidiano indígena, em seus mitos, sonhos e metáforas, trazendo ligações com arquétipos da dimensão espiritual, com significados de grande profundidade e complexidade.

---

<sup>35</sup> Brahma (da raiz verbal do sânscrito: *brih*, expandir, crescer, frutificar) designa no hinduísmo e na Teosofia o poder criador em seu aspecto masculino-feminino. <https://pt.wikipedia.org/wiki/Brahm%C3%A2>

O filósofo espiritualista José Trigueirinho Netto<sup>36</sup> discorre sobre os elementos simbólicos em muitas de suas palestras, relatando que o símbolo nos coloca diante do desconhecido, através de sonhos, imagens, visões e ideias que emergem trazendo mensagens, oferecendo um significado que não é aparente e obvio, necessitando de silêncio para sua compreensão. Um símbolo pode falar muito mais do que uma explicação, pois a mente concreta é limitada e não pode responder e resolver certas questões. As histórias simbólicas nos estimulam a ver a realidade além dos obstáculos mentais, nos conduzindo a uma sabedoria interior, a qual gera um maior equilíbrio.

As pinturas ameríndias registradas nas paredes da UFSC e da UNIFAP, através de estudantes das Licenciaturas Indígenas, mostram uma diversidade de símbolos que permeiam a sabedoria e a vida das várias etnias representadas. Um representante da turma de 2016 da LI da UFSC, Daniel Kuaray, escreveu o memorial referente às intervenções artísticas realizadas em algumas salas e do alojamento da UFSC, descrevendo símbolos essenciais da cultura mbya guarani e seus significados. O texto revela essa riqueza simbólica, com muitos dos seus detalhes que poderiam passar despercebidos por quem não a conhece. Trago aqui alguns exemplos:

O grafismo representa a geometria divina, mostrando o elo entre o Ser Guarani, a mãe Terra e as divindades celestiais. O grafismo feito no chocalho *Mbaraka Mirim* significa as quatro direções sagradas e também a vida. (Daniel Kuaray, 2020).



O Mbaraka Mirim - O chocalho. Fotografia: Hugo Karai

---

<sup>36</sup> José Trigueirinho Netto (1931-2018) escreveu 84 livros e proferiu mais de 3.000 palestras, trazendo o estímulo para a ampliação da consciência humana e liberação dos laços que a aprisionam a aspectos materiais da existência. Sua obra esclarece as razões da crise que aflige a humanidade e traz perspectivas do início de um novo ciclo, despertando para o caminho espiritual em direção ao advento de uma nova humanidade, nos inspirando para uma vida fraterna, de paz e harmonia com todos os Reinos da Natureza. Seus ensinamentos revelam uma compreensão do significado real de cada Reino Natural e a verdadeira missão espiritual do ser humano. <https://www.trigueirinho.org.br/sobre/>

O cocar representa a força espiritual, a luta pela terra, a diversidade dos dialetos Guarani, das vozes, dos cantos entoados no *OPY*, na luta pelo reconhecimento do nosso território, da nossa *Yvyrupa*. Representa o caminhar junto, a resistência e a busca pelo autoconhecimento, o choro dos nossos anciões e a força das divindades. É uma mistura de sentimentos que se fortalecem sempre quando os Guarani e os outros povos indígenas utilizam o cocar. (Daniel Kuaray, janeiro de 2020).



O cocar. Fotografia: Hugo Karai

Kusch (2007) acrescenta a relevância da ritualidade na cultura ameríndia, sendo que a tradição ritualizada está relacionada com o sentimento de totalidade. Por meio de cerimônias e rituais são mantidas e fortalecidas as raízes ancestrais, possibilitando a continuidade da afirmação cultural e identitária.

Daniel Kuaray também traz em seu memorial exemplos de algumas práticas cerimoniais e seus significados ritualísticos e simbólicos:

“*Mbaraka mirim* é um instrumento tocado quando o Ser Guarani toca, canta e dança, louvando a *Nhanderu*. O som faz com que fiquemos concentrados, meditando aos seres divinos.”

“O milho representa a fertilidade e a relação do Ser Guarani com a própria mãe Terra. Na cultura Guarani existem muitas narrativas da criação do milho, fazemos muitos rituais e cerimônias sagradas agradecendo a boa colheita.”



O milho- avaxi. Fotografia: Hugo Karai

Ainda conforme Kusch (2007), a arte constitui outro elemento fundamental para o pensamento indígena seminal, também estando relacionada com a espiritualidade, se manifestando de forma estética e integrada ao sentimento. O professor Mario Mejía, durante o seminário “Visión Indígena de Rodolfo Kusch en América Profunda”, mostrou como os povos indígenas possuem uma visão estética do mundo. Em quéchua não há conceito de arte nem de cor, não existe a palavra arte porque tudo é arte, ela está em todos e em tudo, sendo o mundo visto em toda a sua beleza. A comunidade se aproxima da noção de arte através do estar, pois o estar é um movimento criador. A arte é vista como caminho para totalidade, sendo que o ser humano cria a arte e a arte o recria.

O texto de Daniel Kuaray também esclarece sobre esse significado da arte para o povo guarani, trazendo a relação com muitos aspectos da sua filosofia e visão de mundo, incluindo a complexidade da conexão com a natureza e a espiritualidade:

A arte Guarani se manifesta através da educação corporal tradicional, essa educação vem por meio da observação da natureza, da cosmologia e espiritualidade da relação com as divindades sagradas. O *Mborai ejeroyi*, o canto-dança é uma das formas de interação com o sagrado. O grafismo representa a geometria divina, simbolizando o elo entre o Ser Guarani, a mãe Terra e as divindades celestiais. Toda essa arte não está separada, tudo faz parte de um mesmo ciclo, da filosofia ancestral, das palavras sagradas de um mesmo corpo, por isso a arte Guarani é tão importante, pois retrata nosso

*Nhandereko*, nossa forma de viver e ver o mundo. (Daniel Kuaray, janeiro de 2020).

A obra de Kusch (2007) traz ainda, como essência do pensamento e do modo de vida seminal, a predominância da coletividade sobre a individualidade e da totalidade sobre a parte, estando a espiritualidade também desempenhando um papel importante nessa relação.

Mamani (2010) explica que apesar da diversidade de culturas e identidades em Abya Yala, há uma essência comum, considerada como o paradigma comunitário, da vida em harmonia com o entorno. Esse paradigma é descrito por Mamani (2005) a partir do sentimento de se reconhecer em união no todo, através do qual tem origem o *Ayni*, em seu sentido de reciprocidade e correspondência mútua. Essa força de conexão à unidade e ao coletivo leva a uma confluência entre o bem estar de si mesmo e dos outros, originando a vontade de ajudar e buscar benefícios para os próximos, a qual traz um significado mais profundo ao desenvolvimento individual. Dessa sabedoria e força ancestral, transmitida através das gerações, provém o *Ayllu*, significando uma comunidade não somente humana, mas com tudo o que existe, em um sentido mais profundo de nós, de profunda unificação.

Para os povos indígenas da Serra Nevada de Santa Marta, o coletivo estava presente essencialmente desde a origem e formação do mundo, continuando a se manifestar na natureza e em todas as dimensões e aspectos dos seus modos de viver, aprender e se organizar, além de estar expressa e confirmada nos documentos do movimento indígena que regem suas reivindicações por direitos e pelo ordenamento territorial.

En *Se*, cuando solo había pensamiento, los padres espirituales comenzaron a construir colectivamente, y a organizar el territorio ancestral colectivamente. No fue una persona sola; la naturaleza se creó colectivamente; por eso hoy se encuentran en ella tantas cosas diferentes. También la educación es colectiva, las conversaciones son colectivas, la salud es colectiva, la sabiduría es colectiva, las consultas son colectivas, las construcciones son colectivas, los cantos son colectivos, la entrega de materiales es colectiva, los sitios sagrados son colectivos, las comunidades se organizan colectivamente, los nombres son colectivos, también en el firmamento hay estrellas colectivas. (ORGANIZACIÓN GONAWINDUA TAYRONA, 2009, p. 36).

### **2.1.2. O Pensamento Seminal nas Licenciaturas Indígenas**

Essas características do pensamento indígena, que contemplam intensamente a dimensão simbólica, comunitária, artística, ritualística e afetiva, estão internalizadas em um

modelo próprio de pedagogia tradicional indígena, cuja existência tem sido salientada por alguns autores, como Maher (2000).

Pesquisadores da educação ameríndia mostram a importância de alguns elementos dessa pedagogia para a aprendizagem, a memória e a formação integral da pessoa indígena, como oralidade (MARGOLIN, 2006, p. 102), mitologia e sonhos (MUÑOZ, 2003, p. 288), afetividade, contato corporal e movimento criativo (MENEZES, 2006a, 2006b), respeito, observação, imitação, vivência e autonomia (BERGAMASCHI, 2005, 2008), aconselhamento, exemplo, silêncio e palavra vinda do coração (FRIEDRICH 2012, p. 177); coletividade, rituais, cerimônias, nomeações, rezas, cantos e danças (BERGAMASCHI e MENEZES, 2009).

Tendo em vista a relevância desses aspectos para os povos indígenas, supostamente precisam estar presentes nas suas escolas e formações de professores/as, de modo a contribuir para o aprendizado, sendo que sua supressão pode trazer impactos negativos.

Através das observações, escutas, leituras e reflexões que constituem essa pesquisa, eu verifiquei a presença desse modo de pensar ameríndio, com seus princípios e práticas, em licenciaturas indígenas do Brasil e da Colômbia, de diferentes formas. Na Colômbia, a origem, ancestralidade e cosmovisão ameríndia são concebidas como elementos fundamentais do Sistema Educativo Indígena Próprio (SEIP), construído pelos povos indígenas desse país, cujo perfil foi elaborado através de uma comissão nacional de trabalho sobre a educação indígena:

Somos civilizaciones milenarias que hemos construido, recreado y conservado a lo largo de la historia una identidad basada en la concepción cósmica de la vida, esta es dada desde la misma creación de cada pueblo, y que ha permitido la pervivencia como cultura y como Pueblos Indígenas. Este ejercicio milenario de la interpretación y explicación del origen de la vida de los seres y del universo ha sido la fuente del proceso que orienta el relacionamiento armónico entre los seres humanos-naturaleza y naturaleza-humanos, siendo los seres humanos parte de la naturaleza y del universo. Estas acciones de la vida indígena hacen parte en la formación de la persona y tiene un sentido individual y colectivo, que se recrea a través de la transmisión de prácticas, conocimientos, habilidades, ideas y valores propios, que durante siglos han permanecido y que permiten al ser humano potenciar la vida y sus conocimientos. El sistema educativo de los Pueblos Indígenas tiene su cimiento en la formación de las generaciones, a través de la convivencia cotidiana entre todos los elementos del universo, de aquí su valor comunitario. Cada acción realizada está cargada de enseñanza histórica, filosófica y cósmica, es una formación en la acción y en la vida. (COMISIÓN NACIONAL DE TRABAJO Y CONCERTACIÓN DE LA EDUCACIÓN PARA LOS PUEBLOS INDIGENAS - CONTCEPI, 2013, p. 23).

Quero ressaltar, através de exemplos observados ao longo desse trabalho, a importância de um sistema educacional que tem como base a identidade fundamentada na visão cósmica da vida, com seus princípios espirituais e ecológicos, transmitida ao longo das gerações e possibilitando a continuidade da cultura desses povos.

O Programa Educativo Cultural Territorial Indígena, da Universidad Tecnológica del Choco Diego Luis Córdoba, é um exemplo desse processo educacional, resultado de um trabalho coletivo de construção, sendo fundamentado na Lei de Origem e no Plano de Vida desses povos, o qual é denominado como “Lo que Queremos y Pensamos Hacer con Nuestro Territorio”, além das demandas e expectativas apresentadas em diferentes espaços de discussão sobre a educação superior indígena.

Outro grande exemplo é a Licenciatura en Pedagogía de la Madre Tierra, na qual a visão cósmica ecológica e espiritual está inserida desde o objetivo do curso, abrangendo a construção do nome, seus princípios, estrutura pedagógica, desenho curricular, métodos, espaços e tempos de aprendizagem. Como relata o professor Guzmán Cáisamo, se referindo aos questionamentos e reflexões que ocorreram desde o início do processo de construção dessa formação: “O mais importante é a relação entre ser humano e Madre Tierra. Somos seres que temos relação forte com a Madre Tierra. O que isso significa? Qual nosso papel no cuidado? O que está acontecendo e porque temos que recuperar práticas ancestrais para cuidar?”

Nesse sentido, a origem é o primeiro aspecto considerado na rota pedagógica espiralada da Licenciatura en Pedagogía de la Madre Tierra, em uma visão circular do tempo, trazendo a sabedoria ancestral, com o amor, a energia feminina e comunitária, a espiritualidade e a ecologia, todos representados na concepção da Mãe Terra como centro, como mostra o professor Abadio Green:

A mudança do sistema educativo implica saber qual nossa origem, de onde viemos, para que viemos a esse planeta. Se dissemos que a educação é estratégia de defesa, revisamos nosso plano de desenvolvimento e chamamos de voltar a percorrer o caminho dos ancestrais, para elaborar nosso plano de vida. Assim abordamos que a educação é o tecido dos avós e um dos pontos-chaves é a Terra. Porque se vamos em diversos mitos, que chamamos histórias de origem de diferentes povos, chegamos à conclusão de que temos uma missão que é da humanidade: proteger, amar e cuidar da Madre Tierra. Até agora não conheço uma cultura que chama a Terra de pai. Todas as culturas originárias consideram a Terra como mãe. Os gregos, isso não nos ensinam na escola, usam palavra tão bonita, que é Gaia, que quer dizer mulher sábia, mãe, inteligente. Também no mundo grego

consideravam a natureza como centro. (Diário de campo, Abadio Green Stocel, março de 2020).

Estas palavras nos lembram a importante missão, bastante esquecida, mas que é de toda a humanidade: “proteger, amar e cuidar da Mãe Terra”. Na mitologia grega, Gaia simboliza a Mãe Terra, como elemento primordial de uma imensa potência geradora. Mas este termo também foi escolhido para denominar uma teoria científica, elaborada pelos cientistas James Lovelock e Lynn Margulis, a qual está muito relacionada com o pensamento indígena explicado anteriormente, na sua concepção relacional, integradora e processual. Na hipótese Gaia, o planeta Terra é visto como um complexo sistema vivo que se autorregula através das múltiplas relações entre os diversos seres e elementos que o compõem, os quais são todos interdependentes e complementares.

Lovelock (1991a) descreve essa teoria de que a Terra está viva, constituindo um ser vivo ativamente sustentado e regulado pela vida que há em sua superfície, mediante um processo evolutivo em que as espécies estão intimamente interligadas ao seu ambiente. Através do comportamento dos organismos vivos, em suas intrincadas relações entre si e com o meio, ocorre a regulação da atmosfera, da crosta terrestre e dos oceanos em um estado propício para a vida, em termos de características essenciais como clima, temperatura, pressão, condições químicas e de oxidação, acidez e aspectos constitutivos do ar, rochas e águas. Esta tendência à constância (homeostase) é sustentada por processos ativos de realimentação, sendo os organismos vivos sistemas abertos que trocam energia e matéria.

Na explicação de Maturana e Varela (1997) o ente vivo não é simplesmente um conjunto de moléculas, mas sim uma dinâmica molecular, sendo que o processo do viver é a contínua realização dessa dinâmica em uma configuração de relações que o constitui como ser vivo e autônomo. Humberto Maturana e Francisco Varela denominam como autopoiese a esse sistema organizativo circular de transformações e produções moleculares que se processa no viver do ser vivo, na contínua produção de si mesmo.

Para a filosofia andina, segundo Estermann (2013), o termo *pacha* significa o “organismo” cósmico cuja vida e funcionamento ocorrem através das múltiplas relações e articulações que o constituem. Tendo como fundamento a relacionalidade, a natureza é vista como um organismo no qual todas as partes estão integradas, de modo que a mudança em uma parte causa transformações correspondentes nas outras partes.

E nessa concepção de complementaridade, interdependência e relacionalidade, cada parte exerce uma função, tem um papel para a existência e a continuidade do sistema. O professor Abadio Green, da LPMT, traz em suas falas exemplos de concepções de povos indígenas sobre os papéis de diversos elementos e ecossistemas naturais dentro desse conjunto, fazendo a relação com os órgãos desse corpo maior que é a Mãe Terra:

Para muitos povos o carvão é a placenta da Mãe Terra, o petróleo é o sangue, o ouro e a prata são a coluna vertebral, o mar é o líquido biótico. Nos megaprojetos econômicos não há consciência de que o petróleo e o carvão estão trabalhando, de que as árvores são a pele da Mãe Terra. Estão fazendo desertos por não terem essa consciência de que as árvores são nossos avós que alimentam a Mãe Terra. (Abadio Green Stocel, junho de 2020).

A voz da liderança indígena yanomami Davi Kopenawa também clama sobre as agressões que estão sendo efetuadas contra os órgãos da Mãe Terra:

A floresta é a carne e a pele de nossa terra, que é o dorso do antigo céu *Hutukara* caído no primeiro tempo. O metal que *Omama* ocultou nela é seu esqueleto, que ela envolve de frescor úmido. São essas as palavras dos nossos espíritos, que os brancos desconhecem. Eles já possuem mercadorias mais do que suficientes. Apesar disso, continuam cavando o solo sem trégua, como tatus-canastra. Não acham que, fazendo isso, serão tão contaminados quanto nós somos. Estão enganados. (KOPENAWA; ALBERT, 2015, p. 357).

Nora Días me explicou que conforme a visão dos povos indígenas de Santa Marta, a Sierra Nevada é território ancestral que simboliza o corpo da Mãe de todos, das lagunas, lagos, animais, plantas e tudo o que existe. Eles consideram essa região como o coração, porque os rios são as veias e as águas o sangue, sendo que a água sai desse território, circula por todo o planeta e retorna, para ser purificada novamente. É como a fábrica de água dessa Terra como ser vivo, pois se diminui a água onde elas nascem, diminui no mundo inteiro.

Essa forma como os povos indígenas veem e sentem os elementos da natureza também pode ser relacionada com as analogias criadas por Lovelock (1991b) para compreender a fisiologia da Terra, o modo de funcionamento de Gaia, de acordo com a função e o papel de cada ecossistema, dentro dessa perspectiva do planeta como um sistema global vivo. Considerando Gaia como um sistema fisiológico, o autor nomeou a ciência holística de Gaia como geofisiologia. Nesse sentido, as águas funcionam de forma semelhante ao sistema circulatório de um animal, sendo que o seu contínuo movimento, somado à ação do vento, transfere elementos nutritivos essenciais de uma parte para outra e leva embora os resíduos do metabolismo. As rochas são como os ossos, constituindo um suporte sólido forte e um

reservatório de nutrientes minerais. Elas não são estáticas, pois os movimentos contínuos das placas e a atividade vulcânica transportam material sólido e gasoso para a atmosfera e para os oceanos, também misturando com o magma alguns sedimentos que se originaram da superfície. A floresta é reconhecida como um sistema autoregulador que mantém o clima em níveis aceitáveis e confortáveis para a existência e a manutenção da vida. As árvores possibilitam a chuva e sem chuva não há árvores. A atmosfera mantém a superfície quente e protege as delicadas células vivas da radiação solar. O ar é resultado das trocas ativas de gases com os organismos vivos e funciona como uma pele protetora e um meio de circulação da água.

São bastante evidentes as similaridades entre visões dos povos indígenas e as pesquisas desse autor, nesses exemplos de órgãos do sistema Gaia, os quais desempenham diferentes papéis nos ecossistemas, de modo que componentes vivos e não vivos são duas forças conjugadas e interagentes que se influenciam mutuamente. Cada ecossistema possui uma independência parcial vital para o sistema, mas não pode existir sem ser como parte desse sistema.

Rudolf Steiner, na ciência espiritual da Antroposofia, destaca não somente essa interdependência física, mas também espiritual:

Do mesmo modo como seria uma ilusão da mão humana imaginar ser possível viver sem o corpo, também seria uma ilusão do homem afirmar ser possível haver uma existência física sem os reinos mineral, animal, vegetal e humano. Mas além dos ditos reinos existem outros, que se subtraem habitualmente à atenção do homem: são os reinos elementais. O homem está sujeito a influências de reinos da natureza, que podem ser chamados de reinos invisíveis. (STEINER, 1996, p. 29).

De fato, em cada homem existe o “eu divino”. Porém isso acontece com todos os seres. Na pedra, na planta e no animal também existe e atua o “eu divino”. Deve-se abrir os olhos e contemplar as manifestações da divindade nas coisas do mundo físico – na pedra, na planta... Deus manifesta-se nas suas criações, e quem quiser conhecer Deus precisará conhecer a essência dessas criações. (STEINER, 1996, p. 37).

Na cultura indígena, essa concepção ecológica sistêmica da relacionalidade e da interdependência entre todos os seres e elementos naturais também está profundamente vinculada a uma visão espiritual, não somente na forma de uma compreensão racional, mas fazendo parte de profundos sentimentos e vivências de reverência, respeito, gratidão e amor pela natureza, estando presente nos sonhos e na realização de rituais e cerimônias.

A espiritualidade é essencial para a condição humana, para sua ética e convivência social. Maturana e Rezepka (2000) ressaltam que ética e espiritualidade andam juntas. A experiência espiritual faz a ampliação da consciência de pertença tão ampla que inclui tudo (é cósmica) e permite ver a interconexão de todos os elementos desse todo (é ecológica).

A visão e a vivência espiritual também fazem parte, de diversas formas, das licenciaturas indígenas e constituem a base de programas como o da Licenciatura em Pedagogía de la Madre Tierra, aparecendo no Documento Maestro e nas falas de membros de sua equipe, como podemos ver nas palavras do professor Abadio Green:

Tem que ser a partir da espiritualidade dos povos indígenas e da sua forma da vida, porque ensinam que tudo tem vida espiritual, as árvores são avós, as plantas, a água, o vento, o fogo, foram os primeiros que nasceram. Como seres humanos podemos amar, transcender esse ser que é a nossa vida mesma, dar reverência à árvore, que me dá oxigênio, comida, medicina. (Abadio Green Stocel, março de 2020).

A espiritualidade é trazida por Guerrero Arias (2011) como essa dimensão holística e integradora que apresenta a organização cósmica, tornando possível a compreensão de sermos partícipes de um cosmos vivo, bem como o sentimento da fragilidade planetária e o questionamento do sentido de nossa existência e de como podemos intervir positivamente no mundo. Essa concepção possibilita que o ser humano não se sinta separado, mas sim um microcosmo da totalidade, integrado nesse tecido cósmico, onde o sentido se faz na relação com todos os seres do reino animal, vegetal e mineral. A espiritualidade é considerada como um caminho para a libertação interior, um modo de elaboração do significado da vida, na construção de formas de sentir, pensar, se comunicar e se relacionar com outros seres humanos e não humanos, com os quais se compartilha o tecido da existência.

Essa relação entre ecologia e espiritualidade se manifesta na concepção de vida dos povos indígenas, no seu modo de viver e se relacionar na vida cotidiana, podendo ser considerada como uma filosofia de vida, presente em diversas línguas e culturas ameríndias de diferentes etnias da Abya Yala, traduzida para as línguas latinas e que em português se conhece como “bem viver”.

Esse termo, com seus profundos significados, também é abordado nas licenciaturas indígenas. Dora Yagarí, coordenadora da LPMT, mostra o vínculo do programa com o bem viver:

Temos trabalhado todos esses princípios atentando para o bem viver, visto como harmonia e bem estar físico e emocional, na vida harmoniosa em

família e na comunidade. Implica em ser responsável pela vida, saber viver. Todos nós temos uma origem, um lugar comum, precisamos escutá-lo, entendê-lo, olhar o outro como irmão, se colocar em seu lugar, ver o ventre como território comum. Isso também nos faz ter uma vida em harmonia, permite que sanemos nosso coração, pensamento, atuação. Essa escuta nos ajuda na cura. O tecido é recordarmos que não estamos sós. Estamos tecendo com irmãos, plantas, animais, todos os seres que vivem. E um dos mandamentos para o bem viver é semear. Temos trabalhado muito no programa a semeadura. Quando semeamos, semeamos vida. Temos chamado todos para semear, mesmo na cidade, para que o planeta não agonize tanto com a contaminação. (Dora Yagarí, maio de 2020).

As hortas e outras formas de cultivos comunitários foram mostradas como elementos constituintes e importantes em todos os trabalhos apresentados durante a atividade “Nuestras Cosechas”, da qual pude participar à distância, que se refere às apresentações dos relatórios investigativos, significando a colheita das sementes das pesquisas desenvolvidas durante a Projeção Comunitária. Ao final de cada trabalho, o/a estudante mostrou imagens de hortas, roças e agroflorestas com formas variadas de cultivos tradicionais.

A maioria das pesquisas apresentadas foi sobre temas que se referiam a esse modo de vida ecológico e comunitário em que consiste o bem viver. Ressalto um trabalho em especial, com o título “Semeadura e colheita da mãe água”, o qual tinha a seguinte pergunta orientadora: “Como contribuir desde a água ao bem viver, como símbolo de vida e identidade cultural?” Essa pesquisa, considerando a água como geradora do bem viver, buscava restabelecer a prática tradicional de semear água na terra, através da semeadura de plantas que absorvem e retém água, revitalizando saberes ancestrais e rituais de celebração da colheita.

Este e outros trabalhos da LPMT, bem como os TCC da UFSC e da UNIFAP, integram abordagens relacionadas com ecologia, cultura e vida comunitária, integrando aspectos como educação, saúde, agricultura, construções e artesanatos, traduzindo de diversas formas a perspectiva do bem viver e oferecendo exemplos de sustentabilidade que poderiam ser adaptados para nossas sociedades.

Mamani (2010) explicita que a tradução mais fidedigna para os termos *suma qamaña* (aymara) e *sumak kawsay* (quechua), interpretados como *vivir bien* na Bolívia e *buen vivir* no Equador, deveria ser viver em plenitude, conforme o verdadeiro significado e a essência do que manifestam os termos originais nessas línguas e culturas indígenas. Esse autor indígena se refere às concepções do bem viver para diversos povos andinos, destacando que viver em

plenitude envolve a reconstituição identitária, com a revitalização de saberes ancestrais e da cosmovisão desde a dimensão espiritual, junto a formas comunitárias de relação com a vida, na conexão mais profunda com a Mãe Terra e na recuperação da harmonia com a natureza. Essa visão cósmica se fundamenta na expressão do multiverso, onde tudo está interconectado.

Essa concepção também está presente, em variadas formas, nas cosmologias e modos de vida dos povos indígenas no Brasil. Melià (1991) esclarece sobre o bem viver guarani, manifestado no *ñande reko*, um modo de ser religioso que é essência de sua identidade, fonte e razão de sua existência e de seu futuro. Castiñeira (2017), a partir das informações e reflexões de Bartomeu Melià, traduz o bem viver guarani como seu tradicional modo de ser (*teko*), em uma rede complexa de relações, fortemente ligado à terra (*tekoa*). *Teko* e *tekoa* possuem tradição religiosa ou mística, ligadas à crença da Terra sem mal.

A visão indígena espiritual e ecológica está sendo trazida nas licenciaturas brasileiras, através de dizeres, textos, artes, reflexões, atividades e pesquisas, se refletindo no trabalho sobre diferentes áreas de conhecimento, proporcionando profundos questionamentos e a construção de novos saberes e ideias. Trago aqui um exemplo, através da fala da professora Mary Fonseca, da UNIFAP, sobre suas aulas ligadas à formação pedagógica dessa licenciatura:

Desde que entrei aqui dou aula de fundamentos da Educação Escolar Indígena, a partir de princípios filosóficos e éticos que eles consideram importantes, que são os da organização social nas aldeias. Existe uma confluência entre essas sociedades do Oiapoque em que o princípio vida é considerado como valor maior. Tudo situado no território, como lugar de reprodução da vida. A Terra é vista como organismo vivo. Não separam a Terra e as formas de vida. Consideram a Terra viva. Isso que faz com que tenham o território como foco de sua preocupação, o lugar onde vivenciam a cultura. Nessa disciplina trabalham os princípios que estabelecem como valor maior. Consideram os vínculos de sociabilidade. Se organizam em associações, possuem formas de organização social bem demarcadas, não hierárquicas, onde a potência está no povo. (Mary Gonçalves Fonseca, fevereiro de 2020).

Na Licenciatura da UFSC, percebi a manifestação da dimensão espiritual em variadas situações, como em uma aula com todos sentados em roda, na grama em baixo de uma árvore, iniciando com cantos mbya guarani e fumando seu *petyngua*. Mas principalmente com os esforços em trazer lideranças espirituais indígenas, como no ritual do qual tive a oportunidade de participar. Destaco a seguir a fala de Darci da Silva, liderança e estudante da turma de 2016 da licenciatura, ao iniciar a tradução da fala do *xeramõi* mbya:

O *xeramõi* começou com uma oração pedindo a *nhanderu* pra abençoar esse lugar, a vida das pessoas e a chegada nova de todo mundo. E agradeceu a todos. Também fez um benzimento. Em seguida ele disse que o conhecimento existe e vem de várias formas, como o conhecimento *jurua*, não indígena, e a sabedoria cultural de cada povo, que é importante. E pediu aos alunos para conhecerem esse lado do conhecimento não indígena, mas que nunca deixem de também conhecer o próprio conhecimento do seu povo. Finalizando ele disse para todos os alunos a importância de todos os conhecimentos e idiomas, e que *nhanderu* compreende todos aqui. Por isso devemos ter muito respeito por cada um de nós. *Agujevete*. (Darci da Silva, janeiro de 2020).

Ressalto a relevância da presença de lideranças espirituais indígenas na universidade, nesse e em outros tipos de atividade, bem como a importância de formações de professores/as, principalmente em nível superior, que inserem a espiritualidade como elemento essencial, não somente de forma teórica, mas vivencial.

Saliento ainda a magnitude de uma experiência de formação de professores/as indígenas, dentro de uma universidade pública, que coloca a Mãe Terra como centro de suas teorias, práticas e construções curriculares, o que significa que o principal é a ancestralidade e a espiritualidade, a ecologia, o amor, a energia feminina e o tempo em espiral.

A energia feminina e os movimentos para despertar e aprofundar essa energia são uma grande potência para a transformação da sociedade. Capra (1995) observa a relação entre o feminismo e a ecologia, considerando a relevância desse movimento para a visão de mundo sistêmica e as transformações necessárias para práticas de vida, educação e ciência condizentes com essa concepção.

O significado da energia feminina na LPMT é trazido nessa explicação do professor Abadio, abordando como surgiu a concepção de uma pedagogia da Mãe Terra:

A educação tem que partir desse lugar da Madre Tierra, não do ser racista, machista, que pensa linear. O centro deve ser a Madre Tierra. Tem que ser desde o amor não racista, que ame a todos, pois todos somos irmandade. Tirar esse homem que tem governado o planeta, a América. Veja como está o planeta, porque tem sido comandado desde o ego deste grupo. Tirar esse ser que é individualista e egoísta. Colocar a Madre Tierra, a coletividade, a comunidade. A Madre Tierra é o centro. Não pode ser racista, machista. Ensinar o amor, o feminino, a maternidade. Assim tem ensinado os avós, há muito tempo. Voltamos a escutar os avós, as plantas sagradas, em cerimônias. Não inventamos nada. Se colocamos a Terra como centro não podemos pensar desde o machismo. Temos que pensar que nós seres humanos trazemos muito da energia feminina, porque fomos gestados no ventre da mãe. Todos meus órgãos foram formados desde a maternidade. (Abadio Green Stocel, março de 2020).

É visível nessa fala a relação entre o feminino e a perspectiva comunitária. Essa identidade ligada à coletividade e ao bem viver, de forma integrada ao trabalho e à vida cotidiana, é trazida na LPMT, conforme discorre o professor Abadio: “Também a Mãe Terra vai ensinar a parte coletiva. Nós povos originários falamos da comunidade, do coletivo, todo o trabalho é comunitário, a construção das casas, os caminhos, o plantio”.

Dentro do movimento indígena, um tipo de feminismo está integrado com valores da ecologia e da comunidade, como pode ser destacado no pensamento de Julieta Paredes, liderança feminista boliviana da etnia aimará, na construção do feminismo comunitário.

Paredes e Guzmán (2014) descrevem o feminismo comunitário como um pensamento a partir dos sonhos das mulheres pelo bem viver, tendo a característica do encontro, mesmo com os desencontros implicados nesse processo, sendo o que permite aprofundar o caminho e a autonomia. Um caminho que retoma a memória das avós, em um processo de transformação para a Abya Yala, descolonizando o feminismo eurocêntrico através de uma ruptura epistêmica e criação de nova metodologia, tecendo com memórias e símbolos. É definido por uma proposta comunitária para a sociedade, vista como uma comunidade de comunidades, para liberação de humanidade e natureza das estruturas e padrões de discriminação, dominação e violência que são próprias do patriarcado. Constitui um movimento para recuperar o equilíbrio, o que significa retomar o feminino ancestral, em uma dinâmica que convida todas as pessoas a mudarem o mundo, a partir de práticas e relações sociais não hierárquicas.

O texto de Daniel Kuaray, no memorial que descreve os significados simbólicos e a importância dos desenhos feitos nas paredes da UFSC, na descrição da imagem “*Kunhangue Reko - O sagrado feminino*”, traz a poderosa relação entre o feminino e a natureza, a sabedoria, a geração, a nutrição, a transmissão de saberes e o fortalecimento cultural:

Este desenho, feito na parede da sala da licenciatura, representa o ser sagrado feminino Guarani. No desenho uma mulher fuma um *petyngua*. A mulher Guarani é a guardiã da sabedoria, ela é a própria conexão com a natureza, a que planta e colhe, que conhece os segredos do Universo, quem dá a vida, quem transmite e fortalece a cultura, a que reza em seu *petyngua* feito de barro, da sua própria mãe Terra. No desenho também tem o *mainõ*, o colibri, que está presente na criação do mundo Guarani, aquele que alimentava *Nhanderu* com mel sagrado. Esse desenho representa o sagrado feminino, por que nessa faculdade muitas mulheres venceram o preconceito de ser estudante, de ser indígena, de ser mulher, e continuam vencendo e ensinando seus filhos e netos a lutarem e perseverar sempre. (Daniel Kuaray, janeiro de 2020).



Kunhangue Reko- O sagrado feminino. Fotografia: Hugo Karai

Esse tipo de consciência traz a importância de cada pessoa cuidar do aspecto feminino, desenvolver e reconhecer a energia feminina em si mesmo, independentemente de seu gênero. A energia feminina pode ser vista como o paradigma da criação, gestação, parto e cuidado com o novo modo de vida e de relação humana na Terra, ligado a um verdadeiro conhecimento e respeito pelos ciclos da natureza, constituindo relações harmoniosas de amor entre as pessoas e com todos os seres e elementos naturais. O feminino também está ligado com a criatividade e a receptividade, qualidades que precisamos aprender, essenciais para a mudança de ciclo pela qual nossa sociedade precisa passar. É a energia que nutre, sabe esperar, acolhe e ama. A espera está ligada a saber viver no momento presente, onde não há ansiedade. O acolhimento implica em seguir a energia do coração, saber incluir todos no coração, amar e manifestar amor impessoal por todos e tudo. E a criatividade está ligada à manifestação de conhecimentos superiores e profundos.

Buscando os primórdios da vida, através da ancestralidade feminina e da verdadeira origem de cada participante, a LPMT está revitalizando poderosos conhecimentos, valores e

práticas em um processo pedagógico que parte de dentro, das profundezas do interior de cada pessoa, comunidade e povo, com suas leis, princípios e sentimentos.

Quando tecemos este programa, não foi pensando desde fora, porque estamos nos aproximando dos avós. Começamos a buscar e nos demos conta que nas cerimônias aparece tudo desde a Mãe Terra, todas tem sido o ventre como cura. E aí que ocorre uma pedagogia em que começamos a sentir que é muito importante saber de onde viemos. Porque ajuda a compreender melhor porque eu vim a este planeta. E o ventre da mãe é como o espaço sagrado para entender porque eu vim a esse planeta. Então é aí onde começamos a tecer todo esse conceito. A história de vida não começa no ventre de nossas mães. Quando minha mãe estava no ventre de minha avó, eu já estava ali. Quando minha avó estava no ventre de sua mãe, eu já estava ali. Distintos ventres chegaram a um único ventre que é o grande ventre, o cosmos, o ventre da Mãe Terra. (Abadio Green Stocel, maio de 2020).

As histórias de ventres trazendo a ancestralidade feminina para formar profissionais que trabalhem em uma educação para proteger e amar a Mãe Terra. Muitos dos trabalhos apresentados na socialização que participei iniciaram com histórias de origem e histórias de ventre, em que os/as estudantes traziam elementos de seus antepassados, de como se formou a comunidade e como era antes, bem como dos processos de luta pelas terras indígenas, junto a suas próprias histórias de nascimento, mostrando fotografias antigas de suas famílias e comunidades, moradias e paisagens, além de mapas de localização.

A origem como base, em primeiro plano, implicando em voltar a percorrer o caminho ancestral, está relacionada com a concepção de tempo para os povos indígenas. Mamani (2010) traz essa importância através da explicação do termo *pacha*, que vai além da integração entre tempo e espaço, implicando em uma forma de vida e de entendimento do pluriverso que abrange a capacidade de profunda submersão e participação ativa no aqui e agora da totalidade. Para Paredes & Guzmán (2014), o feminismo comunitário consiste em um movimento para retomar o equilíbrio, o que significa recuperar o feminino ancestral, o *pacha* das avós, significando espaço, tempo e movimento.

Desse modo, corresponde a uma concepção temporal circular, realimentando a sabedoria, o pensamento e o modo de ser ancestral dos povos originários para repensar as formas de construção de conhecimento, rompendo com o modo racional que fundamenta a epistemologia ocidental, linear, fragmentado e dominador da natureza. As elucidações a seguir, dos professores Abadio Green e Guzmán Cáisamo revelam essa importância da concepção indígena de tempo espiral dentro da proposta da licenciatura:

A Madre Tierra é o centro. Essa Terra é o tempo espiral, que dá conta do passado e do presente para construir o futuro. Sem o passado não podemos construir. Nosso programa sempre tem estado com avuelas e avuelos. Começamos a ver que os avós têm razão: temos que pensar o tempo em espiral, espiritual, maternal, coletivo, do amor à natureza. Assim tudo muda. Sumamente importante que a Terra vai ensinar que o tempo não é linear, não é desenvolvimento e progresso, porque isso vai matar os seres humanos e ela mesma. O tempo que temos que falar é espiral, o tempo do passado e do presente que juntos podem tecer o futuro. Para nós o passado não está atrás. O passado eu o vejo, o sinto, cada vez que um avô conta as tradições, eu posso fechar os olhos e esse tempo passado se torna presente, porque é como se estivesse acontecendo hoje. Essa é a sabedoria da Mãe Terra. Temos que perguntar: a sabedoria onde está? (Abadio Green Stocel, março de 2020).

Olhar o que passou nos anos anteriores, porque estamos assim hoje e o que tem que mudar. A importância de remeter ao passado e entender o que aconteceu. Olhar para o ancestral, a origem da vida, quem somos e para onde vamos. Quem éramos e quem somos hoje na perspectiva do território, saúde, práticas ancestrais e plantas medicinais. Diálogo tecido entre passado e presente para analisar o contexto de como está a vida e como estão os conhecimentos, para começar a tecer novos paradigmas culturais e sociais. Esse foi um primeiro momento da experiência da Pedagogia de la Madre Tierra. (Guzmán Cáisamo Isaramá, março de 2020).

A revitalização do passado é vista como base para uma transformação no presente e a construção de outro tipo de futuro. As entrevistas que realizei na Colômbia, principalmente com os professores indígenas Abadio Green e Guzmán Cáisamo, trouxeram muito essa ênfase do histórico da licenciatura, o qual tem como raiz a história do movimento indígena da Colômbia, conforme relata o professor Guzmán:

A experiência da Madre Tierra surge através de necessidades e problemáticas dos povos indígenas de Antioquia em seu território e das próprias organizações, na proposta de qualificar os recursos humanos nos diversos locais, zonas e regiões, devido à necessidade de novas lideranças indígenas no Estado. Quando se pensou, tínhamos que partir tendo em questão todo o acumulado de trabalho das experiências organizativas, desde os territórios. Quando desenhamos, e eu fiz parte do desenho da rede curricular, acordamos que não podíamos inventar mais do que temos produzido como o movimento indígena, pois este tem muitos conhecimentos para aportar. Era importante ter os cinco âmbitos socioculturais ou políticas do movimento: Administração e Governo, Território e Ambiente, Cultura e Educação, Gênero e Família, Saúde. Essas eram as primeiras cinco linhas básicas para o desenho. Como professores, tivemos que recuperar o conhecimento ancestral. Importante conhecer bem a profundidade como foi a gestação do movimento indígena colombiano e na América Latina, quais suas apostas e aportes, e o que se conseguiu alcançar. E assim estabelecer diálogos de saberes e relações interculturais. Esta é a primeira fase ou turma da Madre Tierra. Isso nos levou a estudar, ver

mais de nosso contexto, para interpretar o que passa no país. (Gusmán Cáisamo, março de 2020).

E como contada na visão histórica do professor Abadio:

Vem das histórias do movimento indígena de Antioquia. Uma história longa, produto de diversas situações e de histórias de avós, andando na vida. Não é produto só de Antioquia, mas também da experiência de milhares de anos. Um ser muito importante foi o avô Quintin Lame, que participou da guerra de mil dias quando roubaram o Panamá da Colômbia. Nos anos noventa começaram a reconhecer direitos dos povos. CRIC é criação disso, nasceu em 1971. Sumamente importante para recordar nossa história. Sem esses movimentos não estávamos falando nesse país de território, cultura e autonomia. OIA é uma das organizações mais jovens. Naquela época começamos a falar de educação bicultural. Não tinha consciência da diversidade. Depois começou educação intercultural bilíngue na América Latina. Na Colômbia o governo não quis discutir isso e chamou de Etnoeducação. Começamos a fazer nossa proposta. Mas não aprofundamos até 1990, quando a OIA começa a fazer seu plano de desenvolvimento e iniciou a falar de educação. Em 2000 retomamos esse plano, replanejamos e saiu que devíamos voltar a percorrer o caminho dos ancestrais, muito ligado com o que hoje conhecemos como plano de vida. Precisávamos de aliados, pois a população indígena de Antioquia é muito pequena. Encontramos a Pontifícia Bolivariana, mas tivemos só uma experiência e vimos que não concordamos porque é católica. Não nos entenderam muito sobre o que queríamos com etnoeducação. Na UdeA encontramos o grupo Diverser que hoje nos acompanha. É uma mãe que nos acolheu na universidade. Necessitávamos de um programa de educação indígena que formasse ponte entre o movimento indígena e a universidade. Conseguimos convênio de cooperação entre a OIA e a universidade. (Abadio Green Stocel, junho de 2020).

Dessa forma, os princípios e práticas estão diretamente relacionados com o sentido da educação para o movimento indígena, proporcionando a integração do processo de construção de conhecimento com as demandas desses povos, suas comunidades e territórios. O trabalho com base em necessidades atuais e históricas vai provocando o olhar também para as causas dessas situações de vida, com visão crítica e reflexiva, tendo em vista os sujeitos com suas histórias e contextos.

Assim se pode ver a dimensão política integrada com a ancestralidade, a qual está profundamente intrincada com um saber espiritual e ecológico. Guerrero Arias (2011), através do trabalho com o povo kitu kara, salienta a importância da consideração da dimensão política da espiritualidade, bem como da condução de uma concepção espiritual na política, constituindo uma visão integral da vida. A dimensão política da espiritualidade oferece sensibilidade e força para o comprometimento com causas coletivas de transformação da

realidade, na transcendência do individual para o todo, para a vida, a natureza e o coletivo, com sentimento. E a espiritualidade na política não gera somente transformações estruturais, mas mudanças profundas nas subjetividades, internas e existenciais. Assim o autor proclama o *corazonar* como proposta espiritual política, apresentando a urgência da demanda de recuperar a potência da afetividade, da sabedoria do coração, do sonho e da espiritualidade. Uma concepção espiritual de política transcende as divisões restritas entre visões de esquerda e de direita, ampliando o pensamento para outras concepções administrativas e econômicas, permitindo a construção de novos caminhos societários.

Esta relação entre espiritualidade e política ficou evidente na entrevista com o professor Miguel Monsalve, da área da Etnomatemática, o qual também participou desde o início na construção do programa da LPMT:

Começamos muito fluidos. Se tratava de encontrar o caminho da educação própria. Encontramos que havia três pilares da cultura indígena: cosmovisão associada a saberes próprios, cosmogonia associada a histórias de origem, espiritualidade associada à ritualidade e às conexões com a natureza. Isso é chave: três pilares que possibilitam orientar o caminho de formação, longe da visão disciplinar. Tudo isso marcado pela necessidade do olhar político e organizador, orientado para a sobrevivência dos povos originários. Reconhecer a colonialidade que nos habita, que está passando nas escolas, na visão religiosa. Por isso uma das metodologias propõem Gusmán: “volver a recoger el camino de nuestros ancestros”. Isso era outro caminho. Também conhecer-se entre eles. Cada um pensava que a sua comunidade era a única. O movimento indígena havia se despregado muito. Se redescobrir e descobrir o outro. (Miguel Monsalve Gómez, março de 2020).

Essa integração entre espiritualidade, política, ecologia e cultura se manifesta na LPMT através de um trabalho permeado por rituais, cerimônias, mitos e partilhas de sonhos, trazendo esses princípios da cosmovisão indígena não somente de uma forma teórica, mas na profunda vivência do pensamento seminal, com seus sentimentos, simbolismos e metáforas, contribuindo para a revitalização de valores e práticas culturais importantes, como ritos de passagem, rituais funerários, celebrações e línguas, retomando palavras que haviam deixado de usar. A partir das observações e das falas das entrevistas, apresento aqui alguns desses elementos, tecendo com ideias e informações de outros/as autores/as.

A professora Ruth Carvajal se referiu a vários componentes dessa abordagem, expondo inicialmente o trabalho com os sonhos:

São trazidos novos elementos, como o sonho. Perguntar desde o sonho, perguntar pelo tempo. Para nós são os calendários, para eles os ciclos.

Formas próprias de nomear. Relação com seres da natureza. Como concebem o tempo-espaço. (Ruth Virginia Castaño Carvajal, março de 2020).

A relevância dos sonhos na nossa vida é mostrada por Trigueirinho (1987), salientando a revelação de um mundo que não conseguimos acessar com nossos sentidos comuns e nossa mente concreta. Os sonhos nos permitem participar em diversos estratos da realidade e da consciência, podendo haver um equilíbrio e uma harmonização da vida, desbloqueando o subconsciente daquilo que ficou reprimido durante o dia. A vida onírica pode mostrar nossa poderosa energia criativa e nos contatar com níveis elevados do nosso ser, proporcionando a recepção de mensagens e orientações, podendo ainda revelar elementos e princípios da verdadeira realidade, como a ausência de separação entre os seres humanos e entre estes e o universo. Na medida em que aumenta a profundidade dos sonhos, esses podem alcançar trabalhos de grupo ou temas de domínio mais amplo.

Nas formas como se manifestam e são trabalhados os sonhos pelos povos indígenas, é alcançada essa dimensão coletiva e comunitária, com forte presença de sonhos proféticos, premonitórios ou de transmissão de mensagens espirituais. Por exemplo, durante meu trabalho na aldeia assurini do Trocará me explicaram que as letras das músicas, as melodias e os passos das danças, com seus significados, são recebidos em sonhos pelo Pajé.

A professora Antonella Tassinari, em sua conversação no museu em Oiapoque, falou sobre a importância da pesquisa sobre os sonhos, se referindo à vida onírica considerada como fonte de conhecimento do inconsciente individual e coletivo para a psicanálise, e valorizada como memória coletiva para a neurolinguística, mas ainda muito desvalorizada em outros âmbitos científicos: “Os sonhos para os indígenas têm valor enquanto fonte de conhecimento, para nós não têm. Vocês exploram uma parte importante da mente através dos sonhos. O sonhar junto para nós é pouco explorado”.

O professor Miguel Monsalve lembrou também sobre a importância da revitalização dos mitos e das histórias de origem, a qual é proporcionada pela LPMT:

Voltar a percorrer o caminho dos ancestrais. Cada estudante que ingressa primeiro tem que voltar a conversar com os mais velhos da comunidade, para recolher sabedorias ancestrais e histórias de origem. Desde o coração da cultura indígena, como recolher essa sabedoria? É uma condição para entrar. Cada um que participa da licenciatura tem que voltar ao caminho dos ancestrais e aprofundar as histórias dos nossos antepassados. Voltar a nossas raízes, tocar cada raizinha, cada um de sua forma. Todos estamos dotados de um olhar para nossa raiz, a origem de nossa natureza. Para a comunidade, a

raiz de sua sabedoria tem um efeito que vai além da licenciatura. (Miguel Monsalve Gómez, março de 2020).

Para Campbell (2014, p. 23), “Mitos são pistas para as potencialidades espirituais da vida humana”. A mitologia é uma imagem poética supranormal, concebida em profundidade, mas suscetível à interpretação em vários níveis. As mentes mais superficiais veem nela o cenário local; as mais profundas o primeiro plano da vacuidade, e entre esses extremos estão todos os estágios do caminho do ser local para o universal.

Nas aulas com do professor Mejía, vimos que existe uma racionalidade mítica, pois o mito apresenta uma explicação com o nível de lógica. Os idiomas possuem sua própria lógica, de modo que muitas interpretações equivocadas são feitas devido ao fato da língua não ser conhecida. Cada povo tem suas histórias, as quais são contadas muitas vezes e mantidas ao longo das gerações. A narração desses mitos mantém a unidade em cada comunidade e em cada povo, seguindo a lógica do coração.

O pesquisador indígena Moura (2021) relata que a mitologia kaingang é narrada para as crianças através de histórias contadas pelos avós antes de dormir, sendo assim transmitida de geração em geração, com grande profundidade, possibilitando que cada indivíduo leve esse conhecimento para toda a sua vida. Dessa narrativa nasce e se mantém o respeito e o amor incondicional pelas oposições, a partir da profunda compreensão da complementaridade entre os opostos que formam um todo e geram o equilíbrio, sabendo que as características de uma metade complementam a outra e que uma não vive sem a outra.

Em algumas atividades das licenciaturas, como no ritual realizado na UFSC, ficou evidente o quanto eles gostam de ouvir as narrativas míticas das outras etnias, verificando a existência de simbolismos e significados que se repetem entre os povos, apesar de toda a diversidade.

A relevância das cerimônias, dos rituais e do uso sagrado das plantas também foi ressaltada pelo professor Abadio Green:

O conhecimento da Mãe Terra está no conhecimento local de nossos avós. Cada cultura tem cerimônias milenares. Se olharmos, ao longo de toda a América tem as cerimônias do tabaco, temascal, peyote, fogo, cacau, folha de coca. Começamos a buscar essas plantas e viver essas cerimônias para poder escutar também desde a planta e a cerimônia o que nos dizem, o que opinam sobre o que estamos fazendo. (Abadio Green Stocel, março de 2020).

Fróes (1977) aborda o conhecimento indígena do poder curativo das plantas como outro tipo de ciência, muito antiga, a qual difere dos princípios, da lógica e dos cinco sentidos

convencionais, conduzindo a estados alterados de consciência. Na medicina indígena as doenças do corpo e da alma estão intimamente ligadas e muitas vezes a doença ocorre por uma desarmonia da pessoa com a realidade espiritual.

Povos indígenas de diferentes etnias e regiões usam plantas em seus rituais e cerimônias, conhecidas como plantas de poder, ou plantas professoras. Pedro Fernandes Leite da Luz, conhecido como Pedro Luz, antropólogo e etnobotânico, estuda plantas psicoativas, através da autoadministração. Segundo esse pesquisador<sup>37</sup>, a descrição das plantas e efeitos pelos pajés, ao comparar com a literatura farmacêutica, mostra extrema precisão, embora, em sua opinião, o objetivo da ciência não seja validar os conhecimentos indígenas. São plantas de grande eficácia, muitas vezes não percebidas pela ciência ocidental, a qual é muito visual, pois os indígenas apresentam outras sensibilidades em termos de sentidos, como cheiros e sons, proporcionando acesso a outros planos de realidade, mesmo materiais. Através das cerimônias e uso de plantas, que são habitadas por espíritos ou inteligências, ocorre o acesso a conhecimentos para os quais não há consciência no estado de vigília, caracterizando experiências com aspectos curativos e pedagógicos, com mensagens sobre outras plantas curativas, ou ensinamentos para artesanato e construções.

A professora Julia, da área da antropologia da UNEAL, relatou sobre um ritual de iniciação que começou em uma escola indígena, a partir de um trabalho da licenciatura, e que só ocorre nesse local. Buscando uma maior aproximação entre as famílias e a escola para o fortalecimento da relação de pertencimento indígena, estudantes fizeram entrevistas com lideranças e outros membros da comunidade, para revitalizar conhecimentos sobre rituais. Depois de finalizado o trabalho, retomaram a produção porque acharam que ficaram lacunas e faltaram informações, refazendo entrevistas, transcrições e o texto final. Na licenciatura da UFG, também presenciei o relato de um estudante, sobre um ritual que voltou a ser realizado em sua aldeia, após muitos anos de ausência e quase esquecimento, a partir do trabalho escolar, fruto das atividades da licenciatura, sendo que esse e outros rituais comporiam o tema do seu TCC.

A professora Ruth Carvajal, da LPMT, mostrou a profundidade e a intensidade da aprendizagem da equipe com todos esses tipos de saberes e vivências envolvendo um

---

<sup>37</sup> Conforme fala do autor em palestra realizada em evento da “Selvagem”, ciclo criado pela editora Dantes e mediado pelo escritor indígena Ailton Krenak. <https://www.youtube.com/watch?v=rfKff2RMiZU>

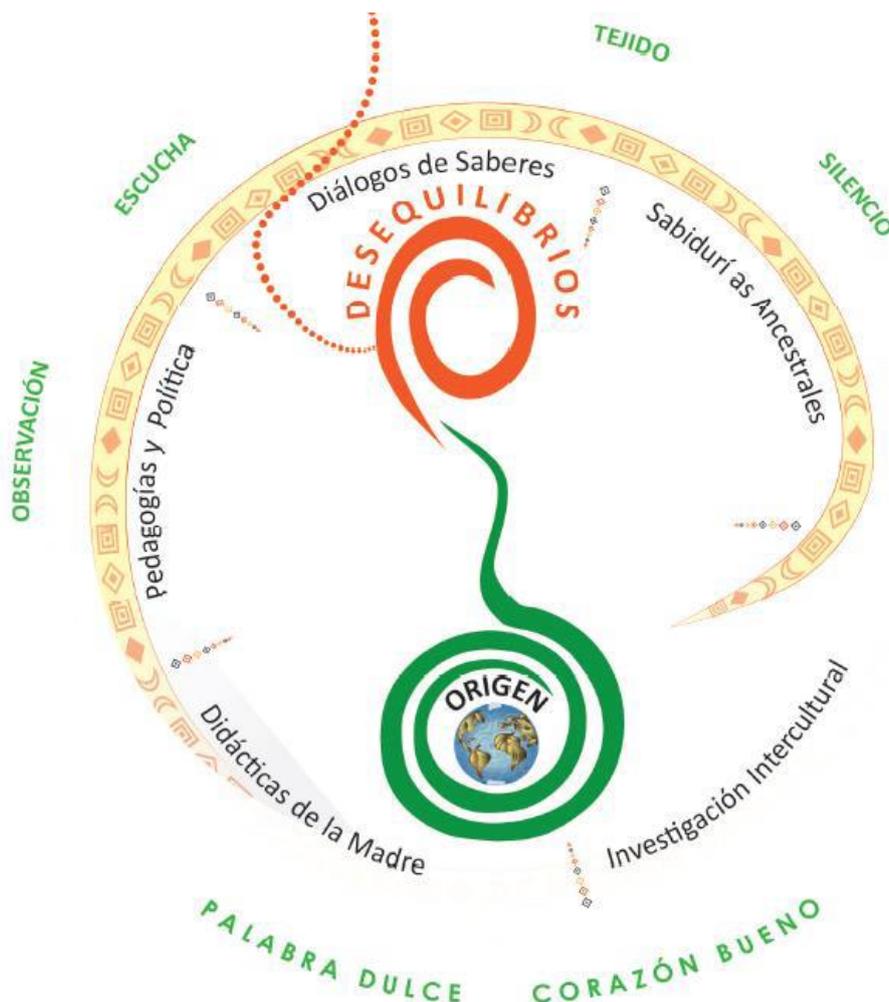
conjunto de povos indígenas de diversas etnias e regiões, com suas ritualidades, simbolismos, mitologias, sonhos, sentimentos, relação com a natureza e conexão espiritual. Suas palavras a seguir expõem um pouco da riqueza dessa aprendizagem:

Todos os povos originários e culturas ancestrais são ligados à relação cósmica, aos equinócios, solstícios, fases da lua, conexão com ventos, chuvas, temperaturas, com o lugar que habitam, de acordo com o nível do mar. Falam de todas as dimensões cósmicas. No equinócio de março, saudando a terra, aos territórios específicos e povos de norte, sul, leste, oeste, acima, abaixo e no centro do coração. As ervas estão sempre presentes, seu uso medicinal junto com a ritualidade. Todos os povos originários tem relação com o sol, estrelas, lua, movimento. No Equador, a *chakana*. Agora vamos para a quarta turma, vêm os maias. Vamos confabulando e construindo com eles. Aprendendo com seus rituais, aprendemos com as plantas, elas nos autorizam. Aprendemos a pedir permissão a esse território, aos seres espirituais, espíritos ancestrais que acompanham, e depois fechando, finalizando, se despedindo, agradecendo. (Ruth Virginia Castaño Carvajal, março de 2020).

E assim o professor Abadio terminou sua fala no curso, agradecendo:

Por isso damos ênfase à pedagogia da Mãe Terra. É como escutar a Mãe Terra. E eu creio que estamos chamando toda a humanidade a escutar a Mãe Terra. Antes de terminar temos que agradecer aos espíritos que nos escutam. A respiração é fundamental. (Abadio Green Stocel, abril de 2020).

E assim termino essa parte do meu trabalho, para dar seguimento a algo também muito necessário de ser pensado e questionado: por que aconteceu uma ruptura desse modo de vida, essa cosmovisão, esses valores e conhecimentos tão importantes para a cultura indígena e para toda a sociedade?



**Nós sabemos que o homem branco não entende o nosso modo de ser. Para ele um pedaço de terra não se distingue de outro qualquer, pois é um estranho que vem de noite e rouba da terra tudo de que precisa. A terra não é sua irmã, mas sua inimiga; depois que a submete a si, que a conquista, ele vai embora, à procura de outro lugar. Deixa atrás de si a sepultura de seus pais e não se importa. Sequestra os filhos da terra e não se importa. A cova de seus pais e a herança de seus filhos, ele as esquece. Trata a sua mãe, a terra, e a seu irmão, o céu, como coisas a serem compradas ou roubadas, como se fossem contas sem valor. Seu apetite vai exaurir a terra, deixando atrás de si só desertos.**

(Chefe Seattle, 1855).

**A floresta está viva. Só vai morrer se os brancos insistirem em destruí-la. Se conseguirem, os rios vão desaparecer debaixo da terra, o chão vai se desfazer, as árvores vão murchar e as pedras vão rachar no calor. A terra ressecada ficará vazia e silenciosa. Os espíritos *xapiri*, que descem das montanhas para brincar na floresta em seus espelhos, fugirão para muito longe. Seus pais, os xamãs, não poderão chamá-los e fazê-los dançar para nos proteger. Não serão capazes de espantar as fumaças de epidemia que nos devoram. Não conseguirão mais conter os seres maléficos, que transformarão a floresta num caos. Então morreremos, um atrás do outro, tanto os brancos quanto nós. Todos os xamãs vão acabar morrendo. Quando não houver mais nenhum deles vivo para sustentar o céu, ele vai desabar.**

(Davi Kopenawa In: KOPENAWA; ALBERT, 2015, p. 335).

## 2.2. DESEQUILÍBRIOS

Outro ponto importante é que depois da origem vem a interferência que não permitiu que nossa memória transcorresse. Ficamos sem memória. E um dos pontos foi a Igreja, a evangelização. Muitas línguas desapareceram. Dos 122 povos indígenas em Colômbia, só 55 tem as línguas de origem, os outros perderam. Todas as festas sagradas, muitos rituais de passagem da menina à mulher estão se perdendo, não fazem mais. Tudo faz parte de um tecido social que vai se perdendo. O tratamento à Mãe Terra, em muitos povos já tem monocultivo, fazendo danos. Porque nos disseram que a economia é importante. Tem que saber essa história, mesmo que seja dolorosa. Tem que aprender para fazer solução. Os avós tiveram que buscar estratégias para cura, e uma delas foi ir às montanhas, à selva. (Abadio Green Stocel, maio de 2020).

Após os sentimentos e conhecimentos trazidos na parte inicial do texto, referentes à origem, na forma de união, complementaridade, amor e energia feminina, é necessário abordar as interferências que ocasionaram e continuam gerando a desconexão com a nossa verdadeira essência e o desequilíbrio em nossa sociedade. É preciso compreender as causas da desarmonia e descontrole em que vive a humanidade, dos processos destrutivos e suas influências no âmbito científico e educacional, produzindo um círculo vicioso em que a educação alimenta a continuidade de um sistema de destruição. Essa abordagem é de grande importância, para que possam ser concretizadas as mudanças necessárias para alcançar a cura e a proteção da humanidade e do planeta.

A sociedade contemporânea revela um contexto de progressiva hegemonia do pensamento neoliberal, constituindo uma civilização conduzida pela lógica do mercado e direcionada para a competição, a produção e o consumo. Esse padrão é continuamente alimentado através de veículos midiáticos, com a naturalização da globalização econômica e da expansão do neoliberalismo como o único sistema viável, apesar da geração de crises crescentes em múltiplas dimensões, incluindo insustentabilidade econômica, desigualdade e exclusão social, discriminação e erosão cultural, degradação ambiental, corrupção e manipulação política. Muitas tentativas de contraposição a esse sistema se manifestam através de violências e radicalismos, sem conseguir mudanças efetivas e incidindo no aumento de conflitos e guerras. Para Santos (2010), entre todos os fundamentalismos das sociedades atuais, esse fundamentalismo neoliberal é o mais intenso, constituindo a subordinação humana à lei que governa a economia global de mercado.

A imposição desse paradigma alimenta a naturalização da competitividade a qualquer custo, incluindo assassinatos, escravidões, crueldades e indiferenças, impedindo a consolidação de valores e sentimentos verdadeiramente humanos, como cooperação e fraternidade. Maturana (1999) se refere à cegueira humana que é gerada e alimentada por essa cultura competitiva, focada no controle, no medo e na desconfiança, a qual nega o amor, a condição básica para a aceitação e a socialização.

A destruição da natureza, motivo de ambição ou de indiferença para muitas pessoas, é sentida com profunda dor pelos povos indígenas, sendo aqui expressada na fala de Pedro Garcia, liderança espiritual Kaingang, durante o ritual realizado na UFSC:

Os *kofa ag* são nossos professores, que estão passando o conhecimento através do nosso costume, que vem das raízes da Terra, da nossa Mãe Terra. Nossa Mãe Terra está massacrada, por falta de respeito aos nossos costumes. Muitas vezes nós mesmos, kaingang, não temos sabido respeitar nossa Mãe Terra. Estamos a discriminando, isso está acontecendo. Então por isso é importante nós buscarmos de nossos professores, os mais velhos, os *kofa ag*. São eles que trazem o conhecimento para nós, as marcas. Vamos planejar de cuidar de nossa Mãe Terra, porque ela está muito mal cuidada. Estamos deixando na mão dos políticos, falsos e mentirosos. Essa nossa Mãe Terra está estragada, está se estragando mais. Isso que vem trazendo muitas doenças para nossos filhos. E nossos filhos não têm mais onde se curar, porque não temos mais remédio. (Pedro Garcia, janeiro de 2020).

Davi Kopenawa, liderança indígena yanomami, descreve no livro “A queda do céu” sobre seus sentimentos e pensamentos em relação à questão dos garimpeiros em territórios indígenas da Amazônia:

Depois de ter voltado a trabalhar para a FUNAI, tinha visto os brancos rasgarem o chão da floresta para construir uma estrada. Eu os tinha visto derrubar suas árvores e queimá-las para plantar capim. Eu conhecia o rastro de terras vazias e de doenças que deixam atrás de si. Apesar disso, sabia ainda pouca coisa a respeito deles. Foi quando os garimpeiros chegaram até nós que realmente entendi de que eram capazes os *nape!* Multidões desses forasteiros bravos surgiram de repente, de todos os lados, e cercaram em pouco tempo todas as nossas casas. Buscavam com frenesi uma coisa da qual jamais tínhamos ouvido falar e cujo nome repetiam sem parar: *oru* - ouro. Começaram a revirar a terra como bandos de queixadas. Sujaram os rios com lamas amareladas e os enfumaçaram com a epidemia *xawara* de seus maquinários. Então, meu peito voltou a se encher de raiva e de angústia, ao vê-los devastar as nascentes dos rios com voracidade de cães famintos. Tudo isso para encontrar ouro, para os outros brancos poderem com ele fazer dentes e enfeites, ou só para esconder em suas casas! Naquela época, eu tinha acabado de aprender a defender os limites de nossa floresta. Ainda não estava acostumado à ideia de que precisava também defender suas árvores, seus animais, seus cursos d'água e seus peixes. Mas entendi logo que os

garimpeiros eram verdadeiros comedores de terra e que iam devastar tudo na floresta. (KOPENAWA; ALBERT, 2015, p. 335).

E como um exemplo dessa profunda consciência ecológica também por parte dos povos indígenas da Colômbia, seguem algumas palavras de um Mamo da Sierra Nevada, trazendo preocupações muito atuais:

Este momento es muy preocupante ya que hay un desequilibrio muy tremendo em las estaciones puesto que ha dejado de llover y los tiempos han cambiado considerablemente. A veces nos mandan enfermedades muy fuertes, pero somos nosotros mismos los que atraemos, esos son los policías que dicen: usted tiene que cumplir esto y esto. De igual forma para defendernos nos dejaron la sabiduría para contrarrestar la enfermedad. Hoy tenemos que ser unidos, no estarnos lastimando entre nosotros mismos, luchar por defendernos y reconocer hasta donde nos corresponde y saber cuál es la misión de cada uno de nosotros (PEREZ, 2017, p. 165).

Todos esses conhecimentos, consciências e sentimentos indígenas poderiam estar contribuindo para o alerta e a transformação de nossa sociedade, mas o próprio panorama de crescente hegemonia da civilização da produção e do consumo não permite a tolerância de culturas que vivem de acordo com outros modos de vida, as quais são vistas como atraso ao progresso e ao desenvolvimento econômico.

Nesse padrão de crescimento ocorre uma visão de superioridade da matriz europeia, em que a raça branca oferece um status de normalidade, como o modelo de civilização e de desenvolvimento a ser seguido e buscado a qualquer custo. O conhecimento branco é valorizado como o legítimo, que não precisa ser questionado, enquanto o saber indígena é visto como subdesenvolvimento, carência e inferioridade, sendo estudado como o diferente.

A ciência tem contribuído em grande medida para a construção, manutenção e fortalecimento desse pensamento. Santos (2010) ressalta que a ciência moderna ocidental, transformada em conhecimento universal e preponderante, marginalizou, descredibilizou e arruinou saberes não científicos, considerados como alternativos, levando a um epistemicídio de grande escala.

A história da América Latina é de epistemicídio e genocídio, uma história de colonização e centralização de poder por parte da cultura europeia, com a dominação e opressão de outras culturas e a construção dessa ideia falaciosa da superioridade da raça branca, a qual recebe privilégios materiais e simbólicos. Esse controle e supremacia possuem profundas raízes, em um processo histórico de destruição de subjetividades e de repressão de todo um arcabouço de conhecimentos teóricos, práticos, linguísticos, mitológicos, simbólicos

e intuitivos, com a reafirmação da suposta superioridade cultural europeia. Os dizeres de um representante do povo arhuaco mostram como se sentem em relação a isso:

Por eso es que esa mentalidad de español, no nos trajo a nosotros los indígenas nada bueno, por el contrario, nos trajo el conocimiento de la desintegración, de la pérdida de identidad de nosotros, de nuestra religiosidad, de nuestro respeto por la naturaleza; se cambiaron las reglas de juego que nuestros viejos nos daban, que eran humildes, que eran sabios, que eran prácticos, por unas reglas de juego de necesidades, donde nos distorsionan el conocimiento, donde nos cambian nuestro vestuario, donde cambian, incluso, la forma de dirigirnos a nuestros mayores; es decir, hay una castración total de nuestro conocimiento (CHAPARRO, 2005, p. 23).

Para Quijano (2010), o término de um colonialismo político, no que se refere à independência dos países da América Latina, não significou a cessação das desigualdades sociais, o que implica na continuidade de uma forma de colonialidade das relações de dominação, a colonialidade do poder. Esse pesquisador questiona a naturalização das relações históricas de colonização manifestadas através da classificação da população com a ideia de raça, bem como do domínio das pessoas a partir do controle do trabalho, recursos, cultura, subjetividade e produção de conhecimentos.

Os/as autores/as da Colonialidade<sup>38</sup> consideram que existe uma diferença entre colonialismo e colonialidade, havendo uma relação visceral entre ambos. O colonialismo se originou com a colonização da América, em particular da América Latina, instituindo elementos inerentes que são permanentes e contínuos desde o século XV, como um padrão de dominação social sem precedentes antes do processo de conquista da América, através do qual se produziu uma construção mental, a ideia de raça. Inicialmente, os colonizadores chegam a discutir sobre o que são os indígenas, se são humanos e se tem alma, chegando à noção de que se tratava de um nível mais baixo de humanidade. Devido a esses questionamentos, a ideia de dominação e escravização se tornou normalizada, assim como a visão de doutrinação e catequização, através da qual os conquistadores trazem sua ideologia, instituindo uma ordem hierárquica patriarcal e racista.

Colonialidade do poder é esse padrão mundial originado com a colonização da América e não concluído com a independência política de seus países, em que a dominação ocorre basicamente em três eixos: raça, gênero e etnia, formando um novo eixo de exploração social

---

<sup>38</sup> O grupo Modernidade/Colonialidade foi formado no final dos anos 1990 por intelectuais de diversas universidades da América Latina.

que é constitutivo da modernidade. O capital se fundamenta na compra e venda de trabalho, em uma configuração em que são associados escravidão, servidão e serviço assalariado para produzir mercadoria para o mercado mundial, se estabelecendo um tráfego comercial pelo oceano Atlântico. Esse padrão de exportação e dominação levou ao enriquecimento da Europa a partir de imensa destruição ambiental e humana nos países da América Latina. A conformação vai adquirindo características de capitalismo global, o que leva o sociólogo peruano Aníbal Quijano a denominar como capitalismo colonial global, mantido e alimentado com imposições culturais, educacionais e midiáticas de conhecimentos e subjetividades (colonialidade do saber e do ser).

A noção de colonialidade faz referência a ideias e formas coloniais implícitas, que não são expressas, mas estão incrustadas nas instituições e em cada parte de nossas vidas, nos conhecimentos e manifestações culturais, nas formas de pensar, falar, se vestir, agir e se relacionar, muitas vezes sem nos darmos conta. Nossa sociedade segue repetindo modelos, esquemas, metodologias, pensamentos e referências europeias, o que leva à necessidade de refletir sobre os efeitos da colonialidade na vida prática cotidiana.

Com a revolução tecnológica, a divisão do capital passa a ocorrer em níveis mais sofisticados, onde a presença de força de trabalho é insignificante, ocorrendo desocupação crescente e precarização trabalhista. Com um custo de produção cada vez menor, sistemas empresariais transnacionais decidem que objetos são produzidos, que necessidades são inventadas, dando continuidade à exploração da natureza e da mão de obra nos países considerados como subdesenvolvidos, com a repetição dos mesmos padrões de discriminação racial e de gênero. Assim a modernidade colonial é tecnocratizada, levando a progressivas especulações e acumulações financeiras, com aumento crescente e alarmante de crises econômicas e desigualdades sociais.

As instituições de formação superior na América Latina em geral foram implementadas nesses contextos de colonização e modernidade, sendo que comumente ainda revelam suas heranças de falta de flexibilidade, escassa relação com a sociedade, divisão e hierarquização de conhecimentos. Nesses sistemas prevalece o pensamento de origem europeia, abordado como superior a outras formas de compreensão, contribuindo para a depreciação de muitos saberes tradicionais, populares e originários, junto a práticas e valores ecológicos de manejo da natureza. Nas palavras do professor Abadio Green: “Temos que perguntar: onde está a sabedoria da Mãe Terra? Não está nas universidades. A universidade ensina a matar a Mãe

Terra, a nos afastar da Mãe Terra. A medicina, agronomia, pedagogia, engenharia, tudo é contra a Mãe Terra”.

Santos (2002) fundamenta uma visão crítica com relação a esse padrão da racionalidade ocidental, o qual considera como razão indolente, por consistir em um conhecimento que se alega como completo e exclusivo, mas que mantém um entendimento parcial e seletivo, seguindo uma ordenação que pressupõe a supremacia do todo sobre suas partes e não permite que estas partes sejam pensadas além da relação com o todo. A homogeneização dessa ótica disfarça a hierarquia que se apresenta em relações de dicotomia, como entre conhecimento científico e tradicional, civilizado e primitivo, ocidente e oriente, cultura e natureza. Essa perspectiva promove um imenso desperdício da abundância que provém da diversidade de saberes, ideias e experiências sociais, culturais e étnicas.

Alguns depoimentos de participantes da licenciatura da UEPA ilustram essa questão da assimetria entre saberes e culturas, como a fala de Imuwinawa Assurini, sobre a supremacia de um pensamento que alimenta o racismo estrutural, antes de possibilitar um verdadeiro conhecimento e valorização da cultura ameríndia:

O não indígena tem um olhar de julgamento, se colocando como superior aos outros povos e outras culturas, e vê a cultura indígena como sem valor. Existem pessoas que dizem ser capacitadas, estudadas e inteligentes, se considerando donas do conhecimento. Falam que sabem sobre os indígenas, mas não conhecem de perto e profundamente a realidade da cultura, e discriminam sem conhecer. (Imuwinawa Assurini, janeiro de 2019).

As declarações de Wakamuwia Assurini complementam com exemplificações: “Existem vários casos em que representantes da etnia assurini tentaram estudar fora, mas tiveram que retornar à aldeia sem concluir os estudos, por causa do preconceito”; e opiniões sobre outras formas possíveis de relacionamento: “As diferentes culturas, indígena e não indígena, precisam caminhar juntas e não serem apresentadas de forma preconceituosa, em que uma é vista como mais importante que a outra, pois a discriminação prejudica muito os indígenas”.

Santos (2010) analisa que a injustiça social tem como base uma injustiça cognitiva, considerando que o conhecimento não é compartilhado na sociedade de uma forma equânime, sendo que para haver uma verdadeira valorização da diversidade epistemológica

existente, torna-se necessária a abdicação de uma epistemologia geral, pois além de haver uma imensa diversidade de conhecimentos, existem diferentes parâmetros de validação.

No seu livro, “Um discurso sobre as ciências”, Santos (2008) apresenta um trabalho de intenso questionamento sobre o padrão de racionalidade que orienta a ciência moderna, um modelo que nega a complexidade, constituindo um sistema de pensamento reducionista e que repudia o caráter racional a todos os sistemas de conhecimento que não seguem suas regras epistemológicas e metodológicas, não sendo quantificáveis ou comprováveis. Além disso, o autor denuncia a industrialização da ciência e sua ligação com centros econômicos e políticos de poder.

Críticas ao pensamento ocidental também são desenvolvidas por professores/as e pesquisadores/as das Licenciaturas Indígenas. Na análise do professor Abadio Green, a epistemologia e a educação ocidental são individualistas, racistas e machistas, nutrindo um sistema patriarcal direcionado para a exploração econômica a qualquer custo, sem considerar os impactos sociais, ambientais e culturais ou mesmo a violência que a permeia:

A educação está centrada no sujeito, no ser. Mas nesse ser que nos trouxeram como conceito, da Europa, não aparece a mulher. Então o sistema educativo é patriarcal, é macho. E todos os europeus que chegaram às nossas terras eram homens. Não chegou uma só mulher nessas embarcações. E nos independizamos da Espanha, mas o pensamento continuou igual, europeu. Aí o pensamento da educação seguiu patriarcal e até hoje não mudou. Então é uma educação machista. Começamos a olhar também que a educação que estão nos impondo é racista. Porque olha como nos tratam nesse sistema, que nos tiram para fora, como se fossemos de outro planeta. E não reconhecem todos os nossos conhecimentos, e dizem que não temos ciência, é pura bruxaria; não temos artes, somente artesanato; não temos idiomas, temos dialetos; não temos história, só mitos. Nas universidades e escolas é só racional, porque prima o poder, o saber que vem do ocidente. Todos os sistemas educativos que temos têm sido copiados da Europa e da América do Norte. Essa educação é individualista, porque prima esse ser, o ego. Então isso também está nos prejudicando, os povos indígenas. E nos ensinam que o tempo é linear. Não importa o passado. Queremos sempre progresso, desenvolvimento. Essa pandemia não é a primeira, mas não aprendemos, seguimos repetindo a história, porque o que prima é a economia, o dinheiro. É outro dos pontos que começaram a nos ensinar desde a academia e a escola. No mercado, a terra se pode vender e comprar, não é um sujeito, simplesmente uma coisa. Para nós as árvores são mais importantes do que eu, porque são anteriores. Nós seres humanos somos a última cadeia da Criação e cremos ser os donos desse planeta. Aí é o grande equívoco que temos tido. Então nos ensinaram a ser consumistas, capitalistas, e que se um está cuidando do petróleo, pode matar para fazê-lo, por que o importante é o petróleo. Há milhares de exemplos de assassinatos que podemos trazer aqui, desse país. (Abadio Green Stocel, maio de 2020).

Essa preponderância da racionalidade e da objetividade, junto ao acelerado desenvolvimento científico e técnico da atualidade, tem trazido consequências muito graves, em termos ambientais e sociais. Morin (2003) ressalta que esses impactos são gerados em função da ruptura entre conhecimento e ética, sobre a qual se fundamenta a ciência moderna. Os conceitos utilizados na concepção da sociedade são mutilados (MORIN, 2005a), levando à capacidade de controlar e destruir a vida antes mesmo de conhecer exatamente seu significado (MORIN, 2005b).

A instituição escolar repete esse padrão científico, tendo sido criada em um formato direcionado para manter o *status quo*, seguindo em uma tendência a repetir modelos educativos dissociados da realidade, que se manifestam no despreparo para a complexidade da vida e das relações humanas, reforçando a tendência a formar sujeitos individualistas, passivos e alienados. Essa matriz de educação escolar vem privilegiando uma preparação para o mercado de trabalho, deixando de lado outras dimensões essenciais do ser humano, como afetividade, espontaneidade e criatividade, bem como a capacidade de estabelecer boas relações humanas e de lidar positivamente com emoções. Como resultado, além da escola ter dificuldade em contribuir com estes importantes aspectos, também não consegue mais preparar devidamente para uma profissionalização cada vez mais exigente em termos de criatividade, iniciativa, flexibilidade, inteligência emocional e habilidade de estabelecer parcerias e manejar conflitos.

Essa perspectiva seguida na educação ocidental escolar e universitária está desconectada da vida e da ancestralidade, separando ciência e espiritualidade, e se mantendo cega para a verdadeira história e o real significado da vida. Com essa concepção, nossas escolas ainda seguem uma lógica linear, normativa, compartimentada e hierárquica de aquisição de conhecimentos e informações a partir de fontes externas, marcada pela separação entre mente, corpo, emoção e intuição, desconsiderando a experiência interna de cada sujeito. A ênfase está no conteúdo, adquirido na forma de pacotes de informações prontos, padronizados e inquestionáveis, que precisam ser memorizados. O aprendizado é visto como um produto, uma meta previamente determinada que deve ser atingida, geralmente sob pressão e produzindo rotulações, através de estruturas rígidas, autoritárias e controladas.

Os modelos educacionais são repetidos ao longo dos séculos, mesmo que a realidade mude em diferentes lugares e tempos, seguindo em uma formação principalmente

direcionada para a manutenção desse sistema fundamentado na exploração humana e da natureza, com suas graves consequências em termos de destruição natural e de valores humanos, constituindo uma humanidade desconectada de sua essência e sem futuro. Essa situação está visivelmente chegando ao seu limite, como é evidente no panorama atual mundial de crise em todas as dimensões da sociedade: econômica, política, ambiental, educativa e da saúde, sendo consequência de uma crise de valores, de visão de mundo e da relação humana com a vida.

A crise educacional que estamos vivendo, também é epistêmica e ética. Sua causa primordial está nessa desconexão do humano de si mesmo, de sua essência espiritual, da natureza e da sua própria realidade e história de vida, devido à imposição de um conhecimento que é funcional para a manutenção do sistema vigente. Esse padrão de repetição de pensamentos rasos e que induzem à reprodução dos mesmos tipos de conhecimentos, torna as pessoas alienadas e fúteis, incapazes de expressar seus potenciais, sua autoria e autonomia, sendo mantidas presas em entretenimentos vazios, com drogas oficializadas e estimuladas pelos meios midiáticos, para atender a uma economia de produção e consumo que se alimenta da doença. Os saberes cientificamente produzidos e transmitidos através de currículos padronizados são separados da vida, ou inclusive direcionados para a destruição da vida, para satisfazer a apropriação indevida e a acumulação de recursos por parte de uma minoria de pessoas.

A colonialidade segue presente nessa forma como é produzido o conhecimento científico e como se organizam os saberes que são transmitidos nas escolas, mantendo a ideia de superioridade da cultura europeia, de modo que a sabedoria indígena é vista de forma superficial, folclorizada e inferiorizada, servindo para justificar e manter essa relação hierárquica. É este mesmo modelo de educação escolar que invadiu as comunidades indígenas, principalmente através de igrejas, contribuindo para o empobrecimento de muitos saberes, valores, práticas e cerimoniais.

Alguns exemplos desse tipo de escolarização são trazidos por autores indígenas do Brasil e da Colômbia. No Brasil, Luciano (2011, p. 16) relata episódios de sua vida nos centros missionários salesianos, em regime de internato, durante nove anos, onde conheceu e experimentou “o lado cruel da vida do branco: a disputa, a concorrência, a injustiça, a desigualdade, a violência, a falta de solidariedade, o individualismo e o egoísmo”, em que os indígenas, distanciados dos pais e da comunidade, eram submetidos a castigos, maus tratos,

repressão moral e violência de diversos tipos, além da exploração, pois tinham que produzir o pão que não podiam comer e construir a casa dos padres à qual não tinham acesso.

No caso da Colômbia, a narrativa de Isamará (2012) apresenta as experiências amargas do ensino em outra língua, a alimentação diferente dos seus hábitos, as exigências religiosas, a proibição da língua materna e de outros costumes tradicionais, os castigos e a rigidez disciplinar em que as crianças nem tinham tempo de compartilhar experiências e aprendizagens de suas vidas anteriores nas aldeias. Uma escola que impunha a assimilação da vida religiosa e da língua castelhana, onde se sentiam presos e com medo, principalmente quando eram castigados sem saber o motivo.

O histórico da instituição escolar na América Latina e da Educação Escolar Indígena se reflete nas dificuldades atuais enfrentadas por professores ameríndios e constituem desafios para as Licenciaturas Indígenas alcançarem seus objetivos de contribuição para a escolarização indígena diferenciada. Wakamuwia Assurini, estudante da licenciatura da UEPA, em entrevista realizada durante etapa do curso, abordou sobre os desafios de mudar a realidade da escola e da comunidade, devido ao fato da educação escolar não ter iniciado trabalhando os conhecimentos das duas culturas.

Marcos Amaral, estudante kaingang da Licenciatura da UFSC, acrescentou os obstáculos relativos ao sistema político e econômico no qual a escola está inserida, estando atrelada à Secretaria Estadual de Educação, a qual segue diretrizes gerais para todas as escolas, sem muita consideração com suas especificidades, repetindo o modelo escolar europeu:

A escola diferenciada acaba esbarrando num sistema. A responsabilidade é da Secretaria do Estado, no formato da educação não indígena. A merenda vem pronta, diferente da alimentação indígena. Difícil ter um calendário diferenciado, pois alguns dependem de transporte escolar. É necessária contínua reflexão e debate para convencer as secretarias e coordenadorias. A base da nossa educação são os anciãos, que têm impacto grande no aprendizado da criança, mas eles não têm reconhecimento, precisariam de diploma. Em eventos como velório, festas, rituais, é natural que toda a comunidade esteja presente, mas não são vistos como aula. O ano escolar começa errado, pois para nós o ano começa a partir da brotação, quando termina o inverno, com a pesca e a coleta de comidas típicas, mel e ervas, em setembro, com plantio de mandioca, batata. Mas a escola começa quando estão guardando alimento para o inverno. O calendário típico esbarra no sistema. A escola e a educação indígena estão muito distantes. Entre março e abril saem pra vender artesanato e antes do Natal também. As famílias sobrevivem do artesanato. As crianças aprendem a lidar com

dinheiro e troca. Mas tudo isso é visto como ausência. Para a escola só é aula dentro do espaço escolar. (Marcos Amaral, janeiro de 2020).

Essa fala mostra bem como a colonialidade se reflete no sistema de ensino, na rigidez de um padrão escolar que dificulta especificidades e mudanças que poderiam possibilitar uma maior relação com a cultura, seus ritmos e modos de vida, bem como a manifestação da riqueza da educação tradicional indígena, com suas formas práticas, comunitárias e celebrativas de aprendizagem.

A situação se agravou no Brasil nos últimos tempos, como consequência de opções políticas, a partir do impeachment de Dilma Rousseff e culminando com a eleição de Jair Bolsonaro, representante de uma visão de extrema direita. Ocorreu um desmanche da Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão<sup>39</sup> (SECADI), ataques e perseguições à autonomia de professores e universidades, redução de bolsas de pesquisa e de estudo, diminuição de recursos para a educação, ocasionando demissão de professores, entre muitos outros retrocessos. São muitas ofensivas à educação em geral, mas principalmente à educação escolar indígena diferenciada.

A professora Rita Gomes do Nascimento (Rita Potiguara), durante a *live* “Educação Escolar Indígena e Decolonialidade”,<sup>40</sup> abordou a situação de precariedade em que a escola indígena tem funcionado, com múltiplas dificuldades, incluindo os bloqueios enfrentados atualmente para sua normatização e as escolhas da organização curricular. Há uma relação desigual na distribuição dos tempos entre o currículo obrigatório e o diversificado, sendo que o obrigatório é considerado mais importante, enquanto a parte diversificada recebe um tempo muito curto, é desvalorizada e precarizada. Além disso, há uma sobrecarga de tarefas que o professor precisa cumprir, sendo muito difícil quebrar essa lógica da produção e seleção de conhecimentos e sua divisão em tempos. Existem práticas de gestão curricular e de construção de currículos diferenciados, dando outro lugar para os conhecimentos indígenas, mas o sistema das secretarias é formatado de um modo que não aceita e não reconhece esse

---

<sup>39</sup> A SECADI/MEC apresentava o objetivo de assegurar o direito à educação com qualidade e equidade, tendo sido criada para contribuir com sistemas educacionais inclusivos e direcionados para a valorização da diversidade sociocultural, os direitos humanos e a sustentabilidade socioambiental. A extinção dessa Secretaria ocorreu através do Decreto nº 9.465, de 2 de janeiro de 2019, estabelecendo retrocessos no campo dos direitos educacionais.

<sup>40</sup> Evento com Rita Potiguara (Doutora em Educação, professora da Secretaria de Educação do Ceará, ex-diretora de Políticas de Educação Indígena, do Campo e para as Relações Étnico Raciais/SECADI/MEC, ex-conselheira do Conselho Nacional de Educação - CNE) e Gersem Baniwa (Doutor em Antropologia, professor da UFAM, conselheiro do CNE). <https://www.youtube.com/watch?v=viZzvGLASaQ>

trabalho. Rita Potiguara relatou também as condições de precariedade da infraestrutura, sendo que cerca de trinta por cento das escolas não possui prédios próprios, funciona em locais improvisados, sem condições básicas como água e mobília, sem computadores e internet. A forma de contratação de professores se dá principalmente de forma temporária, não permitindo segurança e continuidade do trabalho. E às vezes há políticas nacionais que não funcionam localmente, por preconceitos de gestores locais, inviabilizando o acesso a políticas públicas.

A professora Evelyn Zea, coordenadora da licenciatura da UFSC, lembrou de algumas contradições dessa instituição escolar indígena que está vinculada ao governo estadual, principalmente no que se refere ao padrão de funcionamento disciplinar, pois é uma escola diferenciada em que a contratação é realizada por disciplinas. E para trabalhar a cultura indígena foi criada uma disciplina específica, dificultando a interdisciplinaridade e a transversalidade de saberes.

De modo semelhante, escutei falas de estudantes da LII da UFG sobre incoerências entre o que está sendo construído na licenciatura e as exigências do governo: “Estamos trabalhando tema contextual, mas a Secretaria impõe o modelo das disciplinas. Na escola pode se fazer a diferença, mas tem que contestar”. “A interculturalidade mudou o meu modo de ensinar. Educação não é só ler e escrever, é pensar e fazer. O tema contextual abrange todo o conhecimento que a gente tem. Por exemplo, uma aula sobre pesca tem a ver com matemática. A Secretaria precisa entender isso”.

A padronização de sistemas de ensino e de soluções para todo o país continuou em tempos de pandemia, sem levar muito em consideração os contextos e especificidades das escolas rurais e indígenas. Essa realidade ficou bastante evidente nas palavras de egressos da LII da UNEAL, durante atividade do 2º Estudos Cooperados, sobre o uso de aulas remotas nas escolas indígenas. Os seguintes dizeres mostram a situação e o esforço exigido para seu enfrentamento:

Apesar da educação diferenciada estar na lei, no sistema não acontece de fato. Nós que estamos no chão de escola estamos batalhando para que essa escola aconteça. Com a pandemia, a ideia da aula remota foi um desafio muito grande. Professores não estão acostumados com as TICs e a maioria não tem. Minha escola tem dois computadores que atendem à secretaria, e a internet é precária. Fizemos levantamento e vimos que apenas dois alunos poderiam assistir à aula remota. Não era viável. A Secretaria concentrou em métodos de trabalho de aulas virtuais. O Estado não pensou em escolas que não tem esse recurso. Exigiram e não deram condições para esse profissional.

Fizemos atividades impressas. A Secretaria não liberou compra de recursos, pois entendeu que não precisava. A necessidade de higienização aumentou. Ficou muito difícil. Tivemos que comprar material do nosso dinheiro, do próprio bolso. E vimos a dificuldade dos alunos em responder questões simples. Tem pai que não sabe ler e não tem como ensinar. Temos que pegar roteiro das aulas *on line* e adaptar para a nossa realidade. (Simone Maria dos Santos, outubro de 2020).

A professora Alba Rojas, da LPMT, relatou um pouco sobre a situação da escolarização indígena na Colômbia, também se referindo a dificuldades devido ao atrelamento aos órgãos governamentais, e o empenho necessário para colocar em prática sistemas educacionais próprios, apesar da existência de legislações que tratam da autonomia para essa criação:

Eu creio que na Colômbia a situação é muito parecida com o Brasil. As escolas das comunidades indígenas têm sido criadas por missões religiosas e estas foram transferidas para o modelo do Estado. Há avanços desde a política com um decreto presidencial que conseguiu uma mesa de concertação indígena para que as comunidades, organizações e resguardos possam administrar e desenhar seus próprios sistemas de educação. É o Decreto Autônomo número 1953 e o que propõe é que as comunidades comecem a pensar as educações próprias e reorganizar o sistema educativo escolar. Eu o que vejo é que ainda é incipiente porque no caso de Antioquia a OIA conseguiu administrar em termos de folha de pagamento e cobertura da educação, mas não em termos de qualidade ou de construção de redes próprias curriculares, pois ainda falta muita investigação, muito trabalho. Nossos egressos estão nessa transição, nessa conjuntura. Mas também é certo que na maioria das escolas os professores são pagos pela administração estadual e municipal e essa dependência econômica faz com que esteja na dependência curricular. Então a maioria das escolas que conheço são escolas convencionais em que se começa a fazer ajustes em questões metodológicas e pedagógicas. São trabalhados os mesmos cursos, os mesmos materiais, mas os conteúdos se recriam e se complementam com os conhecimentos próprios e com as didáticas próprias. Eu penso que ainda estamos em uma fase muito inicial de transição da educação própria e da formação, porque é um pouco também como tem marcado a história da educação. A educação nesse sentido é uma pergunta nova para as comunidades, justo pela dependência que o Estado gerou, por ter ingressado nas comunidades desde as missões religiosas. (Alba Rojas Pimienta, março de 2020).

Licenciaturas indígenas foram criadas no sentido de prover uma formação específica que pudesse contribuir com respostas e ações de mudança para esses dilemas, trazendo espaços de construção e formas de organização do conhecimento que permitem a ênfase e a transversalidade da cultura indígena, além de outros aspectos. No entanto, muitos problemas são enfrentados por esses cursos, pois os desafios estão relacionados com as mesmas questões básicas de processos históricos de consolidação de uma ciência e um ensino

acadêmico direcionado para o progresso econômico da sociedade, atrelado ao modelo capitalista.

Essa relação também é trazida por um líder comunitário e agente administrativo educacional na escola da aldeia de Wassu Cocal, em Joaquim Gomes/AL, o qual acompanhou os processos das duas turmas da licenciatura da UNEAL:

É desafio grande porque vivemos em uma sociedade retrógrada, preconceituosa, que não vê a questão indígena como positiva. Não tem o olhar de que em 1500 o Brasil foi invadido pela coroa portuguesa e espanhola. A sociedade não parou para pensar que a existência do Brasil é indígena. (Igor Herbert do Vale Freitas, fevereiro de 2020).

As adversidades geradas pelo funcionamento desse sistema se desdobram em obstáculos que começam desde as dificuldades de aceitação de propostas diferenciadas, passando por questões institucionais, burocráticas, políticas, linguísticas, econômicas, de falta de professores e deficiência de estruturas adequadas. Além disso, e permeando tudo isso, existem os desafios das relações interculturais e interétnicas, e das diferentes concepções de interculturalidade.

Começo abordando as dificuldades de aceitação da proposta, as quais estão ligadas à falta de interesse por pedagogias diferenciadas que possam questionar ou provocar novos olhares sobre o sistema educacional vigente. A LPTM enfrentou esse desafio através de um árduo processo, como é aqui relatado:

Quando começamos a falar desde uma pedagogia da Terra foi muito difícil de entenderem, porque enfrentamos uma pedagogia racista e racional. Não podíamos demonstrar porque tem que senti-la e vive-la para poder interpretar os voos dos pássaros, o que estão dizendo as diferentes árvores, as cerimônias que fazemos. É muito além de mascar coca. Cerimônias do peyote, temascal, tabaco, diversas medicinas que criaram. Temos que retomar. É daí que nós propomos um tecido que no início foi muito difícil, com a faculdade de educação, porque os pedagogos não entendiam como a Terra é a grande pedagoga. Mas pouco a pouco fomos compreendendo que é muito difícil, que não nos entendem porque é desde a racionalidade e não do sentimento. (Abadio Green Stocel, maio de 2020).

É um diálogo entre dois mundos diferentes, como foi abordado no primeiro capítulo, o pensamento causal e o seminal, conforme uma definição kuschiana. Isso mostra a limitação do pensamento acadêmico, em que somente é aceito e valorizado o aspecto racional e objetivo. Esse abismo alimentado historicamente, entre duas visões de mundo, leva à necessidade de processos intensivos e continuados de construção que demandam tempo de

escuta e de conversação, com disponibilidade de abertura para outras formas de pensar e sentir.

Além de uma trajetória cuidadosa de elaboração de propostas diferenciadas, exige a criação de formas para explicar e convencer departamentos e conselhos das universidades, órgãos financiadores e instituições políticas, conforme cada situação, até alcançar todos os processos burocráticos de reconhecimento, registro, oficialização e avaliação dos programas.

Muitas dificuldades no círculo acadêmico, gerando guerra epistêmica, porque se põe em disputa todo o conhecimento. Por isso os decanos não acreditam. Soa muito romântico. Este é o primeiro obstáculo. Depois, no governo nacional e estadual, para eles não significa nada. O mundo se move em torno do dinheiro. Se este programa não produz dinheiro fica um conto de índios que querem se aferrar ao seu passado, à sua história, sem apoio do governo, sem apoio político. (Guzmán Cáisamo Isaramá, março de 2020).

Dentro do modelo acadêmico consolidado, como vimos anteriormente, esse universo complexo da epistemologia indígena não é reconhecido, não sendo considerado como ciência e nem como verdade. Sua cultura é geralmente vista como folclore, apenas para satisfazer algumas curiosidades, em uma cegueira para o seu verdadeiro e profundo valor. Além disso, como bem referido pelo professor Guzmán, não traz benefícios financeiros e de progresso econômico, o que realmente importa no sistema capitalista ao qual estamos dependentes.

No caso da Licenciatura em Pedagogia de la Madre Tierra, a dificuldade começou desde a aceitação do nome, no que se refere ao enfoque diferenciado, como relata a professora Alba Rojas:

Eu creio que os desafios e dificuldades formam parte de todos os processos. Nessa especificidade há alguns que marcam mais, pois é uma formação sui generis no sentido de que é a primeira vez no país que se gera uma proposta de formação nesse sentido. Estão muitos desafios e dificuldades desde o nome: Pedagogía de la Madre Tierra. Nos tem tocado argumentar desde muitos lados e muitas vezes, pois no país já existia a Etnoeducação, mas nós fizemos uma análise bastante exaustiva sobre o que passa com a Etnoeducação na Colômbia e nos resultou que é uma proposta que não podíamos sintonizar. Então a Pedagogía de la Madre Tierra tem tido muitos desafios desde mesmo o nome, de colocar um nome que não fazia parte do sistema e ter que negociar. E conseguimos o registro qualificado com esse nome. (Alba Lucía Rojas Pimienta, abril de 2020).

A inserção dentro do sistema universitário de uma formação com uma lógica completamente diferente, iniciando desde sua nomeação, exige o enfrentamento de uma série de obstáculos relacionados com o funcionamento burocrático dessas instituições. Grande parte dos relatos da entrevista com a professora Zayda Sierra, fundadora do Grupo de

Investigação DIVERSER, se refere às dificuldades burocráticas que precisaram ser enfrentadas, os grandes desgastes, a necessidade de se ligar a outros núcleos, buscar a legislação e o sistema jurídico, desenvolver argumentação, enfrentando descrenças e contestações, estando tudo isso também relacionado com a visão universitária de matriz positivista europeia e o que essa professora considera um “racismo disfarçado de burocracia”:

Passamos ao momento de seguir formalizando a abertura de programas na universidade. Eu conhecia Abadio e Guzmán, dois sábios. Mas como conseguir que líderes indígenas pudessem estar na universidade? O que funcionou foi abrir o Doutorado. Desenhamos, fizemos vários encontros, convidamos pessoas de Bogotá para fazer parte da equipe, com outras epistemologias. Foi muito difícil, um custo emocional enorme. Há um racismo disfarçado de burocracia. O doutorado exige o inglês, então tinha que mudar a norma pra aceitar o espanhol. Não havia bolsas. Conseguimos por resolução reitoral e não por conselho. Tinha que passar primeiro em vários comitês. O advogado representante do escritório jurídico da universidade era constitucionalista, participou da equipe que conseguiu mudanças na constituição. E falei para o reitor: estamos em dívida com indígenas, temos dois líderes, como pagar? Me apoiei com colegas da saúde que tinham força interna e tivemos um projeto com cultura saudável. Depois conseguimos vaga professoral, mas puseram requisito de doutor. Coloquei denúncia contra a universidade porque era anticonstitucional, um requisito que colocava fora os indígenas, pois os primeiros doutores indígenas do país estavam se formando conosco. Processo de negociação complexo. Apresentamos a tutela e não ganhamos, mas foi grande impacto na comunidade universitária. Conseguimos a vaga específica para indígenas. Abriu a convocatória e precisamos cumprir com toda a parte técnica e burocrática que se exige. Tinha que fazer dentro do aparato da universidade, tudo muito complexo. Abadio se posiciona em 2006. Com Abadio como professor e o Doutorado de Guzmán, se formou um importante coletivo e começamos a tecer a Licenciatura en Pedagogía de la Madre Tierra. Foram quase seis anos armando a proposta. Todo esse processo foi muito longo, com consultas ao Ministério. Muitos não acreditavam. Muitas dores. Para Abadio e Guzmán também foi muito difícil, porque tinham suas comunidades. Processo complexo para todos, mas muito lindo e criativo. Emoção a flor da pele. Aposta que tinha que sair. As coisas não deveriam ser tão difíceis. As dívidas históricas e as demandas são tão grandes que a capacidade é pouca. (Zayda Sierra, março de 2020). No Brasil as dificuldades burocráticas também são grandes e começam desde o trabalho exigido para o enquadramento nos editais, conseguir a aprovação e a administração dos recursos, assim como as prestações de contas. Leandro Antônio dos Santos, liderança da aldeia Wassu Cocal e agente administrativo educacional na escola, acompanhou os processos desde a primeira turma da UNEAL e relatou os desafios da aprovação do recurso. Na primeira turma foi federal, através do Prolind, mas na formação atual o recurso obtido foi estadual, do Fundo de Combate e Erradicação da Pobreza (FECOEP), da Secretaria de Estado de Assistência e Desenvolvimento Social. Conforme o

coordenador do programa, professor Jairo Campos, existem alguns empecilhos nesse financiamento que exigem construir outras formas de lidar com algumas situações: “No Estado o fundo tem lei muito rigorosa e o dinheiro é engessado. Não se pode contratar professores, por exemplo, pois o fundo não paga imposto de pessoa física”.

A coordenadora financeira da licenciatura da UFSC relatou que os últimos anos foram bem difíceis devido aos cortes orçamentários e lançamento de editais com curto prazo, como o encaminhamento ocorrido em 2019 às vésperas do feriado de Natal, pois há uma série de tramites burocráticos internos na universidade que são exigidos para conseguir usar os recursos. Além disso, existem muitas dificuldades para gerenciar um curso nesses moldes, trazer alunos, comprar alimentos e materiais, etc.

Essa questão também foi trazida pela professora Jonise Nunes, ex-coordenadora da Licenciatura Indígena da UFAM/FACED, com relação à redução progressiva de recursos, desde 2016, sendo que em 2019 o governo deixou para liberar recurso no final do ano, com prazo muito pequeno para empenho. Sua descrição da situação abrange o tempo necessário para organizar e estruturar cinco turmas simultâneas, considerando que cada turma é diferenciada e específica e um modelo não serve para outro, pois a diversidade é muito grande. Além disso, os professores precisam ser chamados com alguma antecedência, pois muitos moram no interior do Estado do Amazonas.

Somando-se aos aspectos burocráticos, existe uma forte hierarquização de áreas de conhecimento, com falta de valorização da educação e de profissionais da área educacional e das ciências humanas, não somente internamente na universidade, como também na sociedade e por parte dos governos, como mostra a professora Alba Rojas:

E existem os desafios que eu localizaria como mais de tipo político. Há um que tem estado presente na educação e nos processos de formação de professores em nossa sociedade, nossa cultura, nesses países em que sabemos que há muito mais esforços e desenvolvimentos para formar médicos e engenheiros do que para formar os professores. Politicamente há um desafio que passa por superar essa subestima ou essa pouca estima da educação e formação de professores que se translada para o caso indígena. Os professores são os primeiros profissionais assalariados que chegam às comunidades indígenas, chegam com este estigma e o reproduzem, pois estão formados em cenários de faculdades ou institutos onde se tem reproduzido esse lugar subalterno da educação, esse lugar pouco reconhecido pela sociedade em geral. Então creio que politicamente é um desafio. Nós com o movimento indígena temos alcançado colocar o reconhecimento na agenda política da educação como um dos pilares ou políticas que se deve fortalecer e trabalhar. Temos conseguido certas ressonâncias, mas isso depende também do processo histórico. No caso de

Antioquia eu sinto que temos avançado um pouquinho nesse reconhecimento, mas ainda falta muito, pois infelizmente o professor indígena herda os estigmas e problemas que lidamos os professores convencionais do ocidente. E isso requer mudanças quase que estruturais. Então isso é um desafio forte. É um programa de formação de professores, então eu creio que isso politicamente é um desafio, conseguir ressignificar, redimensionar, recriar o lugar de ser professor e da educação em geral em nossa cultura. (Alba Lucía Rojas Pimienta, março de 2020).

Toda essa dificuldade da relação interna na universidade e externa com instituições governamentais também está relacionada com o âmbito mais amplo de questões políticas, de discriminação e criminalização de movimentos sociais. Apesar de contextos políticos diferentes entre Brasil e Colômbia, ambos apresentam suas lutas indígenas históricas, com ameaças e assassinatos, avanços e retrocessos, conquistas e desconquistas.

E o outro grande desafio que creio em âmbitos políticos é que nosso professor, com nosso programa e toda a rede curricular, é feito para ser um professor líder. E infelizmente o ser professor líder ou o líder professor, como nós dizemos, nesse momento político que atravessa Colômbia é bastante complicado, então nós mantemos esse desafio permanente com nossos estudantes e egressos de como gerir nos territórios e nas comunidades, porque muitas vezes inclusive se põe a vida em perigo. Temos tido muitos estudantes egressos ameaçados, porque justamente nesse lugar que consideram de revitalizar o professor e a professora, de transformar em agentes positivos nas comunidades para gerir projetos, acompanhar as autoridades e às vezes inclusive eles mesmos são as autoridades que tem que tomar decisões, muitas vezes é contra megaprojetos transnacionais com grupos armados legais e ilegais. Há coisas que implicam em todo tipo de negociações que encontramos como desafios. Então eu marcaria como este um dos grandes desafios que temos no programa, de como conseguir obter um enfoque de formação de líderes professores e professoras nesse contexto de conflito armado e de conflito em geral na Colômbia. (Alba Rojas Pimienta, março de 2020).

Esse tipo de desafio também é enfrentado no Brasil, em diferentes formatos e proporções, mas principalmente com o cenário estabelecido a partir de 2018, com a eleição de um governo federal de extrema direita<sup>41</sup>, que estimula e cria condições para a invasão de grileiros, madeireiros e mineradoras em Terras Indígenas, ocasionando grande aumento de situações de conflito, ameaças e assassinatos de indígenas, principalmente lideranças. Isso tudo afeta e dificulta o trabalho das licenciaturas e o alcance dos seus objetivos. A professora Mary Fonseca, da UNIFAP, aborda essa questão:

---

<sup>41</sup> Em 2022 ocorreram novas eleições, com a reeleição de Luiz Inácio Lula da Silva, o qual passa a assumir a presidência do país a partir de janeiro de 2023.

A grande preocupação dos povos é de garantir a qualidade de vida, o bem viver na aldeia. Esses são os desafios, porque a pressão é intensa. A preocupação agora é esse cenário, que está deixando todo mundo em alerta, que são questões contemporâneas de currículo. Nós com essa globalização, que traz desafios tão rápidos, que nem dá tempo de se elaborar direito e já vêm outros. (Mary Gonçalves Fonseca, fevereiro de 2020).

Como aparece nessa reflexão, as questões indígenas enfrentadas na atualidade são constitutivas das licenciaturas, entrando por todos os espaços e tempos, tornando-se temas curriculares e fazendo parte do trabalho organizativo dos cursos, em termos de ações de apoio, o que gera novas demandas. Isso aumenta o trabalho desenvolvido, envolvendo elaboração de ofícios, organização e participação em reuniões com outras instituições e acessando o Ministério Público, quando necessário, como aliados na luta para manter as conquistas dos direitos e das políticas públicas indígenas, evitando os retrocessos, ao mesmo tempo em que precisam lidar com todo o preconceito existente na sociedade, que no caso do Brasil tem emergido fortemente nos últimos tempos. O professor Jairo Campos relata sobre essa situação com relação ao trabalho na UNEAL:

A coordenação tem ações além do funcionamento do CLIND, mais ligadas à representatividade. O trabalho do curso não termina quando os professores saem da aldeia. A cada semana aparece grande quantidade de demandas. Por exemplo, recentemente, no caso de obter um recurso de compensação para ampliar a escola, foi necessário fazer toda a justificativa dessa necessidade. É muito trabalhoso, mas compensatório. É muito complexo, pois lida com a hegemonia e há muito preconceito. Somos vistos como quem vai dar direitos a índio que não presta. (Jairo José Campos da Costa, fevereiro de 2020).

Há ainda uma dificuldade de concretização de mudanças acadêmicas necessárias à consolidação de outros tipos de perspectivas e modos de funcionamento. Conforme a professora Carolina Higueta, da LPMT, “O espaço da universidade se abriu a novas formas de compreensão nos termos econômico e administrativo, mas falta mais abertura para compreender a dinâmica”. Desse modo, além de todo o trabalhoso processo para alcançar a receptividade e a compreensão de propostas diferenciadas, com os princípios essenciais da espiritualidade e da aprendizagem com a natureza, ocorrem obstáculos para a concordância e concretização de formações que saem da lógica do sistema acadêmico, trazendo concepções interculturais complexas, interdisciplinares ou transdisciplinares e utilizando outras formas de tempos e espaços, o que esbarra também em desafios burocráticos e políticos.

Eu poderia classificar que a dificuldade do tipo institucional passa por como estão desenvolvidas as políticas de educação. No nosso caso, uma

dificuldade grande é que no Ministério da Educação da Colômbia, as políticas de educação são para programas disciplinares, classificados dentro de campos de conhecimento específicos como as matemáticas, as engenharias, as ciências, enfim. O nosso programa não é disciplinar, inclusive temos dito muitas vezes que somos contradisciplinares. Então, institucionalmente, há o desafio de ser um programa não disciplinar. Além disso, a metodologia que maneamos é uma metodologia flexível, de periodicidade concentrada. E as universidades estão feitas para a presencialidade ou virtualidade mediadas pela tecnologia. Temos uma cartografia que fazemos com cada turma de estudantes que ingressa, então as atividades não ocorrem somente em um lugar, é uma distribuição por zonas, por cada comunidade. E há os encontros regionais onde estamos todos. Também essa metodologia se converte em um desafio, porque os sistemas não estão feitos para esse tipo de atuação. E nós, os professores, também não estamos formados para esse tipo de metodologia. Então há vários assuntos de tipo didático, pedagógico e metodológico. (Alba Lucía Rojas Pimienta, março de 2020).

Nesse sentido de romper com estruturas disciplinares e monoculturais que privilegiam determinados modelos teóricos em detrimento às práticas e vivências, se vislumbra outra classe de desafios, no que tange a questões metodológicas e teóricas necessárias à concretização e constante renovação das iniciativas, o que implica em contínuas construções, trocas de experiências, pesquisas e formação continuada dos/as formadores/as das licenciaturas, como salienta a professora Alba Rojas:

Outro grupo de desafios que temos está marcado pela parte epistêmica, pedagógica e metodológica. Nós temos que fazer muita inovação, muita investigação, porque muitos de nossos processos não estão sintonizados. Somos estudiosos de outras propostas de educação e formação de professores de outras comunidades. Temos estudado muito o caso do México, Equador, Bolívia e Canadá, principalmente. Há avanços, há processos que nos servem, são interessantes, mas nossas particularidades de contexto e dos sujeitos que participam exigem que tenhamos uma disposição constante a fazer revisão epistêmica, metodológica e pedagógica. E eu creio que isso é uma condição muito necessária e às vezes um desafio para a formação de profissionais nas universidades, porque infelizmente os profissionais se formam em verdades estabelecidas, fechadas e únicas, sendo que com esta capacidade e potência de conseguir construir com o território e com os grupos e seres que estão fazendo parte do mesmo processo, em realidade é muito pouco o que se forma. Nós temos tido experiências que nos chegam do direito, da medicina, de onde tem uns currículos muito amplos, muito ricos, interessantes, mas o desafio dessa construção interna é permanente. (Alba Lucía Rojas Pimienta, março de 2020).

A questão pedagógica foi citada pelo professor Gersem Baniwa como um grande desafio da educação básica indígena, no sentido de alcançar, avançar e aprofundar os princípios da educação diferenciada, específica, intercultural e bilíngue. Segundo o professor

Gersem, é uma dificuldade que ultrapassa a vontade das instituições e de professores/as. Mesmo com muita vontade de inovar, de seguir as diretrizes das conquistas da constituição brasileira de 1988 e das resoluções do Conselho Nacional de Educação, há resistências internas e falta de valorização cultural. Além disso, há limitações humanas:

Nós, mesmo sendo indígenas, não sabemos muito como fazer. Não tem modelo, referenciais no Brasil, de algo mais efetivo, de segurança de projetos. Há projetos pilotos, em Goiás, com a professora Socorro Pimentel, inovaram bastante, mas são experiências que não ganham institucionalidade. É um paradigma, uma incógnita. Tem clareza pedagógica, autonomia e espaços pedagógicos para indígenas se apropriarem. Tem vontade, mas como se faz? Não tem guias, referências mais específicas. Os professores das licenciaturas nunca receberam formação para isso, um curso que dê orientação de como aplicar esses preceitos e pedagogias da licenciatura diferenciada. Acabam privilegiando modos convencionais, com pequenas mudanças. Pedagogias e epistemologias ficam a cargo de professores que não têm formação específica diferenciada. Por exemplo, a história indígena: cadê os materiais e os especialistas? Nossos professores de história não foram formados com essa visão. Eu tenho aproveitado muita experiência pessoal, mas é limitado ao Rio Negro. Não tem literatura mais organizada sobre isso. Sobre filosofias indígenas também não tem. As referências são europeias, grega e romana. Tento inovar com textos sobre bem viver, mas é como enxertar. Estamos peleando para institucionalizar disciplinas mais identificadas, como filosofias indígenas, histórias indígenas, línguas indígenas, epistemologias indígenas. Disciplinas com esses nomes fazem parte da matriz curricular do novo PPC, que está na fase final de construção. O colegiado aprovou essa necessidade. Antes ficava a cargo do professor, pois a disciplina não previa isso. Não é mais o conteúdo geral e dez dias de temática indígena, agora é a disciplina inteira. E estou atrás de material. Tem muito pouco. Tem que inovar, trazer sábios, anciãos. Mas não é suficiente. Tem que criar grupos de pesquisa para suprir. E esse é um desafio institucional. (Gersem José dos Santos Luciano, junho de 2021).

As questões institucionais, políticas, burocráticas, pedagógicas e de dificuldade de aceitação de outras teorias e práticas educacionais, bem como de priorização de áreas de conhecimento e de setores populacionais em detrimento de outros, em sociedades repletas por preconceitos, determina outra ordem de desafios, a qual constitui o problema econômico, envolvendo uma série de questões, como a manutenção e continuidade dos cursos, a permanência de estudantes, a contratação de professores, as estruturas, materiais, pesquisas e todos os custos necessários, dependendo de cada situação.

Joziléia Daniza Jagso, coordenadora pedagógica da Licenciatura da UFSC, indígena da etnia Kaingang, se refere às dificuldades relativas a aspectos financeiros, tamanho reduzido da equipe e desafios de convencimento da comunidade acadêmica da necessidade de

continuidade da licenciatura, pois o Ministério da Educação sinalizava desde 2017 que não era para fazer vestibular para ingresso de novas turmas. A coordenadora desse curso, professora Evelyn Martina Zea, também salienta essa política de encerramento das licenciaturas indígenas no país e a luta para continuar com a da UFSC, pois a universidade não conta com um corpo docente permanente para essa formação e está difícil a obtenção de recursos através de outras fontes, como a FUNAI que também teve grande corte orçamentário.

A ex-coordenadora dessa LII, professora Antonella Tassinari, relata ainda sobre dificuldades operacionais, como o dinheiro que não chega ou atrasa e a necessidade de administrar problemas diversos, citando que o ideal seria ter um corpo permanente de professores, pois os substitutos só podem permanecer no máximo por dois anos. A professora Dorothea Post Darella, também ex-coordenadora, explicou sobre essa luta para lidar com a falta de professores, entre outras questões:

Tem que conquistar que a política continue. Já foi afirmado pelo MEC que não vai ter dinheiro. Esse projeto vigorou na universidade por ter recursos do Prolind. Estamos reivindicando junto ao gabinete da Pró-Reitoria para ter recurso da UFSC. O período é muito delicado. Esse governo fechou a contratação de novos professores. Houve um decreto que cortou gastos de diárias e locomoções das universidades. Como trabalhar com tantas limitações? Dificuldade de continuidade só com professores substitutos. Em geral ocupamos vagas de pós-doutorado, que são somente para um ano. É como passar o chapéu em vários departamentos, para ficar dois anos no máximo. No projeto tem programa de formação de formadores, mas não conseguimos fazer. Mesmo sendo da UFSC, de outros departamentos, precisa de um preparo. Há uma composição de docentes de vários departamentos, então mesmo fazendo reunião antes e depois da etapa, avaliando, tinha que ter mais formações, até para a conjugação dos trabalhos. Professores dão aula no curso para além da carga horária nos departamentos e tem sempre a limitação de tempo, apesar da boa vontade. (Maria Dorothea Post Darella, janeiro de 2020).

A questão da dificuldade de contratação de professores igualmente é trazida no contexto da Colômbia, principalmente no que se refere a docentes indígenas, como mostra o professor Baltazar Mecha, coordenador das áreas de linguística e de ciências sociais do Programa de Educación Indígena de la Universidad Tecnológica del Choco Diego Luis Córdoba (UTCH):

Tivemos dificuldades, temos. Não é tudo cor de rosa. A universidade tem só dois professores indígenas, que são da área de humanidades. Isso significa que a proposta inicial nossa só está se desenvolvendo na licenciatura em ciências sociais, linguística e literatura. Em matemática, biologia e química, inglês, idiomas e pedagogia infantil, não estamos desenvolvendo esse conhecimento porque não temos indígenas. Esse é um dado chave. Nesse

último tempo, no ano passado, decidimos trazer os conhecimentos próprios através de seminários. (Baltasar Mecha Forastero, março de 2020).

Outra necessidade financeira diz respeito à permanência dos/as estudantes na formação, o que implica em custos diversos, como transporte, alimentação, hospedagem e materiais. A professora Mary Fonseca relatou sobre as grandes distâncias, no caso do Amapá e norte do Pará, e o alto custo que implica na realização desses percursos para os/as estudantes participarem das licenciaturas, tendo também como consequência as dificuldades de acompanhamento dos estágios e das pesquisas nas aldeias.

Sou só eu para acompanhar os estágios, como as distâncias são longas há o desafio das aldeias distantes. O ideal seria acompanhar pelo menos um estágio, tentar ir em pelo menos uma aldeia. Estamos em um tempo de redução de recursos. Tem aluno que gasta 800 a 900 reais só de combustível para vir à universidade. No parque Tumucumaque só se pode ir de avião. (Mary Gonçalves Fonseca, fevereiro de 2020).

A região norte do Brasil apresenta essa característica de imensas extensões e poucas opções de locomoção, o que constitui um fator desafiante, implicando em dificuldades logísticas e financeiras. Essa realidade, no caso do Amazonas, é mostrada detalhadamente no Etnodocumentário “Caminho de Amália<sup>42</sup>”, produzido pelo Departamento de Educação Escolar Indígena (DEEI) da UFAM. O filme acompanha a viagem realizada por uma estudante para participar das aulas da Licenciatura da UFAM/FACED, durante seis dias de ida e doze de volta em uma pequena embarcação conhecida como rabeta, desde sua comunidade na fronteira com a Colômbia até a sede do município de São Gabriel da Cachoeira, passando por corredeiras e trilhas na mata, em situações climáticas de fortes chuvas, sol e calor, superando o cansaço e enfrentando perigos. O documentário traz uma questão importante que se refere à padronização dos critérios de financiamento, sem levar em consideração os custos elevadíssimos da região da Amazônia, em termos de logística, transporte, combustível e alimentação.

Similarmente, a professora Jonise Nunes, ex-coordenadora da Licenciatura Indígena da UFAM/FACED, relatou em sua entrevista sobre o custo altíssimo do curso na região, especialmente com relação à logística, devido às grandes distâncias e à locomoção demorada e difícil, principalmente através dos rios. Além disso, as áreas de maior necessidade são as mais distantes e excluídas, como Benjamin Constant e o Vale do Javari, onde não tem nem a

---

<sup>42</sup> <https://www.youtube.com/watch?reload=9&v=sffAp7INDUM>

formação básica. A demanda do Amazonas é muito grande para atendimento, sendo o Estado de maior número de povos indígenas e o que tinha a maior proporção de professores não indígenas quando a Lei de Diretrizes e Bases (LDB) foi aprovada. Existem somente trinta e três escolas com Ensino Médio em todo Estado, devido à falta de professores formados. O professor Gersem Baniwa, atual coordenador do programa, informou que mesmo com os dois cursos da UFAM, além de um do IFAM e um da UEA, conseguem atender apenas 10 a 15 % da demanda do Estado.

Além das dificuldades financeiras para acompanhamento dos trabalhos e realização de pesquisas nas aldeias, o professor Agerdânio Andrade, das áreas de física e química da licenciatura da UNIFAP, também se referiu à falta de materiais e espaços propícios para a realização de atividades práticas:

Há uma dificuldade geográfica. Não consigo ir nas aldeias. Mas a maior dificuldade é achar material didático pra trabalhar com povos aqui. Muitos não falam português. Estamos construindo junto. Falta subsídios. Todo material é reutilizado ou doado. A universidade não tem local adequado pra experimentos. Tudo é feito ao ar livre, se chove não pode fazer. E aqui é muito úmido. (Agerdânio Andrade de Souza, fevereiro de 2020).

Mesmo em outro contexto, esses tipos de dificuldades econômicas são relatados na licenciatura em Colômbia, impactando a permanência de estudantes no programa:

Há outros desafios que fazem parte eminente a esse tipo de processo que são os econômicos, que como digo, talvez não sejam exclusivos desse programa, sejam da parte educativa em geral. A questão da exclusão pelo econômico é impressionante. Claro que nas comunidades indígenas se vê mais, porque são povos que não estão muito organizados no sistema econômico capitalista e a educação que se oferece nos centros urbanos também é um desafio permanente. Como conseguir a permanência do nosso estudante, pese a dificuldade econômica? (Alba Lucía Rojas Pimienta, março de 2020).

A problemática financeira também é referida pelo professor Guzmán Cáisamo, abordando principalmente no sentido dos obstáculos à pesquisa, a qual é de grande importância para possíveis melhorias dos cursos e para a difusão desses conhecimentos que estão sendo produzidos:

Há o desafio financeiro. Esse modelo requer muita investigação por parte do departamento. Não há recurso para trabalho investigativo. Isso estanca. O assunto da investigação requer investimento forte, porque precisamos escutar e aprofundar muito no conhecimento de povos indígenas. Há muito por descobrir, as cosmogonias, as metodologias dos povos. Estabelecer esse diálogo de saberes, de forma simétrica, requer grande aprofundamento, para conseguir sensibilizar e visibilizar que os povos indígenas, quase

exterminados, tem muito que aportar, que ajudar a construir. Principalmente em nação como Colômbia, multicultural, há muito que construir. (Guzmán Cáisamo Isaramá, abril de 2020).

Outro desafio que está na base da constituição das licenciaturas se refere à interculturalidade, questão que foi bastante abordada nas entrevistas, de diferentes formas. A professora Mary da UNIFAP, por exemplo, se refere ao “desafio de fazer as escolhas de quais conhecimentos são relevantes. Se os conhecimentos escolhidos fazem sentido, se são a favor dos indígenas e não do interesse de grupos econômicos”.

Dentro desse enfoque, a professora Cleidiane Drago Neves, da licenciatura da UEPA, manifestou suas dúvidas iniciais sobre a melhor forma de se expressar e desenvolver as atividades sem permitir a interferência da racionalidade ocidental, relatando algumas dificuldades encontradas por não conhecer a cultura específica daquela etnia e pela falta de material relacionado à temática da cultura corporal ameríndia.

A questão de como trabalhar na formação de professores/as indígenas, como lidar com choques de valores e o cuidado com relação a influências e sobreposições do pensamento ocidental, pode ser referida como um exercício de decolonialidade, de auto-observação cuidadosa das colonialidades que nos habitam, com atenção e sinceridade. Durante a reunião de professores/as da licenciatura da UNEAL, esse assunto foi refletido na forma de um dilema ético, sendo apresentado por um professor que estava iniciando a trajetória do trabalho com povos indígenas e havia sempre questionado a presença de professores não indígenas nas aldeias. Esse educador relatou que sentiu um tipo de angústia inicial que aprendeu a superar com a ajuda dos estudantes indígenas, após expressar esse sentimento, o que levou a uma conversa crítica sobre o modelo educacional ocidental marcado e preparado para uma cultura branca. A resposta dos estudantes indígenas foi de que precisavam ter professores da universidade e estavam esperando esse tipo de visão e de diálogo.

Todavia o exercício decolonial não deve cair na armadilha da idealização dos povos ameríndios, levando ao impedimento de professores/as não indígenas expressarem suas opiniões e informações sobre assuntos importantes em uma visão de união de culturas na direção da construção de um mundo de mais respeito para com todos os seres. Fernet-Betancourt (2007) reflete sobre a interculturalidade em uma concepção que não implica na abdicação de valores universais e princípios éticos. O autor ressalta que a relação intercultural não precisa entrar em um relativismo que considere bom todo e qualquer valor tradicional,

mas sim permitir o redimensionamento cultural ao longo da convivência, de forma que as culturas possam romper seus limites através do contato com outras perspectivas, incluindo até mesmo mudanças de comportamentos e hábitos, no sentido de melhorias éticas e morais. Nesse direcionamento, há o cuidado em não confundir a cultura com uma norma que precisa ser infinitamente seguida, algo pronto e completo, e sim possibilitar a ótica da incompletude cultural, a qual tende a promover um melhoramento mútuo ao longo da conversação intercultural.

Posso exemplificar esse pensamento através do diálogo que assisti durante etapa da LII da UFG, em que ao longo de uma dinâmica de identificação de temas contextuais abordados nos estágios, os/as estudantes incluíram a temática das matérias-primas utilizadas no artesanato. Ao responder a um questionamento sobre se eles matavam os animais somente para retirar dentes e penas para as práticas artesanais, disseram que alguns matam apenas para este uso. Nesse caso, através de uma fala respeitosa e de valorização da visão ecológica ameríndia, a professora aproveitou a oportunidade para incentivar uma discussão sobre o papel do/a educador/a na provocação de reflexões sobre mudanças de hábitos tradicionais que não sejam ecológicos e essenciais à sobrevivência. A partir dessa conversa, o próprio Tema Contextual foi modificado para “Como aproveitar as matérias-primas de alguns animais que são utilizados na alimentação dos povos indígenas”.

Esse tipo de diálogo intercultural pode ser desenvolvido com relação a diversos temas atuais que implicam em mudanças culturais, tendo em consideração situações da realidade contemporânea, todavia exigem tempo, respeito e empenho na compreensão de diversos pontos de vista, além da clareza para não confundir colonização e doutrinação com reflexão intercultural para construção de outros valores e práticas.

A relação entre culturas muito diferentes pode levar a impasses que não ocorrem somente com quem está começando a trabalhar com educação indígena, mas ao longo de todo o caminho, sendo um exercício constante e contínuo. A professora de história da LII da UNIFAP contou um pouco sobre as dificuldades enfrentadas no início do seu trabalho no Amapá, mesmo já tendo experiência na atuação com povos indígenas no sul do país:

Aqui é outra realidade, que afeta a formação de professores indígenas. O tempo é outro. Tive que entender suas particularidades. Na primeira vez não falavam comigo, houve um estranhamento. Será que estão entendendo? Depois comecei a perceber que precisava dar mais espaço para eles falarem, que quantidade não era qualidade. Quando dava mais tempo, degustavam

mais os textos, debatiam, ouviam o colega, isso foi marcante. (Carina Santos de Almeida, fevereiro de 2020).

Como pude observar em algumas situações, o desafio da interculturalidade se manifesta em muitas questões cotidianas, nas decisões que precisam ser tomadas, com relação aos mais diversos assuntos, desde a logística até itens metodológicos e curriculares. A resolução desses assuntos exige muito diálogo, exposição dos diferentes pontos de vista e negociação, o que necessita de tempo, mas também se manifesta como oportunidade de aprendizagem e de crescimento para todos os envolvidos. Nesse sentido, Canclini (2007) reflete sobre a questão da interculturalidade como um processo dinâmico que abrange relações de entrelaçamento, negociação, trocas, empréstimos e conflitos, que precisa de contínuo aprendizado na relação.

Existe ainda a complexidade das múltiplas questões indígenas que precisam ser lidas ao longo dos cursos, pois para esses povos todas suas problemáticas estão integradas e se manifestam na educação, precisando ser dialogadas com as ideias e formas de organização da sociedade ocidental e da estrutura científica. A indígena Aline Ramos, que trabalhou como professora substituta na licenciatura da UFSC, abordou esse importante desafio da interculturalidade:

Parece que por ser intercultural, de forma tácita vai atender a todas as questões, mas não chega, pois a composição com a cultura ocidental e com variedades de povos transforma a interculturalidade em desafio. Não é tão simples, vai ter que aparar arestas. Na prática tem que haver acordos entre diversas etnias e a ocidental. É complicado. Situação de muito empenho e compreensão tanto da academia como dos indígenas. (Aline Ramos Francisco, janeiro de 2020).

A diversidade entre etnias, comunidades, famílias e indivíduos indígenas mostra uma pluralidade de interesses e visões sobre a própria escola ameríndia, revelando que não há um desejo de todos por uma escola diferenciada, intercultural, comunitária, bilíngue e multilíngue ou plurilíngue. Essa complexidade das visões indígenas sobre o que querem de sua educação escolar se revela como um desafio para as licenciaturas, conforme as palavras do professor Gersem Baniwa:

Tem que levar em conta o lado dos indígenas. Eles querem isso? Esperam isso? Esse aprofundamento de conhecimentos indígenas? Às vezes isso está claro para os pesquisadores, mas, por exemplo, no Rio Negro isso nunca foi pacífico entre os que querem e os que não querem. Isso faz com que nos questionemos o tempo inteiro: o que estamos construindo vai ao encontro do que querem? No nosso caso optamos pelo caminho do meio. Não só

inovação como no ICHL, que não tem um currículo pré-definido, para dar mais autonomia. Nós fizemos uma opção mais moderada, com equilíbrio entre a proposta mais indígena, mas sem deixar de garantir a formação mais acadêmica. Se tiver que fazer matemática, 70% tradição acadêmica e 30% inovação metodológica pedagógica. São opções que a universidade está fazendo. O Rio Negro exemplifica claramente essa pluralidade de opiniões entre tradição acadêmica e revolução. Isso não depende de governos, tem a ver com as experiências internas indígenas e instituições universitárias. (Gersem José dos Santos Luciano, junho de 2021).

Essa pluralidade também apareceu na etapa da licenciatura da UFG em que eu acompanhei, onde alguns participantes relataram que estavam se formando para uma educação diferenciada, mas nas comunidades muitos pais estavam querendo “escolas de branco”, para que seus filhos aprendessem da mesma forma que os não indígenas e pudessem estar preparados inclusive para competir no mercado de trabalho, se quiserem. A sugestão da professora Socorro Pimentel, nesse caso, foi de que os/as professores/as promovessem encontros nas aldeias, envolvendo a comunidade para conversar e mostrar que a escola diferenciada também pode e precisa ser de qualidade.

Essa e outras questões mostram que o desafio intercultural é grande para os/as estudantes indígenas no seu trabalho como professores/as, no sentido de envolver a comunidade e integrar culturas tão diferentes no processo de ensino e aprendizagem, ao mesmo tempo vivificando sua tradição e ampliando os conhecimentos ocidentais das diversas áreas. Essas dificuldades são relatadas por uma liderança da aldeia Wassu Cocal, de Joaquim Gomes/AL:

Desafio dos professores, de entrar em uma faculdade em que o foco é manter viva a cultura do seu povo, inserindo nas matérias, no português, matemática, religião, ciências, educação física. Pegar a essência do seu povo e transformar na base para inserir as disciplinas, isso é o maior desafio. (Igor Herbert do Vale Freitas, fevereiro de 2020).

Esse é um grande dilema da educação escolar indígena, que necessita de uma contínua construção intercultural, a qual está sendo exercitada nas licenciaturas, apesar das dificuldades, para a costura de relações entre as culturas de forma que faça sentido para suas comunidades.

No interior dessa educação intercultural, um impasse muito abordado nas entrevistas tange à questão linguística, o que abrange também a compreensão de outra lógica epistemológica e outra visão de mundo, além de afetar a comunicação.

Há dificuldades de como acompanhar os estudantes que falam outras línguas. É um desafio para compreender a lógica do pensamento. Tem que escutar, tentar entender e acompanhar o processo. É importante aprender a língua, ajuda a ter maior interação. O trabalho se escreve em espanhol, para acompanhar o exercício. E também o desafio da metodologia do programa: como manter sempre o diálogo com os estudantes? Porque temos só dois encontros presenciais por semestre. Os outros são virtuais ou visitas ao território. Eu uso o whatsapp e a rádio para manter o contato. (Carolina Higuera Ramírez, março de 2020).

O que aparece não é somente uma questão linguística e de dificuldades de comunicação e compreensão, mas o fato de que a cultura indígena e a ocidental privilegiam linguagens diferentes, respectivamente a oral e a escrita. Esse tema é abordado na forma de desafio na entrevista com o professor Josué Carvalho, da UFSC: “É difícil pensar em português em um contexto bilíngue e da produção textual, pois o indígena tem a oralidade forte, não a escrita, que é nova. Tem que ser compreensível para eles e para a academia”.

Wakamuwia Assurini, estudante da LII da UEPA, relatou desafios da interculturalidade e da questão linguística, trazendo como principais adversidades as que se referem às grandes diferenças culturais, com contratempos inerentes ao fato dos professores da licenciatura não serem indígenas, não falarem as línguas ameríndias e não serem conhecedores das especificidades de cada etnia. E o professor Sávio Pantoja de Moura, como docente não indígena dessa licenciatura, também abordou sobre distanciamentos causados pela falta de conhecimento das línguas. Ademais, citou dificuldades no trabalho com artigos científicos, sendo interessante realizar uma cuidadosa seleção e adaptação, além de avançar na pesquisa e produção de materiais específicos, preferencialmente de autoria indígena, para superar as distâncias entre os textos acadêmicos e as culturas desses povos.

Mas a questão da interculturalidade vai além da complexidade das relações entre a cultura ocidental e ameríndia, abrangendo a própria complexidade interna da questão indígena, o trabalho com um grande número de etnias e comunidades diferentes, com suas especificidades. A professora Solange Rodrigues, da UNIFAP, traz algumas palavras sobre esse enfrentamento necessário:

Tem dificuldades, mas é nas dificuldades que as coisas acontecem. Saber o tempo de ouvir e de falar. A escolha do que eu vou trazer, mesmo tendo um plano colocado. Tem uma diversidade muito grande, com comunidades e povos diferentes. Dar conta dessa diversidade é o grande desafio. O diálogo não com o indígena como um ser genérico. Não é só a troca de saberes entre indígenas e não indígenas, mas entre cada povo. Pensar essa questão da

diversidade. Sempre trago trabalhos para que eles construam e vejo a troca entre eles como um caminho. (Solange Rodrigues da Silva, janeiro de 2020).

A professora de história complementou esse tema da diversidade étnica, o qual abrange não somente diversas raízes culturais, mas variadas histórias e diferentes tempos de luta e de contato com a cultura e a escolarização ocidental:

A interculturalidade é difícil porque cada povo exige que se repense a estratégia metodológica. São nove povos no curso, de uma grande região. Há processos históricos que os unem, mas também muitas especificidades. Há etnias em que a relação com a escola é mais recente e outras com mais tempo de experiências dos missionários e da FUNAI. Tempos diferentes de experiência com escola implicam em diferentes formas de pensar sua escola e comunidade. Aqui é outro contexto regional e de povos, outro processo de percursos escolares em relação ao indigenismo, com muitas diferenças em termos de educação básica. (Carina Santos de Almeida, fevereiro de 2020).

Existem conflitos históricos da relação entre etnias que precisam ser enfrentados de outra forma ou transformados ao longo da convivência e do trabalho conjunto. Essa problemática foi trazida em diferentes entrevistas de mais de uma universidade. No caso da licenciatura da UFSC, a questão é bem evidente, pois há momentos em que as três etnias estão juntas e outros que são direcionados para cada povo separadamente. A fala da professora Antonella Tassinari mostrou a diferença entre esses dois tipos de atividade: “A questão colaborativa entre as etnias foi difícil no início, depois foram criando laços. A dinâmica das aulas é muito diferente se as turmas estão juntas ou separadas. Aqui tem os dois momentos, em outras licenciaturas não”. A ex-professora dessa formação, Aline Ramos Francisco, também abordou a dificuldade: “Essa licenciatura reúne três povos. Tem que acomodar aprendizados, culturas, preconceitos”.

Com relação à licenciatura da UNEAL, trabalhando com a cultura ameríndia no contexto e histórico da região do nordeste brasileiro, o professor Jairo Campos faz alusão a essa questão da diversidade de povos e de tipos de relações interétnicas, abordando como lidam com ela a partir dos elos de conexão: “Tem que lidar com a singularidade de cada povo, ter cuidados na fala. São doze etnias diferentes, com identidades marcadas. Eu chamo atenção pra algo que nos une, a luta pela educação de qualidade. Questões internas devem ser da porta para fora”.

Outro obstáculo que precisa ser transposto se refere ao enfrentamento dos estudantes indígenas às dificuldades na aprendizagem de temas muito diferentes da sua cultura, os quais

em geral não foram trabalhados com profundidade nas suas formações anteriores. Esses problemas aparecem tanto no Brasil como na Colômbia. No caso da Colômbia, são mostrados através da fala da professora Alba Rojas:

E outro desafio que não é só do programa, mas é generalizado no país, é o problema com a educação básica e média ou secundária. Há dificuldades, pois encontramos muitos vazios na formação, sobretudo na aprendizagem da segunda língua, porque manejam sua língua materna, então as capacidades na leitura e escrita são muito limitadas, e o conhecimento geral de educação básica e média, digamos que nos chegam estudantes com um nível muito baixo nesse sentido. (Alba Lucía Rojas Pimienta, março de 2020).

Ao longo das entrevistas e conversas, estudantes da LII da UEPA expressaram algumas dificuldades, as quais são superadas com o apoio dos/as professores/as do curso, sendo que o fato de ser um programa fundamentado na realidade indígena facilita o processo, como indica Imuinawa Assurini:

Até hoje estou enfrentando dificuldade. Eu não sabia como era o curso, se seria só com conteúdos não indígenas. Pensei que não ia conseguir. Com a explicação dos orientadores, disseram que era com base na nossa realidade e isso facilitou o entendimento. Seria mais difícil se fosse só não indígena, mas usando as duas culturas fica mais fácil. Está muito bom, com muita orientação, antes de começar e ao longo do curso. Muito diálogo. (Imuinawa Assurini, janeiro de 2019).

Wakamuwia Assurini também abordou sobre alguns impasses, principalmente no início da trajetória, cuja suplantação implica em avanços na capacidade de apresentação de trabalhos e expressões em público.

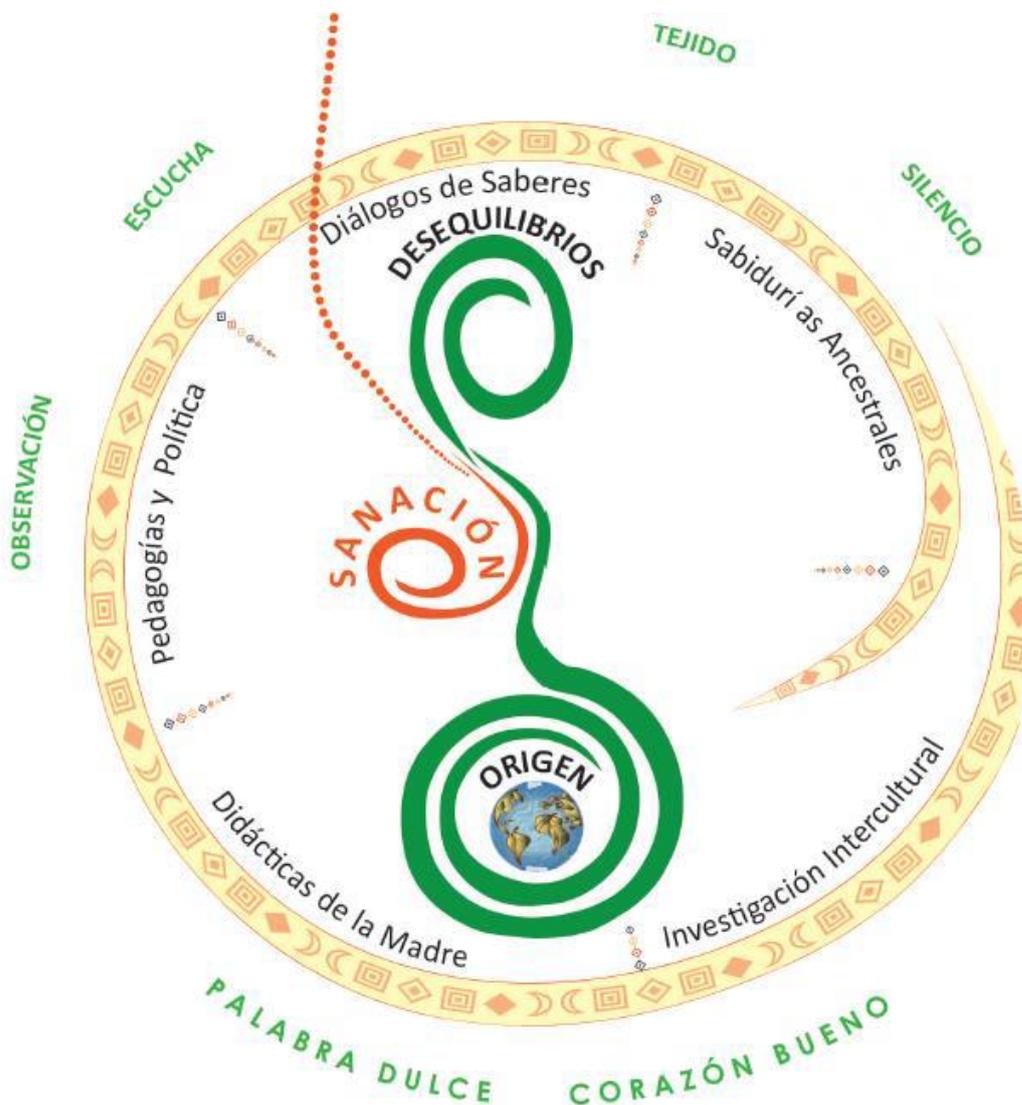
Quando iniciou o curso era muito difícil. Alguns não conseguiam nem se expressar na frente dos outros. Agora conseguem apresentar trabalhos, opinar. Foi na faculdade que a gente conseguiu. Fazer leituras de textos e trabalhos para apresentar facilita muito. Se não, vão passando os anos e as dificuldades continuam. (Wakamuwia Assurini, janeiro de 2019).

Somando-se às dificuldades na aprendizagem de conceitos estabelecidos por uma cultura muito diferente, em outra língua e outro sistema de pensamento, estes estudantes enfrentam diversos tipos de desafios, incluindo grandes distâncias, permanecer períodos relativamente longos na cidade, longe de seus familiares e de suas comunidades, ou tendo que conciliar estudo, trabalho, atividades comunitárias e cuidados dos filhos. Esses problemas foram relatados em nossas conversas e nas entrevistas.

Aricleia Rosa da Silva, estudante da licenciatura da UNEAL e há dois anos voluntária da escola da aldeia Wassu Cocal, atuando como merendeira, auxiliar e serviços gerais, relatou

alguns de seus obstáculos: “Passei muito tempo sem estudar. Tenho dificuldade com trabalho, filho, casa, criança pequena. Moro longe e tem aula de noite”. Simone Maria dos Santos, egressa da primeira turma dessa licenciatura, também abordou sobre seus esforços intensos para concluir o curso: “Eu tinha que me deslocar até Palmeira dos Índios. Eu ia um dia e retornava no outro, depois de uma semana de trabalho”.

Podemos ver que são muitos os desafios que foram e estão sendo enfrentados na consolidação e continuidade desse tipo de formação de professores/as indígenas, de caráter específico e diferenciado. A força e empenho constantes das equipes e dos/as estudantes possibilita que se mantenham essas iniciativas, com todas as suas potencialidades, as quais são ressaltadas nos próximos capítulos.



(UNIVERSIDAD DE ANTIOQUIA, 2019)

**“A límpida água que percorre os regatos e rios não é apenas água, mas o sangue de nossos ancestrais. Se vos vendermos a terra, tereis de vos lembrar que ela é sagrada, e deveis lembrar a vossos filhos que ela é sagrada, e que qualquer reflexo espectral sobre a superfície dos lagos evoca eventos e fases da vida de meu povo. O marulhar das águas é a voz dos nossos ancestrais. Os rios são nossos irmãos, eles nos saciam a sede. Levam as nossas canoas e alimentam nossas crianças. Se vendermos nossa terra a vós, deveis vos lembrar e ensinar a vossas crianças que os rios são nossos irmãos, vossos irmãos também, e deveis a partir de então dispensar aos rios a mesma espécie de afeição que dispensais a um irmão”.**

**“Deveis ensinar a vossos filhos que o chão onde pisam simboliza as cinzas de nossos ancestrais. Para que eles respeitem a terra, ensinai a eles que ela é rica pela vida dos seres de todas as espécies. Ensinai a eles o que ensinamos aos nossos: que a terra é a nossa mãe. Quando o homem cospe sobre a terra, está cuspiendo sobre si mesmo”.**

(Chefe Seattle, 1855)

## 2.3. CURA

Não há que viver da interferência. Tem que curar. E como? Tem que compartilhar outra vez, em economia de troca e solidariedade, semear, viver da terra, da natureza. Regressar a terra para senti-la. Curar com as plantas, com a palavra doce, o coração bom. Porque se não temos um coração bom não vamos entender o que estão dizendo, nem o que curar. E para curar tem que voltar ao ventre, fazer colheita de nossas histórias, saber quem foram meus antepassados, minha origem, meus ancestrais. Estamos chamando todos a fazer isso. Como nos ajudar mutuamente. Se curarmos também estamos protegendo. Não sou só eu que curo. Quando me curo, curo também a Mãe Terra. E se a Mãe Terra se cura, eu também me curo. (Abadio Green Stocel, maio de 2020).

Então, começamos a refletir e desde a organização indígena, começamos a dizer que não podemos continuar abordando a educação nesse modelo, onde o sujeito é o centro de todo o processo educativo. O que planejamos é que a educação para os povos indígenas de Antioquia deve ser uma estratégia de defesa da Mãe Terra, porque ela vai nos chamar a todos nós como mãe. (Abadio Green Stocel, março de 2020).

### 2.3.1. Pedagogias da Reinvenção e Reinvenção das Pedagogias

Esse capítulo se refere ao potencial pedagógico dos princípios e práticas presentes nas licenciaturas indígenas para esse processo de cura que é essencial à humanidade. As frases de abertura, do chefe indígena Seattle, foram escolhidas a fim de despertar um olhar questionador em relação à educação ocidental escolar e universitária, uma perspectiva educacional que se desconectou da vida e da ancestralidade, separando ciência e espiritualidade, desvinculando o humano da natureza e se mantendo cega para a verdadeira história e o real significado da vida, assim alimentando os graves problemas e distorções relatados no capítulo anterior.

Para uma verdadeira cura, é necessária uma educação que possa contribuir para resgatar esse sentimento de pertencimento, de quem se é originalmente e em essência, e de qual nosso papel no mundo, para assim romper com a relação de dominação ou de indiferença e impotência diante da destruição, e partir para um profundo trabalho de transformação e restauração.

O momento em que vivemos é chave para uma mudança essencial da ciência, de todas as áreas de conhecimento e mais especificamente da educação, a qual precisa ser vista como construção coletiva de conhecimentos e ações em torno de um propósito comunitário de transformar realidades, na direção de um mundo de reconexão espiritual, ecológica e da harmonia nas relações.

Através de análises críticas e complexas sobre a realidade, diversos autores têm questionado as perspectivas de desenvolvimento, ciência e educação em seus padrões ocidentais, propondo a demanda de transformação e de construção de outros princípios e práticas educacionais. Trago aqui alguns exemplos dessas concepções, com seus elementos teóricos e metodológicos, traçando relações com as propostas e práticas das licenciaturas indígenas.

A obra de Edgar Morin questiona a epistemologia positivista materialista e compartimentada e suas severas consequências de degradação natural e humana, percorrendo um caminho de reorganização das estruturas do saber, reintegrando razão e emoção, conhecimento científico e mitológico, material e espiritual, natural e cultural, oferecendo espaço para o imaginário e o intuitivo. A partir de análises históricas e da contextualização mundial atual, tendo como base o pensamento complexo e suas formas de construção, esse autor traz importantes contribuições para se repensar a educação, de forma orientada pela dimensão ética. Morin (2003) destaca a importância de uma visão mais complexa e profunda de desenvolvimento, que não seja puramente material, mas também afetiva, ética e espiritual. O autor argumenta sobre a demanda de uma reforma na ciência, de modo a gerar um pensamento que tenha como base o espírito de religação, junto a uma educação para a compreensão entre pessoas, etnias e povos, envolvendo aspectos espirituais, mitológicos e intuitivos.

Outro autor que tem trazido importantes questionamentos e propostas para a ciência, a universidade e a educação, é Boaventura de Souza Santos, em um enfoque de descolonização, democratização e justiça cognitiva. Segundo Santos (2010), para um pensamento que transcenda o neoliberalismo é necessária uma reestruturação científica, a partir de um conjunto mais abrangente de conhecimentos, na coexistência com saberes e práticas não considerados científicos que tenham sobrevivido ao epistemicídio, ou que tenham emergido nas lutas e movimentos sociais. Nesse sentido, em uma forma de enfrentamento epistêmico contra a injustiça cognitiva, a noção da ecologia de saberes é sugerida por Santos et al. (2006), com uma configuração epistemológica que reconhece e prestigia a confluência entre diversos tipos de saberes, proporcionando oportunidades igualitárias e intensificando seus aportes na construção de uma sociedade de relações democráticas, justas e ecológicas.

Sugestões sobre potenciais contribuições das bagagens culturais de diversos povos são trazidas por Leff (2003, 2009), ao se referir a uma nova racionalidade, com capacidade de lidar com as questões que ameaçam o futuro da humanidade, um saber integrador dos potenciais da natureza e das identidades culturais, a ser construído através de propostas pedagógicas renovadoras, formando sistemas produtivos sustentáveis.

A América Latina, com sua diversidade étnica e cultural, apresenta grande riqueza de saberes e potenciais para contribuições com a sociedade em geral, sendo necessário transformar o enfoque epistemológico e educacional atual, para uma perspectiva intercultural e pluriversa. Nesse sentido, Castro-Gómez e Grosfoguel (2007) consideram a necessidade de uma segunda descolonização, a qual denominam decolonialidade, implicando em um processo de longo prazo de desconstrução das relações hierárquicas entre etnias, raças, sexo e gênero, com a construção de sistemas complexos formados por diversos tipos de conhecimento, com influências mútuas, sem a superioridade de um saber sobre outro.

Dentro dessa abordagem da decolonialidade, o termo giro des-colonial é referido por Maldonado-Torres (2008) como um movimento de resistência e mudança que parte do reconhecimento da importância de conhecimentos e experiências dos povos atingidos pelo domínio da modernidade e da colonialidade, na construção de alternativas viáveis para transformações nos modos padronizados de ações, saberes e subjetividades.

E integrando a perspectiva da decolonialidade com a visão educacional, Walsh (2013) considera como pedagogia decolonial o conjunto de metodologias, teorizações e reflexões construídas nos contextos de luta, resistência e re-existência, que vem produzindo rupturas na modernidade/colonialidade, proporcionando outros caminhos e modos de existência, pensamento, sentimento e convivência.

A obra de Paulo Freire serviu como base para a concepção da pedagogia crítica e da pedagogia decolonial, com projetos e movimentos desenvolvidos em uma visão de problematização e transformação da realidade, trazendo um enfoque que contempla a historicidade, a consciência crítica e o diálogo reflexivo e ativo, com o empoderamento de sujeitos e movimentos sociais. Nessa pedagogia a serviço da libertação, a interculturalidade faz parte da prática dialógica, sendo o diálogo considerado como “encontro no qual a reflexão e a ação, inseparáveis daqueles que dialogam, orientam-se para o mundo que é preciso transformar e humanizar.” (FREIRE, 1980, p. 83).

Às perspectivas dialógicas e políticas, vão sendo acrescentadas dimensões mais afetivas, artísticas e filosóficas. Por exemplo, no sentido de remover a supremacia da razão, Guerrero Arias (2010) propõe o “*corazonar*” como contestação política para a colonialidade do poder, do saber e do ser, e para colaborar na elaboração de uma proposta acadêmica que contemple outros sentidos existenciais, revelando que o ser humano é constituído pela integração entre razão e afetividade.

E para que haja a possibilidade de uma coexistência pacífica, construtiva e criativa, Maturana (2004) destaca a relevância de um ambiente educativo coerente com a dimensão afetiva, indicando a necessidade da convivência amorosa, em que cada um possa ser respeitado e respeitar o outro. A relação entre o conceito da autopoiese e a educação é desenvolvida por Maturana e Varela (1997) abordando a questão do aprendizado como um fenômeno que ocorre com a sustentação da autopoiese, gerando mudanças do sistema neurológico ligadas a transformações de conduta, a partir do acoplamento continuado entre as fenomenologias do sistema nervoso e do ambiente. Essa compreensão invalida as relações da aprendizagem com representações e aquisição de informações, o que provoca a demanda de novos olhares para as questões educacionais. Nessa direção, Pellanda (2009) desenvolve reflexões sobre as implicações da biologia da cognição para a área da educação, constatando a urgência de se pensar em novas estratégias que se fundamentem na inseparabilidade entre viver e conhecer.

Outro elemento importante, como contribuição filosófica para a reflexão educacional, é constituído pelo pensamento do filósofo cubano Raúl Fonet-Betancourt, o qual oferece uma proposta de transformação intercultural da filosofia, com potenciais contribuições para reflexões sobre renovações interculturais no campo da filosofia da educação. A sugestão de Fonet-Betancourt (2004) é de reformular o sentido da educação como uma esfera intercultural de culturas que se traduzem mutuamente, no cultivo cotidiano de relações envolventes e reflexivas, se redimensionando continuamente através do acesso a outras perspectivas culturais. O autor destaca a importância da criação de espaços interculturais, nos quais as culturas se revitalizam por meio da interação com as demais, aprendendo a pensar de outras formas e construindo ideias e conhecimentos.

E a dimensão artística é trazida por Maffesoli (2008), oferecendo uma crítica ao racionalismo e enfatizando a coragem de participar da destruição de teorias obsoletas para que o novo tenha condições de crescer, sugerindo, como contribuição a esse florescimento, a

conexão entre arte e conhecimento, sendo ambos compreendidos em um contexto de sensibilidade, afetividade e abertura para a beleza do mundo e da vida.

Mas mesmo com tantas contribuições teóricas de diversos autores para uma mudança de paradigma educacional, na prática as dimensões ecológica, espiritual e política na educação tem se limitado a iniciativas de escolas consideradas diferenciadas, permanecendo em um âmbito alternativo, atingindo a uma minoria de pessoas. Ou, em alguns casos, tem sido introduzida parcialmente (minimamente) em escolas convencionais, na forma de Educação Ambiental, Educação para Valores Humanos ou Educação para a Paz, propostas educativas que, apesar de importantes no sentido de trazer novas possibilidades em termos de reflexões e de práticas pedagógicas, infelizmente têm sido resumidas a atividades extracurriculares ou projetos e programas isolados, sem uma verdadeira inserção no cotidiano escolar, mostrando-se, de um modo geral, insuficientes para a resolução de questões tão profundas e complexas.

No entanto, apesar da dificuldade de uma concretização de mudanças efetivas relacionadas com a dimensão ética na área educacional, essas reflexões teóricas têm sinalizado algumas características importantes para a transformação necessária na educação, constituindo princípios essenciais, como interdisciplinaridade, transversalidade, interculturalidade, multidimensionalidade, construção coletiva, criatividade e integração entre teoria e prática, além da ação contextualizada e significativa fundamentada nos saberes e demandas dos/as estudantes e suas comunidades, em enfoques não somente cognitivos, mas que levem em conta a dimensão emocional, intuitiva e espiritual, os valores humanos e a complexidade das relações.

Essas características e princípios foram encontrados, de diversos modos, nas licenciaturas indígenas pesquisadas, tanto em seus documentos norteadores como em suas práticas e depoimentos durante conversas e entrevistas. A reflexão do professor Miguel Monsalve, sobre a Licenciatura em Pedagogía de la Madre Tierra, mostra algumas dessas contribuições para a educação em geral:

Muito importante toda essa forma pedagógica que a licenciatura promove, trazendo uma metodologia que pode permear todo o sistema de educação, pensando inclusive nas crianças e nos estudantes universitários, com suas necessidades, que não aprendam coisas obsoletas, mas como seres situados, de lugar, com raízes próprias, histórias familiares que os configuram e os determinam. Isso explica em parte o fracasso educativo, quando não há um centro do processo, mas somente disciplinas onde a pessoa não faz parte e se sente como algo estranho. A ciência não é só conhecimento objetivo, sempre leva os que estão participando do processo de conhecimento. Todo

conhecimento está ligado a um lugar na história, com suas relações sociais. É muito importante partir desde a história das crianças, de onde elas vêm, de onde vêm seus pais e avós, para assim começar história, geografia, cartografia, matemática. Essa licenciatura traz uma raiz muito forte para a mudança da universidade. O entusiasmo com que as pessoas afrontam as coisas muda enormemente as relações. (Miguel Monsalve Gómez, março de 2020).

Para uma efetividade destas transformações educativas, precisamos de mudanças desde a própria formação dos educadores e de seus formadores, de modo a contemplar mais a dimensão ética, envolvendo o autoconhecimento, os valores humanos, as relações sociais e os sentimentos de amor, respeito e cuidado para com a natureza. Como salienta Morin (2006), a necessidade de construir uma ética como questão educativa traz o paradoxo de quem educará os educadores para esta mudança.

A LPMT foi citada em algumas das entrevistas como um exemplo de um processo de formação de professores/as, a nível universitário, que rompe com muitas características da educação convencional, como mostra o professor Gusmán Cáisamo:

Não estamos formando profissionais tecnocratas que assumem atitude de funcionário público, mas capazes de articular o técnico e o administrativo com os territórios. São professores indígenas que realizam diálogos de saberes, produzem desenvolvimento humano nos territórios, ligando comunidades e administração pública, fazendo análise crítica e interdisciplinar e produzindo outras alternativas. Não vão engrossar a fila de desempregados na cidade. Os povos têm muitos saberes para processos de novas alternativas de vida, novas visões e sonhos. (Gusmán Cáisamo Isaramá, março de 2020).

Entretanto, essas trajetórias formativas de construção de perspectivas educativas transformadoras exigem um empenho contínuo e profundo de desvestir-se de roupagens e bagagens incrustadas que trazemos, como educadores/as, na alimentação de hábitos de um padrão de escolarização que se repete há séculos, de geração em geração. Para Pellanda (2009), falta uma congruência entre a educação escolar e esses achados e pensamentos científicos da atualidade, no que se refere à complexidade e ao pensamento não linear, processual, relacional e integrador. Para essa professora e pesquisadora, a biologia da cognição pode possibilitar uma virada epistemológica e educacional, exigindo a construção de métodos pedagógicos em perspectivas de invenção, autoria e criação.

Perante essa necessidade premente de transformação da ciência, da educação e dos/as educadores, reinvenção se torna uma palavra chave nas licenciaturas. Ao longo do meu

trabalho de campo, a escuta de expressões que falam de reinvenção, reconstrução, transformação e revolução foi acompanhada pela leitura de propostas pedagógicas renovadoras e da observação de uma grande diversidade de estratégias educacionais diferenciadas e criativas. Essas atividades estão intimamente relacionadas com profundos propósitos, que estão na base, no centro e na origem dos programas.

A necessidade de se reinventar como professor/a foi uma frase bastante repetida durante as entrevistas e conversas ao longo da pesquisa, como nos exemplos a seguir:

Eu me reinvento e me redescubro o tempo todo. Preciso me destruir e reconstruir a cada momento. Saber o tempo de ouvir e de falar, a escolha do que eu vou trazer, mesmo tendo um plano colocado. (Solange Rodrigues da Silva, fevereiro de 2020).

O professor, para trabalhar na Licenciatura Indígena, precisa se reinventar a cada momento a partir da vivência da realidade, da diversidade, das relações. Acho que todos os professores deveriam ter essa experiência. (Josué Carvalho, janeiro de 2020).

Mas não se trata somente de mudanças de teorias, métodos e práticas cotidianas. A mudança pedagógica também exige embarcar em um processo de profunda transformação interior, com o conhecimento de si e de sua própria história, com abertura para conhecer o outro. Assim mostra o professor Guzmán Cáisamo, da LPMT:

Esse processo tem que olhar de várias dimensões. Um olhar desde dentro. São processos transformadores para muitos dos docentes também. Exigiu entrar mais na cultura de nossa própria sociedade, nossa história. Parar para olhar o outro e dizer como outra sociedade centra na sua própria cultura. Permitiu olhar no espelho, como estamos hoje, depois de quinhentos anos. Quais as dificuldades que estamos enfrentando no mundo, o que está mudando na política, com a globalização, o neoliberalismo, a homogeneização. Perceber onde estamos os povos indígenas nesse novo mundo. (Guzmán Cáisamo Isaramá, abril de 2020).

Esse percurso de se olhar no espelho, enxergar a realidade, o que mudou ao longo da história e o que precisa ser transformado atualmente, se expressar, escutar e aceitar o outro, participar de uma construção coletiva, fraterna e solidária, provoca um sentimento de deslumbramento e admiração pelo que está sendo realizado, o que contribui para o entusiasmo nessa participação e a abertura para novas formas de percepção do sentido da educação, como assinala a professora Ruth Carvajal, também da LPMT: “O assombro não nos abandona. Aprendemos, mais que ensinamos. O conceito de ensino é algo que temos pensado”.

Desse modo, vai acontecendo espontaneamente um repensar sobre o que é educação e o que é ensinar e aprender. No depoimento da professora Mary Gonçalves Fonseca, da UNIFAP, “são experiências muito ricas para quem trabalha com educação. Se aprende com as experiências que são trazidas. Uns aprendem com os outros”. E na visão da professora Júlia, antropóloga da UNEAL: “O grupo é extremamente comprometido. A troca foi muito maior do que eu imaginava. Eu recebi muito mais”.

A frase “A gente mais aprende do que ensina” também foi bastante repetida durante as entrevistas, mostrando o reconhecimento do quanto o conhecimento indígena é importante para nossa sociedade e também de como ensinar e aprender estão imbricados em um processo único, uma unidade.

Considero importante trazer aqui a noção de “interaprendizagem”, proposta por Gasché (2008) como uma concepção chave para a educação intercultural, se referindo não somente a uma troca de saberes, mas à própria construção de um conhecimento mais rico e complexo. Essa aprendizagem intercultural pressupõe a abertura para rever e transformar hábitos e convicções, construindo outros modos de ser, estar, viver, pensar, aprender e ensinar, em uma visão de diversidade e reciprocidade cultural, com contribuições mútuas e crescimento conjunto.

Para Pellanda (2009), o aprendizado está relacionado com a oportunidade, através do educador, de espaços vivenciais adequados para a elaboração de saberes, de forma aberta e sem dogmatismo, de modo a proporcionar um sistema de conversações que conduzam a perturbações mútuas, impulsionando processos internos aos sujeitos.

Nas licenciaturas indígenas, conforme observações e narrações em entrevistas, esses espaços construtivos constituem aspectos importantes não somente para estudantes, mas também para os processos de planejamento e de avaliação, como forma de interaprendizagem, apoio mútuo e transformação individual e coletiva.

Com relação à licenciatura da UNEAL, tive a oportunidade de acompanhar duas reuniões, nas quais observei a riqueza da troca de saberes, ideias e experiências entre pessoas de diferentes áreas de conhecimento, com olhares e trajetórias diversas, em um clima de alegria e de profundidade, onde fica bastante visível o elo forte e a paixão pelo trabalho que une a todos no caminhar em direção a uma meta comum. Essa equipe decidiu elaborar conjuntamente o projeto pedagógico do curso e as ementas das disciplinas, reconhecendo que dessa forma teriam melhores resultados, mesmo que precisassem de mais tempo. E na

licenciatura da UNIFAP, a professora Adriana Leite, vice-coordenadora, destacou que houve a solicitação do Colegiado de fazer paradas pedagógicas, uma semana antes de começar cada etapa, para estudo coletivo: “Começamos a pensar as disciplinas juntos, buscar suporte dos outros professores, evitando a repetição de assuntos e vendo o que falta de base para cada disciplina”.

No caso da Licenciatura em Pedagogia de la Madre Tierra, o ensinar se mistura com o aprender nas trajetórias de trocas e de construções conjuntas que permeiam a própria construção e contínua realimentação da formação, com espaços vivenciais, ritualísticos e dialógicos que proporcionam reinterpretações de sentidos e significados sobre educação e outros temas. Meu trabalho de campo com essa licenciatura foi bastante direcionado para os encontros de formação de formadores, permitindo um olhar mais específico para esse processo. Durante o segundo encontro em que participei, um dos convidados fez uma pergunta que buscava a compreensão de como era desenvolvido o trabalho de construção coletiva. O questionamento proporcionou que a questão da coletividade fosse abordada e aprofundada durante a reunião. Trago aqui alguns comentários para contribuir com a reflexão:

Para trabalhar no coletivo, primeiro reconhecer que não é fácil, dentro do que vem da academia, cumprir com os pontos da agenda em uma lógica diferenciada como a que se vem construindo no programa. Precisa se exercitar a compartilhar, escutar, mudar o ponto de vista. Por exemplo, na equipe de linguagem tem três professores indígenas e três mestiços. O compartilhar de experiências e saberes enriquece muito. Fazer os planos em coletivo propicia olhares mais ricos. Trabalhamos em várias zonas do país, o que permite uma composição mais integral. As pessoas que vão ingressando vão reaprendendo. Toma mais tempo, dentro dessa lógica do tempo linear, mas na leitura do tempo espiral é muito rico. É construção permanente. (Jader Agudelo, junho de 2020).

Todos que nos acompanham, somos aprendizes da Mãe Terra. Isso nos fortalece. Quando se faz em comunidade, em equipe, com a ajuda de várias pessoas, ocorre uma abertura muito mais ampla de entender o outro. Isso é muito importante. Processo de fortalecer laços cada vez mais. Intercâmbio de ideias. Assumir essa ordem e dinâmica de trabalho nos convida a agradecer mais. (Santos Jamioy, junho de 2020).

Esses dizeres mostram a consideração da importância do exercício permanente de construção, com a integridade da escuta, a abertura para compreensão de outras ideias e mudanças de opinião, fortalecendo e aprofundando relações, reconhecendo e valorizando a riqueza proporcionada pela existência de diferentes perspectivas. E a necessidade, nesse

processo, de abdicar da pressa de chegar a conclusões, para alcançar trocas e interaprendizagens em construções mais profundas, ultrapassando a lógica temporal linear para penetrar na dimensão do tempo em espiral, que possibilita reaprender, repetir de diferentes formas, transformar, passar de novo pelos mesmos temas em ciclos cada vez mais profundos. Tudo isso tendo como base a gratidão e a aprendizagem com a Mãe Terra, a grande pedagoga.

O próprio nome dos encontros “formação de formadores” mostra a riqueza desse processo, que não é somente de planejamento, construção e avaliação, mas é também formativo. A fala da professora Ruth Carvajal ilustra essa trajetória de aprendizagem e composição coletiva, que contempla o uso de diferentes métodos e instrumentos, mas principalmente a sensibilidade e a valorização da aprendizagem com a sabedoria indígena, em um tecido que envolve professores, estudantes, lideranças políticas e espirituais, e a comunidade como um todo:

Outra palavra que nos acompanha é o que tem sido o horizonte de sentido da licenciatura. Só se alcança quando estou situado, como estou sendo, para primeiro compreender a si mesmo. Estamos sendo sempre reflexo de querer ser o que os outros são, por exemplo, a Europa. A licenciatura aborda o situarmo-nos uns com os outros, aprendendo desde o nós. Os povos originários são a grande riqueza. Exigência de ir além. A educação desde a perspectiva indígena envolve saber escutar. O bastão da palavra como forma de trabalhar. Aprender desde a batida do meu coração para escutar a batida do coração do outro. A palavra doce, com sinceridade e amabilidade. Seguimos aprendendo e temos colocado o nosso coletivo em formação, com processos de harmonização que vêm acompanhados por mediadores, que são os conhecedores, ou fazedores, como eles se referem a si mesmos: os médicos tradicionais, as parteiras, os curandeiros. Aí vamos aprendendo com eles. (Ruth Virginia Castaño Carvajal, março de 2020).

A atividade em que participei presencialmente foi iniciada com um ritual, e mesmo nas atividades à distância foram mantidos rituais e foi utilizado o termo círculo da palavra. Com esses dizeres da professora Ruth Carvajal, fica nítido o sentido que conduz mais profundamente a formação de formadores da LPMT, da aprendizagem a partir do coletivo, com sensibilidade e empatia, em processos que vão além de uma discussão mental ou intelectual, alcançando o coração. É citado o uso de métodos e instrumentos não convencionais, como bastão da palavra, círculo da palavra e rituais, contribuindo para esta trajetória. O uso do bastão da palavra é inspirado na cultura indígena ancestral da América do Norte, na qual é utilizado em conselhos, cerimônias e círculos de contação de histórias,

trazendo o significado de falar em paz, com profundidade de intenção, e escutar com respeito, atenção e receptividade para outras ideias, possibilitando aumentar a integridade da presença, abrindo corações.

Essa fala mostra também, inclusive por parte da equipe não indígena, o reconhecimento dos mais velhos como fonte de grande sabedoria. A valorização possibilitou a participação comunitária e desses sabedores e sabedoras desde o início da construção e continuando sistematicamente ao longo dos anos, propiciando seu acompanhamento com orientações, como explica o professor Abadio Green:

Em 2000, um dos pontos chave é que começamos a pedir permissão às comunidades, convidamos os avós. No primeiro encontro, os sábios nos disseram como fazer e concordaram que era muito importante pensar a Mãe Terra como coração, como centro da proposta. Em cada semestre temos um conselho de sábios de diversos povos, três dias antes do encontro de começo do semestre, onde socializamos o que vamos abordar. (Abadio Green Stocel, junho de 2020).

O envolvimento dos sabedores é um dos elementos de grande relevância para a manutenção do enfoque da licenciatura, na sua relação com a ancestralidade, permitindo a contínua revitalização e o fortalecimento de conhecimentos orais e simbólicos. Além disso, como forma de manter as características ecológicas e espirituais, pois a Mãe Terra como grande pedagoga revela fundamentos educativos que servem como base para esses processos construtivos da LPMT. A professora Dora explicou sobre a importância desses princípios pedagógicos da Madre Tierra para a construção coletiva:

Tem contribuído ao tema ser coerente com os princípios da Mãe Terra: silêncio, escuta, palavra doce, coração bom e tecido, nos chamando a construir o trabalho de forma coletiva. Não distinguir quem é professor e quem é estudante. O estudante chega com um conhecimento e uma experiência. Como equipe de trabalho nenhum professor é mais importante que o outro. Não é o coordenador que diz e autoriza. Todos participam desse coletivo. Também se valoriza muito o trabalho da comunidade. Desapegar do egoísmo e do individualismo que marcam a maioria dos professores. Em cada turma vamos formando uns guias, metodologias, perguntas orientadoras, problemas transversais a todo o espaço de formação. Há diálogos que vão se alinhando. (Dora Yagarí, junho de 2020).

Para sair da lógica acadêmica competitiva, individualista e de pressão para o alcance de resultados rápidos, de modo a contribuir com uma visão flexível, participativa, não hierárquica e que valoriza o potencial de cada ser humano, no caso da LPMT pode ser observada a escolha desses princípios profundamente transformadores da subjetividade

humana e da relação com o outro, colaborando na construção conjunta em direção a um objetivo comum: alcançar um silêncio pleno com abertura para escutar o outro, se expressar de forma doce, a partir do sentimento de bondade que vem do coração, observar a natureza e as situações cotidianas, aprender com o sistema natural e tecer conexões.

O professor Miguel Monsalve explicou como esses profundos fundamentos pedagógicos são transformados em metodologias: “Essencial quando se reúnem esses princípios pedagógicos orientadores: silêncio, escuta, observação, tecido, palavra doce e coração bom, associados ao bem viver. Cada palavra dessas se converte em pura metodologia. São muito potentes”.

Cada um desses princípios foi esclarecido pelo professor Abadio Green, com suas características e profundidades, de onde surgem e como funcionam:

Quando estive no ventre de minha mãe eu aprendi nesse lugar, mas eu estava em silêncio. Veja os budistas com a meditação, tem que estar em silêncio. No silêncio começa a funcionar o terceiro olho. A meditação está repetindo a essência do que acontece no ventre de nossas mães. Os avós de nossa cultura dizem que isso é certo. Os maias, os contadores do tempo devem estar em silêncio, para escutar as mensagens do céu, para falar com o fogo. Quando estive um mês sem falar com ninguém, só com as plantas, comecei a escutar as mensagens das plantas. As mensagens do avô sol que veio falar comigo uma noite. O silêncio é cura. (Abadio Green Stocel, maio de 2020).

O silêncio precisa ser interno e externo, pois ambos estão intimamente ligados. Não há separação entre dentro e fora quando nos vemos e nos sentimos como parte do todo. A habilidade do silêncio começa com a capacidade de observar a mente, percebendo os espaços entre cada pensamento, o que proporciona a abertura para receber intuições.

Esse esvaziamento e disponibilidade também permite o silêncio perante o outro, para poder escutar. Através do silêncio e da escuta, a fala da outra pessoa é registrada e valorizada, e assim permanece. O saber não vem só de um processo subjetivo, vem da escuta. A escuta implica em saber ouvir os sinais da natureza, a música, a reza, os sonhos, os conselhos dos mais velhos e das lideranças espirituais. Tudo é vivo, pulsa e fala. É necessário aprender a escutar e reconhecer esses saberes em cada momento da existência, permanecendo em silêncio aqui e agora.

A escuta e o silêncio estão juntos. Não é possível escutar sem estar em silêncio. Por isso na prática que se faz hoje nas escolas não se escuta e não se tem silêncio. Não tem como amar, se é só para ter boas notas, em uma educação que não é desde o coração, é desde a racionalidade que impõe outra cultura. O modelo de educação é de outro lugar. Eu escutei quando

estava no ventre da minha mãe, porque eu estava em silêncio. Aprendi coisas extraordinárias da cultura. Escutar quer dizer se esvaziar. Para escutar o outro eu tenho que dizer que não sou nada. Escuto e me curo, e assim posso curar o outro. Isso nós não estamos inventando, veio em mensagem dos avós, que dizem que temos que tratar desses temas porque estamos falando da Mãe Terra. (Abadio Green Stocel, maio de 2020).

Aqui é importante chamar a atenção para uma escuta ligada à humildade e à simplicidade, de um ser inteiro, que consegue se esvaziar, estando pronto para se escutar e escutar o outro. O silêncio e a escuta também são necessários para a observação.

Em minha língua, observar quer dizer olhar o sol. Temos que fazer como esse avô sol que olha toda a ordem da Terra, todo o sistema. Estrelas e lua brilham porque o sol existe. Estão se interconectando mutuamente. Observar a natureza, no tecido. Observar as estrelas, a lua, as coisas que nos rodeiam. As pétalas das flores, suas cores, os anéis da lua, se vai ter chuva ou seca. Não estamos nos cuidando porque não nos observamos. Observar não é simplesmente olhar o outro, e sim o sentir. (Abadio Green Stocel, maio de 2020).

Desse modo, fica nítida a relação entre a observação, o sentimento e o cuidado, um conjunto essencial para um modo de vida ecológico. A observação também é um aspecto fundamental trazido pela permacultura<sup>43</sup>, como forma de aprender a partir da natureza, seus ciclos, padrões e princípios. Legan (2007) destaca a arte da observação que deve ser desenvolvida e exercitada como uma estratégia chave para planejar e concretizar jardins permaculturais. Ela sugere, por exemplo, caminhar silenciosamente contemplando e registrando ponderações e questionamentos em diários, com desenhos e esquemas, junto com as datas, repetindo a atividade em diferentes épocas do ano, vendo como a natureza se transforma ao longo dos ciclos, com as mudanças do sol, águas, ventos, plantas e animais, bem como as conexões entre todos esses elementos.

Os outros princípios também andam juntos: a palavra doce e o coração bom. Do silêncio interior começam a emergir as palavras corretas, plenas de significado que precisam ser ditas e escutadas. As expressões que vem do coração vão possibilitar o tecido, sendo que o tecido vai nutrir as palavras doces e os corações bons. A intuição é a compreensão clara do que se precisa saber e falar no momento, mas para o coração falar, a mente precisa estar estabilizada.

---

<sup>43</sup> Permacultura é uma perspectiva desenvolvida pelos australianos Bill Mollison e David Holmgren, no sentido de cultura permanente (sustentabilidade), implicando na aprendizagem e atuação com a natureza para a criação de sistemas integrados que possam satisfazer necessidades humanas locais.

Todo o conhecimento que temos falado é puro tecido: tecemos palavras e conhecimentos. Isso leva a que aprendamos com nossos avós. Se tecemos bem podemos ter coração bom e palavra doce, que é o que precisa o planeta Terra. Então é o amor que nos faz falta como seres humanos. Aprender da Mãe Terra não termina no conhecimento, no cérebro. Vamos aprender cada vez mais porque os sonhos são muitos. (Abadio Green Stocel, maio de 2020).

O tecido é o fundamento da perspectiva da complexidade, estando inclusive no significado etimológico da palavra complexo, como tecer junto, incluindo o que é diverso ou aparentemente contrário. As palavras tecido e tecer lembram a trama de fios que são articulados artesanalmente, se transformando em arte, com seu efeito estético e ético. O conhecimento partilhado e tecido junto, com o coração sensível e a mente aberta, mostra uma realidade transparente, com sua mais profunda sabedoria.

A perspectiva do tecer em conjunto representa um aspecto essencial das licenciaturas, que tem permitido essa não preponderância da racionalidade ocidental, propiciando a coexistência e, em certa medida, a troca ou até mesmo a integração entre diferentes modos de pensar, permeados pela arte, simbolismos e sentimentos. Essa integração é muito viva na LPMT, sendo constituinte desde seus fundamentos e sua história, possibilitando uma maior articulação entre pensamento, sentimento e ação.

A educação deve ser desde o amor, desde o coração, desde o coraçonar como diz nosso irmão Patricio Guerrero no Equador. Não estamos dizendo que a razão não é importante. Tem que ligar, tecer novamente isso, porque teve uma ruptura, esse tecido que havia o cortaram, para pensar somente desde o cérebro. O cérebro também é poesia e sentimento, porque tem dentro do cérebro a racionalidade e toda a parte do sensível. Então esse cérebro que tem o sentido e a razão, também é alimentado desde o coração, que é protegido desde o amor. (Abadio Green Stocel, março de 2020).

A essencialidade de uma profunda conexão entre sentimento e pensamento foi trazida por Krishnamurti (1973), através da qual a educação pode alcançar um real significado, envolvendo o sentido integral da vida e tornando possível lidar com suas complexidades. Esse filósofo indiano questiona a educação convencional, com sua acumulação de informações, a qual dificulta o pensar independente e incentiva a padronização nos esforços para a obtenção de sucesso, levando a uma mecanização e mediocridade humana. O exercício mental proporciona uma eficiência, no entanto não conduz a uma inteligência integral capaz de perceber o essencial, pois a mente treinada é uma continuação do passado, impedindo a descoberta e a construção do novo. Conforme esse pensador, a verdadeira finalidade da educação deve ser a compreensão da vida e de nós mesmos, possibilitando a descoberta de

valores verdadeiros e a formação de seres humanos integrados e conscientes, capazes de se relacionar com a vida como um todo. E apenas o amor propicia essa compreensão integral da vida.

A proposta pedagógica da LPMT trabalha sobre o aprimoramento do ser, do saber e do saber-fazer, de forma dinâmica e na abordagem do bem viver, por meio da relação consigo, com o próximo e com a Mãe Terra. Essa concepção educacional pode ser vista como uma maneira de colocar em prática o pensamento de Guattari (1990), que aborda a urgência da criação de novos paradigmas, preferencialmente de inspiração ética e estética, que proporcionem uma articulação entre três importantes dimensões ecológicas: do ambiente, das relações sociais e da subjetividade humana, constituindo uma ecologia ambiental, social e pessoal.

O Documento Maestro da LPMT enfatiza essa relação de interdependência entre ser, saber e fazer, em uma conexão profunda entre razão, emoção e ação, na complementaridade consciente, sensível e ativa entre mente, coração e ventre. Faço aqui uma relação entre essa concepção pedagógica e o pensamento de Rudolf Steiner, o criador da Pedagogia Waldorf. Steiner (1974) se refere à necessidade de uma visão educacional não somente fundamentada no intelecto, mas no ser humano integral, que pensa, sente e quer. Steiner (2003) questiona a visão da escola como transmissora de informações, reportando a efeitos negativos profundos que podem ser ocasionados quando são incutidas conclusões prontas na memória da criança.

### **2.3.2. Interdisciplinaridade, Interculturalidade e Etnociências**

A tecitura coletiva e comunitária entre pensamento, sentimento e ação permite a integração entre as diferentes culturas e áreas de conhecimento. Esse conjunto de princípios, constituindo o centro e o coração da proposta pedagógica da LPMT, se irradia para a construção de conteúdos e práticas, principalmente através de seminários integrais e planos de vida, de forma diretamente relacionada com as necessidades das comunidades e povos, no desenvolvimento de reflexões e ações dentro da perspectiva do bem viver, de modo integrado com pesquisa e produção de conhecimento. As palavras a seguir, do professor Guzmán Cáisamo, explicam resumidamente algumas atividades:

No Seminário Integral se orienta, desde um enfoque acadêmico, as políticas organizativas. Conversamos sobre o conceito de território, Mãe Terra, processos de luta, reivindicação, lugares sagrados, espiritualidade. Tudo isso

estamos desenvolvendo de forma articulada à defesa da terra, saúde e também educação. O Plano de Vida é como um processo que recolhe e resume tudo que trabalhamos para converter em plano para o bem viver. O que aportamos tem que ser para o bem viver. O Plano de Vida é para conseguir viver bem no território, com água, bosques, boa saúde, educação, terra para plantar. É como tecemos a relação de respeito entre família, comunidade e com a Madre Tierra. (Guzmán Cáisamo Isamará, março de 2020).

Desse modo, não são conteúdos e disciplinas com objetivos separados. Existe uma meta mais ampla, que se refere aos planos de vida, ao longo do qual vai se dando a relação interdisciplinar. Faço novamente a relação com o pensamento de Morin (2006), com a sugestão da perspectiva da complexidade como base para a construção de ciências e conhecimentos transdisciplinares e multidimensionais, proporcionando a confluência das áreas naturais e humanas, em um direcionamento para a melhoria da condição da humanidade, com contribuições éticas e existenciais. O foco dessa ideia está no aprender a viver, conhecendo através da vida, transformando informação em conhecimento e conhecimento em sabedoria.

Na Licenciatura em Pedagogia de la Madre Tierra, a convergência das diversas áreas de conhecimento ocorre em função do bem viver nas comunidades, com o enfrentamento das questões contrárias que emergem a partir do funcionamento econômico e político da sociedade, assim como com a criação de formas criativas e comunitárias de lidar com o cotidiano, na contínua aprendizagem ao longo do viver conjunto.

A professora Alba Rojas, ao explicar sobre a estrutura do pensamento e alguns métodos da LPMT, abordou a problematização da visão disciplinar da ciência e da educação ocidental, trazendo a necessidade de outros tipos de tessituras interdisciplinares, interculturais e complexas:

Nos parece que as disciplinas de conhecimento como tal tiveram sua vigência por um tempo, mas agora estão bastante problematizadas, porque os problemas de hoje são complexos, as necessidades de hoje são muito complexas, então se necessita de um profissional que possa ler essa complexidade e atuar nessa complexidade. Isso quer dizer que agora não necessitamos de professores e professoras que leiam desde seu campo específico e sim que tenham ferramentas de seu campo, mas sobretudo que possam tecer com a complexidade que tem novos contextos, onde os problemas da matemática não são da matemática abstrata e sim das matemáticas da vida, de como está a distribuição dos recursos, a pobreza, os resíduos sólidos, os resíduos orgânicos, de como está a população, a distribuição demográfica, a mortalidade. Há muitos elementos que se pode conectar com a vida. (Alba Lucía Rojas Pimienta, março de 2020).

Com a aprendizagem a partir da vida nas próprias localidades dos/as estudantes indígenas, em suas pesquisas, práticas pedagógicas e atividades nas comunidades, a complexidade se mostra nas múltiplas interações entre a ancestralidade, as questões ambientais e políticas, o corpo e a saúde, as relações sociais e comunitárias, o território com suas características, potenciais e problemáticas.

Com base nessa visão, a pesquisa acompanha todo o curso, na forma de uma prática pedagógica, em um processo denominado Projeção Comunitária. Essa trajetória investigativa, também vista de forma cíclica e em espiral, segue a metáfora do plantio das sementes, da germinação, do crescimento das plantas e da colheita, de modo relacionado com a escolha dos temas de pesquisa, o cuidado com essas ideias que estão nascendo e crescendo, e o recolhimento desses saberes, com seu retorno para a comunidade, como explica a professora Carolina Higuita:

No novo programa a Projeção Comunitária ocorre em todos os semestres, desde o primeiro, porque é muito importante. Recebe esse nome porque é o centro da proposta de formação e precisa ser pensado com as comunidades. A proposta segue a metáfora da sementeira, como algo próximo ao que fazem, pensando em formas diferentes de investigar com a comunidade. No 1º e 2º ciclo é um reconhecimento do comunitário, em que podemos conhecer a história, o que passa nas comunidades, e que a comunidade possa conhecer a nós. No 3º ciclo ocorre a preparação do terreno para semear. Se começa a acercar às problemáticas da comunidade, necessidades e aspectos potentes que precisam ser fortalecidos. No 4º ciclo ocorre a seleção das sementes, decidindo a que vamos nos dedicar, quais os talentos e o que a minha comunidade necessita. No 5º, abordamos como cuidar das sementes, identificando estratégias com as comunidades para cuidar dessas sementes. No 6º, é a colheita, vemos o que vamos recolher dessa sementeira. E no 7º começa outro ciclo, sendo que o ideal é aprofundar o que trabalhou no primeiro. (Carolina Higuita Ramírez, março de 2020).

Essa metáfora, guardando suas especificidades, poderia ser transposta para a LII da UFSC, em que as propostas de pesquisa também começam a ser cultivadas desde o início do curso. Ao longo da formação, as atividades do Tempo Comunidade possibilitam a integração das disciplinas por meio de temas transversais, de modo articulado com a construção e execução de ações e pesquisas com a comunidade, direcionadas para temas investigativos relevantes para o coletivo comunitário, os quais são desenvolvidos pelos/as estudantes, com apoio de professores/as, laboratórios e núcleos de pesquisa da universidade, geralmente culminando nos Trabalhos de Conclusão de Curso (TCCs).

Segundo Josué Carvalho, professor indígena da etnia Kaingang, a base dos TCCs da licenciatura indígena da UFSC está no desenvolvimento de projetos aplicáveis também como agentes comunitários, com trabalhos que tenham significado para as comunidades. Assim os/as estudantes indígenas são sujeitos de suas próprias pesquisas, através da autopesquisa e da autoetnografia. Começam com a narrativa de suas próprias histórias de vida, desenvolvendo projetos significativos e com possibilidades de aplicação, os quais são apresentados para suas comunidades. Grande parte dos TCCs está relacionada com demandas comunitárias, registrando conhecimentos de sábios e sábias indígenas e revitalizando saberes ancestrais.

Como acompanhei a etapa da licenciatura da UFSC em que estavam finalizando seus trabalhos, tive oportunidade de presenciar esse processo, observando, através de suas falas e das narrativas de vida trazidas para os textos, o quanto se identificam com as escolhas de seus temas e como são importantes para as comunidades, culturas e identidades. Posteriormente tive acesso aos trabalhos já concluídos, postados no site desta LII<sup>44</sup>, e verifiquei na totalidade dos temas, como estão ligados ao bem viver, de diferentes formas, envolvendo aspectos essenciais como ecologia, espiritualidade, cultura, língua, organização política e comunitária. Para ilustrar, trago aqui alguns exemplos dos temas escolhidos: casas tradicionais, plantas medicinais, rituais, comida tradicional, grafismos, agricultura tradicional, artesanato, educação tradicional, manejo sustentável da matéria prima para o artesanato, educação e memórias das mulheres, retomada de práticas de saúde das mulheres, expressões corporais como forma de transmissão de saberes, brinquedos e brincadeiras antigas, narrativas dos velhos, ensino bilíngue, uso das águas, calendário cosmológico, mitologia, organização social e política, contexto histórico das lideranças e história da retomada de territórios.

Quando assisti a atividade de socialização dos trabalhos da Projeção Comunitária da LPMT, me chamou a atenção uma similaridade dos temas com os do Brasil, o que mostra os fundamentos do bem viver presentes em toda a Abya Yala, apesar da existência de diferenças e particularidades, conforme as especificidades étnicas e regionais. Como exemplos de temáticas desses trabalhos, posso citar: casa ancestral, comidas tradicionais à base de milho, narrativas orais, revitalização da vestimenta tradicional, semeadura e colheita da mãe água,

---

<sup>44</sup> Estes trabalhos podem ser consultados no site da UFSC: <https://licenciaturaindigena.ufsc.br/guarani-2>

resistência territorial, tecidos ancestrais, agricultura tradicional, práticas de cuidado durante a gestação.

De forma integrada à pesquisa e às demandas comunitárias, um dos pontos fortes da LPMT se refere à abordagem da Etnomatemática, incluindo em suas inspirações o trabalho do professor Ubiratan D'Ambrosio. Em D'Ambrosio e Rosa (2008) esse professor, ao ser entrevistado, se refere à Etnomatemática como forma de respeito a outros modos de pensamento que são de extrema importância e coerência, mas foram suprimidos por intervenção e influência externa colonizadora. Isso ocorre através do direcionamento do olhar para como culturas específicas desenvolveram ao longo da história suas técnicas e ideias para trabalhar com medidas, cálculos, inferências, comparações, classificações e modelações, em ambientes naturais e sociais, para compreender determinados fenômenos e resolver questões práticas.

A professora Carolina Higueta explicou como essa perspectiva é desenvolvida no âmbito da Licenciatura em Pedagogia de La Madre Tierra:

São outras formas de fazer matemática em diferentes contextos culturais. Trabalhamos a relação das pessoas com a natureza e como partir dessa relação para interagir e transcender o mundo. Cada povo tem formas diferentes de se relacionar e explicar essa relação. Compreender como os diferentes grupos indígenas se relacionam com o território, o próprio corpo e os espaços que habitam. No seminário tentamos ver como dialogam com o território e que explicações possuem semelhanças com a matemática da cultura ocidental. (Carolina Higueta Ramírez, março de 2020).

As elucidações da professora Carolina e de outros/as educadores/as da LPMT ilustram a forma como a Etnomatemática é apresentada em D'Ambrosio e Rosa (2008), uma abordagem naturalmente transdisciplinar e transcultural, considerando diferentes concepções e formas de lidar com conceitos que são universais na natureza, como espaço, tempo e quantidade. Ao valorizar diferentes bagagens culturais, essa perspectiva contribui para a restauração da dignidade cultural, dando força para as pessoas serem intelectualmente livres e criativas.

Na entrevista com o professor Miguel e a professora Ruth, eles me relataram sobre o processo de construção intercultural e interdisciplinar desenvolvido ao longo do trabalho com a Etnomatemática, ao qual denominaram "Teia de Aranha" (ANEXO III). O esquema mostra o corpo e o território no centro, tendo por traz a espiritualidade, ritos e sentidos. Algumas linhas ligam este núcleo com temas de interesse (astros e meteoros, plantas e animais, solo e

subsolo, águas e bosques), demandas comunitárias (resíduos, habitações, alimentação e cultivo, população e saúde) e modos de aprendizagem (escrituras e tecituras). No seu entorno estão métodos como jogos, desafios e cestas interculturais. Todo o conjunto é envolvido pela cosmogonia (histórias de origem) e cosmovisão (saberes ancestrais).

A professora Carolina exemplificou e ilustrou esse processo transdisciplinar, mostrando as múltiplas relações entre os diversos temas e dimensões, com a forma cíclica de trabalhar na Etnomatemática:

Não é linear na educação matemática, há uma interdependência, tudo está ligado com saberes ancestrais. Fazemos o diálogo a partir das práticas. No primeiro semestre trabalhamos o território, em uma maneira mais consciente e reflexiva de se conectarem com seus territórios, o que está presente no território, suas histórias. O corpo também visto como território, questionando como nos relacionamos com nosso corpo. A partir daí, de forma quase natural, começa a emergir os temas da matemática, medicina, antropologia. Conversamos sobre concepções do ocidente sobre a terra e que vão mudando na relação com outros povos. No segundo semestre trabalhamos os grandes problemas dos territórios, principalmente água e bosques, elementos que em alguns territórios há uma ausência e em outros tem em grande quantidade, mas não estão valorizando. Identificamos ações, como medição e inventário do que tem de bosques, vendo como afetam as águas. No terceiro semestre o tema foi relacionado com os cultivos de alimentos, pensando sobre o que tem no território, o que consumimos, o que produzimos e o que compramos fora. Desenvolvemos exercícios de medição de área, acompanhados por escrita. Trabalhamos com construção de mapas e registro do que muda no território em cada época, como a presença de animais, a flora, as chuvas e a época de seca. Estas reflexões levam a trabalhar assuntos matemáticos e emergem temas políticos, econômicos e histórias de origem. No quarto semestre refletimos sobre o que passa no país, no solo e subsolo. Como são os diferentes tipos de solos, o solo saudável e o deteriorado, a relação com águas e bosques. Houve forte discussão política sobre a exportação de petróleo. Foi feito mapa sobre o que havia antes e agora, vendo as causas e as consequências na diminuição de plantas e animais, os efeitos na alimentação. (Carolina Higueta Ramírez, março de 2020).

A professora Ruth Carvajal explicou, durante um encontro de formação de formadores, que o nome matemática tem origem na palavra grega *Ta mathemata*, cujo significado é “o que podemos aprender e já está em nós”. E o termo *Nee ta Tonobibaria*, utilizado para designar a Etnomatemática conforme trabalhada na LPMT, significa “o que faz brotar a semente”, exprimindo a matemática do lugar, dos territórios. Também é utilizado o termo *Durdaggedo Igala*, que simboliza o caminho da aprendizagem, concebido como “a

matemática de aí”, pois constitui um espaço de formação que se concebe como a matemática do aqui, do lugar, do território, mediado por processos interculturais.

Construímos junto o que significa, com o que já está em nós. Tem três pilares que aprendemos da sabedoria de Guzmán e Abadio. Três palavras que nos acompanham: cosmogonia, cosmovisão e espiritualidade. Colocamos a relação biocêntrica no centro, a conexão com a vida. Ao redor vêm a alimentação, as plantas, os resíduos... A sabedoria pintada de muitas cores. Cosmogonia associada com histórias de origem, ritualismo. Chuva, temperatura, águas, ventos. Como são as chuvas semanais, mensais e anuais. Agradecer o caminho do sol que nos acompanha. O corpo como território e o território como corpo. Cuidar do corpo. Em meu corpo está a participação do pluriverso. (Ruth Virginia Castaño Carvajal, março de 2020).

Traço aqui um fio para tecer a relação dessa abordagem com o trabalho narrado e mostrado pela professora de geografia da UNIFAP que trabalha com o território corporal em conexão com a geografia e a matemática:

Para lidar com a noção de escala, trabalhamos com cartografia do corpo. Em um exercício de redução da realidade para o mapa, reduzimos o corpo para caber no papel, e construímos esse conceito com os estudantes. Fomos além da ideia de escala, trazendo marcas e símbolos que fazem parte do corpo, desconstituindo estereótipos. Trabalhamos a corporalidade e discutimos sobre conteúdos que podem ser vistos com esse tema, tanto no Ensino Fundamental como no Ensino Médio, pensando nesse movimento do que e quando ensinar, conforme cada realidade. (Solange Rodrigues da Silva, fevereiro de 2020).

A Etnomatemática também tem sido trabalhada na UNIFAP, não somente de forma integrada aos saberes culturais e étnicos, mas a outras áreas de conhecimento. Durante o seminário de extensão do Programa Toré, por exemplo, assisti a apresentação da pesquisa “Saberes matemáticos presentes na produção de farinha do povo galibi marworno”, a qual mostrava, através de entrevistas, observações e práticas, a presença da matemática desde a abertura da roça até a preparação da farinha, por meio de cálculos que estão ocultos nos atos e processos de determinar os espaços de plantio, os pesos no momento de carregar, as quantidades a serem processadas de cada vez. A narrativa revelou ainda o uso de medidas que são utilizadas e suas denominações próprias na língua dessa etnia. Ao longo da apresentação do texto e de suas imagens, apareceram saberes biológicos, geográficos e linguísticos.

A professora de matemática e orientadora desse trabalho fez um comentário que trouxe a questão da visão da ciência colonizadora que prioriza e pressupõe a validação de

somente um tipo de conhecimento matemático, o qual é corporificado nos livros e nos conteúdos formatados em currículos escolares obrigatórios:

Não existe uma única matemática. Há várias matemáticas que se comportam em diferentes contextos e espaços. Os povos indígenas possuem uma matemática própria deles. Mensuram de forma diferenciada. A matemática se encontra em várias situações. A matemática reproduzida nos livros didáticos não é a única. Fazemos reflexões sobre as várias matemáticas presentes nos diversos ambientes. (Adriana Leite, fevereiro de 2020).

A interdisciplinaridade ocorre de diferentes maneiras em licenciaturas do Brasil, mantendo o direcionamento para a realidade de cada etnia e comunidade indígena. Isso é visível, por exemplo, na fala do professor Jairo Campos, coordenador da licenciatura da UNEAL: “Por mais que a disciplina segue um formato curricular, a forma como são selecionados os temas é interdisciplinar. Eles são pensados a partir da realidade, isso ajuda muito na relação com os alunos”. E no pensamento do professor Marcelo Tavares, dessa mesma licenciatura: “O fato desse grupo estar dando certo é a interdisciplinaridade, os vários olhares. Muito positivo o diálogo entre professores no momento de montar as ementas e o projeto pedagógico”. As ementas construídas coletivamente são uma forma de colocar em prática essa visão interdisciplinar.

O currículo das licenciaturas brasileiras em geral tem se constituído através de desenhos curriculares direcionados para Temas Transversais integradores das disciplinas ou para Temas Contextuais (TCs), contribuindo para a interdisciplinaridade e a transversalidade dos conhecimentos. A substituição do uso de disciplinas por Temas Contextuais se mostra como importante estratégia para a construção coletiva de saberes e ideias. Essa estrutura curricular, fundamentada na escolha de TCs a partir de demandas relevantes para os povos indígenas, integra diversas áreas de conhecimento, possibilita o alargamento de saberes e a construção de outras bases epistêmicas, pois o trabalho reflexivo e construtivo sobre um tema vai dando espaço para outros assuntos e originando novas questões relacionadas. Os Temas Contextuais, conforme Pimentel da Silva (2017), proporcionam o desenvolvimento de temáticas sem a hierarquização de conteúdos e disciplinas, com a compreensão e valorização da multiplicidade epistêmica, possibilitando a revitalização de saberes indígenas.

Esse trabalho tem como base o envolvimento comunitário e o conhecimento do próprio território, podendo ser relacionado com o pensamento de Morin (2007), para o qual a complexidade faz parte da ciência e da vida cotidiana, pois é no cotidiano que o indivíduo

utiliza suas diversas identidades, as quais acompanham os múltiplos papéis sociais. Morin (2003) destaca a importância de uma abordagem educativa que trabalhe com a realidade de forma relacional e contextualizada, que possa contribuir para a emergência e o aprofundamento de pensamentos ecológicos, em uma concepção de integração entre aspectos culturais, naturais, políticos e econômicos, de modo a transformar os próprios princípios e limites entre conhecimentos.

Observei esse tipo de perspectiva contextualizada e relacional em várias situações, como no exercício de levantamento de Temas Contextuais para compor Matrizes Curriculares dos Projetos Político Pedagógicos (PPPs), desenvolvido por uma turma da licenciatura da UFG, durante a “Oficina e exposição de material didático”. Inicialmente houve uma discussão com toda a classe, delineando os seguintes referenciais gerais que seriam considerados como base para o planejamento dos temas: demandas da formação dos estudantes; projetos societários da comunidade; conhecimentos das novas tecnologias; temas interculturais e intraculturais; políticas linguísticas; conhecimento do ambiente do território; movimentos, organizações e direitos indígenas.

Após a organização desses referenciais, os/as estudantes se reuniram em grupos, conforme as etnias, para a estruturação dos temas contextuais. Além da valorização de saberes próprios, foram pensados quais tópicos dos conhecimentos ocidentais são importantes para atender as demandas e os projetos societários da comunidade. Foi apresentada grande riqueza e abrangência de temáticas, como sustentabilidade, ameaças atuais ao território, políticas de saúde indígena, saúde coletiva, agroecologia, soberania alimentar, alimentação saudável, projetos de reflorestamento nativo, tecnologias, calendário tradicional, economia solidária e organização comunitária.

A partir desse exercício e das outras observações, vejo a potencialidade dos Temas Contextuais como forma de se pensar o aprendizado e a produção de conhecimentos contextualizados, interconectados, multidimensionais, transdisciplinares e interculturais. Os TCs potencializam a conexão com outros saberes, questionamentos e aprofundamentos, formando uma teia de conhecimentos, evitando sua divisão e hierarquização.

Traço outra relação com o pensamento científico e educacional de Edgar Morin, pois para dar conta da complexidade das demandas do mundo contemporâneo, Morin (2006) ressalta a emergência de novas ciências transdisciplinares, como ecologia, cosmologia e

geociências, tendo como objeto não um fragmento do saber, e sim um sistema complexo que constitui uma totalidade organizada.

Conforme o Projeto Pedagógico da licenciatura da UFAM/ICHL, a proposta do Currículo Pós-feito é considerada como não disciplinar, tendo em vista a questão de que existem diferentes formas de organização de conhecimento nas diversas culturas, não havendo a obrigatoriedade de seguirem as divisões disciplinares da epistemologia ocidental. Segundo esse documento, a formatação do curso em disciplinas levaria à perda de sentido e de funcionalidade dos saberes indígenas através de um enquadramento nos preceitos cognitivos e ideológicos ocidentais. A pesquisa transcende os limites das disciplinas, pois a partir do levantamento de problemáticas e busca de suas soluções, o conhecimento vai sendo gerado e aprendido em diversas organizações, percursos e conexões, constituindo outras formas de lidar com a realidade (UNIVERSIDADE FEDERAL DO AMAZONAS. INSTITUTO DE CIENCIAS HUMANAS E LETRAS, 2014).

Mas mesmo nas licenciaturas que trabalham através de disciplinas, os conhecimentos são abordados de modo a se articularem para tratar das demandas emergentes, principalmente através de temas transversais, constituindo processos que enfatizam dimensões de relevância contextual e atual, como a questão ambiental. Ao longo das atividades, apresentações, diálogos, narrativas e materiais produzidos, fui observando vários tipos de conexões entre aspectos da nossa sociedade que costumam ser vistos de forma separada pelo pensamento ocidental, como ambiente, cultura, arte, política, espiritualidade, educação e saúde.

A abordagem da questão ambiental foi visível e marcante nas apresentações dos relatórios de estágios, TCCs, aulas e atividades que acompanhei, materiais produzidos (desenhos, textos e filmes), trabalhos apresentados em seminários e processos pedagógicos que me foram narrados em entrevistas. Para ilustrar, trago um dos exemplos citados pela professora Mary Fonseca em sua narrativa sobre aspectos ambientais do trabalho:

Por exemplo, na turma de 2020, trabalhei com o livro do Krenak: “Ideias para adiar o fim do mundo”. Eles leram, analisaram, fizeram observações ricas sobre o pensamento dele e sobre a forma de se estar no mundo. Desenvolveram uma crítica a essa sociedade globalizada, a partir do depoimento sobre a mineração da empresa Samarco que matou o rio Doce, que era sagrado para eles e virou lama. (Mary Gonçalves Fonseca, fevereiro de 2020).

A relação entre ecologia e política ficou bastante evidente em muitas situações, como em um trabalho apresentado durante o Seminário de Extensão do Programa Toré (SECLII): “Pensando além: reflexões a partir do protocolo de consulta dos povos indígenas do Oiapoque”, que mostrou os desafios para a construção e implementação deste protocolo de consulta, o qual foi construído para três Terras Indígenas (TIs), com quatro etnias, envolvendo muitas reuniões até chegar a um consenso. A pesquisa relatou uma série de entraves, refletindo sobre as dificuldades de aceitação do modo de organização e das formas próprias de educação dos povos indígenas. Como o protocolo é mais voltado para as questões territoriais, a estudante sugeriu trazer também para outros tópicos, como educação e saúde. Com grande capacidade argumentativa e de proposições, o trabalho provocou uma discussão muito rica, abrangendo as ameaças e retrocessos atuais.

Durante a disciplina “Gerenciamento ecológico em Terras Indígenas”, também na UNIFAP, a turma assistiu a vídeos que tratam de questões ambientais, desenvolvendo discussões e produções textuais. Um dos filmes assistidos foi “A obrigação do Estado de consultar os povos indígenas”.<sup>45</sup> Comentaram sobre esse processo de construção dos Protocolos de Consulta, a falta do cumprimento por parte do governo e a ausência de cuidado e cautela dos empreendimentos que entram sem consultar, somente visando o lucro e provocando muita degradação. Relataram os grandes impactos trazidos pela imposição do desmatamento e da mineração, mudando o clima, afetando o curso dos rios e causando enchentes.

Também assistiram ao filme “Belo Monte: Anúncio de uma Guerra”.<sup>46</sup> A discussão contemplou comentários sobre os impactos ambientais e sociais ocasionados por essa hidrelétrica, incluindo violências, com aumento de casos de homicídios e suicídios, demonstrando seus sentimentos de tristeza. Trouxeram para a realidade da região, onde existe a eminência de construção de um empreendimento hidrelétrico. Falaram sobre a situação política brasileira em que o presidente estava assinando um decreto que permitia

---

<sup>45</sup> Documentário produzido pela RCA Brasil, rede de cooperação alternativa integrada pelas organizações indígenas e indigenistas Apina, Atix, CPI/AC, Foirn, Hutukara, Iepé, ISA, Opiac e Wyty-Catë. <https://www.youtube.com/watch?v=resH-K3iY4A>

<sup>46</sup> Documentário independente filmado ao longo de três expedições à região do rio Xingu, Altamira e entornos, São Paulo e Brasília. <https://www.youtube.com/watch?v=091GM9g2jGk>

mineração em TIs<sup>47</sup>, bem como sobre as estratégias utilizadas para dividir a opinião e criar conflitos entre os indígenas e as formas de imposição em que tudo vai acontecendo “de cima pra baixo”, sem discussão ou consulta. Reafirmaram a importância de ter acesso a mais informações e discussões através da licenciatura, se empoderando com um pensamento crítico sobre essas questões e fortalecendo a luta e a autonomia, evitando o conformismo.

Entre as temáticas dessa disciplina, discutiram sobre o que entendem por desenvolvimento, ecologia, conservação e desenvolvimento sustentável. Trouxeram exemplificações de sustentabilidade de seus territórios, sobre como se relacionam com a natureza sem causar impacto, preservando e cuidando. Trago aqui alguns exemplos de suas reflexões: “Como a população cresceu, hoje estão pensando no manejo do açaí, para que continue tendo mais tarde. Isso é sustentabilidade. Maneja o açaí, só tira alguns pra melhorar a produção”. “Para fazer a roça, a gente derruba, planta e colhe, depois deixa a terra descansar para ter os nutrientes de novo. Vira capoeira, a terra se recupera e o porco vem comer o que sobrou da roça”. “Só se tira da mata o que precisa. Conservamos nossa floresta até hoje. Para entrar na mata ou fazer qualquer coisa tem que consultar os espíritos.” “Não pescam com malhadeira nem tarrafa. Tracajá e Pirarucu têm época certa para pegar”.

Também produziram textos sobre esses modos de vida e seus significados espirituais, refletindo sobre a relação espiritual indígena com o ambiente, sua dependência da natureza na alimentação e construção das casas, o cuidado que sempre tiveram com a utilização somente do que necessitam, sua grande preocupação com as espécies que estão diminuindo ou terminando e a importância do cuidado para as próximas gerações. Mostraram como são conhecedores da natureza, sabendo a localização, caracterização e função de árvores, plantas medicinais e animais de determinadas espécies.

Na disciplina “A matemática financeira de comunidades indígenas do Amapá e norte do Pará”, que acompanhei na UNIFAP, trabalharam na construção de uma cartilha sobre matemática financeira, ligada às práticas sustentáveis referentes a cada etnia participante (galibi marworno, caripuna, wajapi e kali'nã), com suas formas de troca e de lidar com dinheiro, incluindo o modo como determinam os preços de seus artesanatos e outros produtos. Aqui é novamente visível o exercício da matemática em uma relação com outras

---

<sup>47</sup> Em 05/02/20, o presidente Jair Bolsonaro assinou o PL 191/2020, que regulamenta a exploração de minérios, hidrocarbonetos e o potencial hidrelétrico em Terras Indígenas (TIs), sem a participação indígena na sua elaboração.

áreas de conhecimento, tendo como centro a cultura e sua concepção ecológica de vida. Fizeram ainda uma pesquisa com tomadas de preços de diversos produtos em mercados e lojas do município, posteriormente analisando estatisticamente e verificando as diferenças de custos para pagamento à vista e com crediário. Além da aprendizagem das noções de estatística e de matemática financeira, essa atividade proporcionou reflexões sobre o funcionamento do sistema capitalista, proporcionando instrumentalização e informação para lidar com as necessidades urbanas e incentivando a visão crítica. Desse modo, a mesma disciplina trabalhou conhecimentos tradicionais e ocidentais, mantendo a ênfase na valorização da cultura indígena e dos modos de vida das diversas etnias.

Posso ressaltar, a partir dessas exemplificações de algumas abordagens utilizadas, que a interdisciplinaridade caminha de mãos dadas com a interculturalidade, outro aspecto ou princípio fundamental das Licenciaturas Indígenas, que está presente no Documento Maestro da LPMT, bem como nos projetos pedagógicos e no próprio título das formações brasileiras: “Licenciatura Intercultural Indígena” (LII).

A educação intercultural em geral tem ocorrido nas licenciaturas a partir da realidade e das demandas que são trazidas pelos povos ameríndios ao longo das atividades e das pesquisas que são desenvolvidas, traçando relações com os conhecimentos ocidentais das diversas áreas. No caso da LPMT, a interculturalidade se desenvolve de dentro para fora, como explica a professora Alba Rojas:

Basicamente o que nós fazemos é começar com todos os conhecimentos de base no primeiro ciclo, por isso se chama básico, partindo sempre desde dentro para fora, como tem tentado abordar o movimento indígena. E no segundo ciclo, de aprofundamento, estamos mais olhando de fora para dentro. Então os conhecimentos interculturais são muito importantes e o que fazemos é que acercamos mais com eles nos últimos dois anos de formação. Mas, claro, toda a parte pedagógica, política e didática é muito uma construção intercultural. (Alba Lucía Rojas Pimienta, março de 2020).

Essa construção intercultural pedagógica e política também tem sua força nas licenciaturas brasileiras, abrangendo diversas questões e demandas das comunidades e do movimento indígena, como saúde, educação, ambiente, economia e política, contribuindo, em certa medida para o fortalecimento deste movimento, através da formação de professores/as com visão e qualidades de liderança.

A interculturalidade está na base de muitas discussões e construções sobre Educação Escolar Indígena, desenvolvidas ao longo dos programas das licenciaturas no Brasil. O

professor Josué Carvalho, da Licenciatura da UFSC, indígena Kaingang, mostra um exemplo desse processo, durante as disciplinas referentes aos estágios curriculares, o qual também segue “de dentro para fora”, isto é, iniciando a partir da cultura indígena para posteriormente traçar as relações com a cultura ocidental:

O objetivo da disciplina era pensar que forma desenvolver um currículo diferenciado. Na primeira etapa, de que maneira trabalhar os conhecimentos tradicionais e científicos na escola. O pedido das comunidades era trabalhar mais a cultura na escola. Disciplina de cultura e língua indígena não torna a escola diferenciada. Como trabalhar nos planos de aula territorialidade e cultura? E que cultura? Fizeram levantamentos nas comunidades e começaram a entender mais o que é essa escola, quem são os alunos. O interesse do aluno não é o mesmo que o da escola. A partir dos velhos, o que era possível trazer para a escola. Aí montamos planos. Na segunda disciplina a pergunta foi o contrário: como trabalhar a cultura não indígena na escola. Como trabalhar de forma didática? Saíram planos de aula inovadores. (Josué Carvalho, janeiro de 2020).

A escola indígena diferenciada, bilíngue e intercultural é uma construção que necessita partir desse tipo de reflexão, envolvendo desde os diferentes sentidos de cultura e de interculturalidade para cada pessoa, comunidade e etnia. Durante a disciplina que ministrei na UEPA, “Interculturalidade na Educação Escolar Indígena”, desenvolvemos processos de construção da educação intercultural, desde sua concepção para cada estudante, até a prática escolar, com seu currículo, espaços de aprendizagem, planos de aula e materiais. Trabalhamos em diversas formas de elaboração coletiva, provocando a emergência das visões e ideias assurini sobre interculturalidade e educação intercultural, de forma reflexiva e dialógica. Entre as variadas produções da disciplina, posso ressaltar a construção de um Calendário Socionatural e um Levantamento Socioambiental do território Assurini do Trocará.

O Calendário Socionatural consiste em uma das ferramentas pedagógicas que integram o Método Indutivo Intercultural (MII). De acordo com Repetto e Silva (2016), essa proposição pedagógica construída por Jorge Gasché está sendo desenvolvida no México e também no Brasil, nas LII da Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG) e da Universidade Federal de Roraima (UFRR). A proposta abrange elementos metodológicos, epistemológicos, pedagógicos e políticos, trazendo contribuições concretas para a escolarização e a comunidade ameríndia, no trabalho articulado e dialogado entre conhecimentos indígenas e ocidentais.

Esse instrumento é elucidado por Siri et al. (2012) como a transcrição de uma constelação de informações e conhecimentos relativos ao período de um ano em uma comunidade indígena, envolvendo fenômenos astronômicos, climáticos, hidrológicos, geológicos e biológicos, além de atividades sociais, culturais e produtivas, tudo sistematizado no formato de círculos concêntricos indicados por cores diferentes. Com essa formatação, mostra as transformações naturais e sociais ao longo dos ciclos das estações, proporcionando uma maior conciliação entre o planejamento de conteúdos e os ritmos e atividades comunitárias.

A metáfora de uma rede de pescar é trazida por Busquets (2011), em referência à construção do Calendário Socionatural, com relação à forma em que ocorrem as pesquisas e registros dos conhecimentos tradicionais e sua relação com saberes ocidentais, provocando interaprendizagens entre indígenas e não indígenas e possibilitando novos pensamentos e ações. O calendário se transforma em uma ferramenta educacional viva, em constante movimento, pois pode ser atualizada ao longo dos anos, de acordo com as novas observações e atividades cotidianas.

Através da disciplina “Interculturalidade na Educação Escolar Indígena” eu apresentei o vídeo “Método Inductivo Intercultural en comunidades y escuelas<sup>48</sup>” e mostrei exemplos de Calendários Socionaturais construídos no México, reunidos no material cedido pela professora Rossana Podestá ao PPGEDU da UFRGS. Inspirado por essas observações e reflexões, um grupo de estudantes optou por construir o Calendário Socionatural da Terra Indígena Assurini do Trocará, buscando a colaboração de membros da comunidade. O trabalho trouxe características detalhadas sobre clima, vegetação, comportamento animal e atividades comunitárias para cada mês do ano, oferecendo a possibilidade de visualização das mudanças ao longo de um período anual e as conexões entre os acontecimentos biológicos e sociais em cada época. A discussão proveniente da apresentação desse trabalho proporcionou o delineamento de temas e atividades que poderiam ser trabalhadas na escola, na sua relação com a comunidade e com o território, integrando diversas áreas de conhecimento e aproveitando as potencialidades naturais, sociais e culturais da aldeia, contribuindo com o envolvimento comunitário na resolução de questões locais.

---

<sup>48</sup> Vídeo produzido no México, em 2011, através da parceria entre a Red de Educación Inductiva Intercultural (REEDIN) e o Centro de Investigaciones y Estudios Superiores en Antropología Social (CIESAS).

Outra equipe optou pelo processo de construção do Levantamento Socioambiental da Terra Indígena Assurini do Trocará. Preliminarmente eu disponibilizei um conjunto de materiais que obtive no evento “Belém + Trinta”, com trabalhos de diversas etnias do Brasil, incluindo Planos de Gestão Territorial e Ambiental, levantamentos e diagnósticos socioambientais. O grupo escolheu como inspiração o Levantamento Socioambiental da Terra Indígena Waiwai, material produzido através do Instituto Socioambiental (ISA). Desenvolveram as temáticas da infraestrutura e acesso, recursos financeiros, recursos naturais, agricultura, comercialização de produtos da roça e da floresta, pressões e ameaças, saúde e saneamento básico. Produziram textos sintéticos com base no levantamento de informações sobre esses temas e elaboraram um mapa do território assurini do Trocará.

A elaboração e apresentação desse trabalho propiciou a observação de todo um repertório de informações territoriais e comunitárias, reunindo aspectos ambientais, sociais, econômicos, culturais, da saúde e da educação, com suas possibilidades de relação com conteúdos escolares de diversos ciclos e áreas de conhecimento. Proporcionou também elementos relevantes para compreensões históricas e relativas à situação atual da aldeia. Por exemplo, foi lembrado que anteriormente à construção da hidrelétrica<sup>49</sup> o povo assurini plantava diversos itens alimentares, sendo que com a abertura da barragem muitas roças e moradias tiveram que ser destruídas, havendo uma mudança da localização da aldeia para o local atual, de solo ruim, trazendo a necessidade de consumo de mais produtos da cidade. Relataram ainda sobre alterações na quantidade, locais de incidência e espécies de peixes do rio Trocará, como Jaraqui e Pirarucu, que eram muito presentes e se tornaram escassos. O levantamento trouxe reflexões relevantes sobre o papel da escola em relação ao envolvimento comunitário na atuação com atuais demandas, como saúde, saneamento, abastecimento de água e destino de resíduos sólidos; além da constatação de ameaças atuais ao território, como a invasão frequente de fazendeiros, madeireiros, caçadores e pescadores.

O acompanhamento dessa etapa da LII da UEPA também proporcionou o contato com algumas ações das outras áreas de concentração. Na área “Ciências da Natureza e Matemáticas” foi realizada a disciplina “Saberes indígenas e estudos de biologia”, com o desenvolvimento de trabalhos de pesquisa, incluindo elaboração de roteiros, realização de entrevistas na comunidade, sistematização dos resultados e produção de materiais didáticos

---

<sup>49</sup> A Usina Hidrelétrica de Tucuruí foi construída em 1981, no rio Tocantins, no município de Tucuruí/PA.

para a escola. Os temas incluíram diversos elementos do território e da tradição assurini, como agricultura, artesanato, plantas medicinais, peixes e frutas nativas.

A disciplina “Cultura corporal e povos indígenas” foi trabalhada com a turma da área “Linguagens e Artes” desenvolvendo atividades investigativas e culturais sobre significados de manifestações corporais dessa etnia, abrangendo danças, cantos, esportes, jogos e brincadeiras, através de entrevistas e promoção de eventos escolares e comunitários, buscando identificar mudanças na cultura corporal e interferências da cultura ocidental, trazendo pessoas mais velhas com seus ensinamentos e orientações sobre a importância da cultura e da língua indígena.

No fim da etapa, organizamos um evento com a conjugação das disciplinas, para a apresentação de todos os trabalhos desenvolvidos. Essa atividade proporcionou trocas de conhecimentos e sugestões mútuas entre participantes e professores/as das três turmas. Além do enriquecimento dos trabalhos, surgiram ideias para métodos de ensino e de pesquisa, novas investigações e aprofundamentos das pesquisas realizadas. O evento propiciou reflexões sobre ciência e educação, com a manifestação de visões e saberes das três áreas de conhecimento, incluindo discussões importantes sobre metodologias de pesquisa.

Percebi o quanto as atividades desenvolvidas na aldeia facilitam uma perspectiva em que interculturalidade e interdisciplinaridade se manifestam preferencialmente na relação entre pesquisa, teoria e prática, em uma educação fundamentada na realidade comunitária cotidiana e em seus projetos de futuro, com o envolvimento reflexivo e ativo da comunidade. O sistema de alternância adotado em algumas licenciaturas do Brasil e o formato de encontros regionais, zonais e locais no caso da LPMT na Colômbia, facilitam que sejam intercaladas atividades nos territórios indígenas e nas universidades, proporcionando a diversidade de métodos, materiais, espaços e tempos.

Mas mesmo nas atividades desenvolvidas na universidade, em salas de aula e laboratórios, utilizando quadro branco, equipamentos tecnológicos, livros da biblioteca, microscópios, lupas e outros instrumentos laboratoriais, as aulas seguem formatos que priorizam os temas e saberes de estudantes, em diálogo com os conteúdos ocidentais. As atividades observadas em Oiapoque mostram muito dessa relação de cada tema com as realidades dos/as participantes, com exemplos de seus territórios e comunidades. Eu pude verificar através das observações e das entrevistas, essa presença da interdisciplinaridade,

interculturalidade, integração entre teoria e prática e conexão com as demandas comunitárias e territoriais, reunindo diferentes áreas de conhecimento.

Nas aulas de entomologia, por exemplo, estudando diferentes insetos, com suas características, ciclos e fases de desenvolvimento, tudo era relacionado com os conhecimentos indígenas e suas observações territoriais, trazendo exemplos das aldeias. Seus questionamentos e depoimentos mostravam um raciocínio lógico fundamentado em vivências cotidianas, apesar de também usarem os livros de zoologia da biblioteca. Em uma das atividades, eles desenharam um mapa mental de um inseto, um esquema com tudo o que aprenderam, depois fizeram uma roda de conversa pra mostrar as representações, trocar informações e complementar os desenhos. Surgiram informações e indagações muito interessantes, fundamentadas nas suas observações e experiências, com trocas entre pessoas provenientes de diferentes localidades, ecossistemas e situações em relação ao estado de conservação ou degradação natural.

Em outro momento, houve a organização de grupos conforme as etnias para conversar na sua língua sobre o conteúdo aprendido, na relação com sua cultura e a forma como conhecem. Escreveram nos seus esquemas os nomes nas línguas maternas e no português, e apresentaram os trabalhos em ambas as línguas. Na atividade do laboratório foram observando e anotando tudo o que tinham visto na aula teórica e fazendo ligações com seus conhecimentos. Já conheciam várias espécies e características a partir de suas experiências e fizeram perguntas muito complexas, mostrando sua curiosidade e interesse, geralmente permeadas por brincadeiras. Depois elaboraram etiquetas com nome científico, comum e indígena, com o nome do/a estudante que identificou na sua língua.

Na área da geografia, a professora Solange Rodrigues relatou alguns exemplos dos processos desenvolvidos, me mostrando os trabalhos produzidos em suas turmas.

Já dei disciplina de etnocartografia, gestão ambiental, geografia regional, geografia da população. A partir da realidade deles se faz a ligação com o que está proposto no currículo, como cartografias, noções de lugar, território, referenciais de orientação e localização. Vão construindo conceitos de geografia a partir dos seus referenciais. Por exemplo, cada um foi para um setor do município fazer levantamento das diferentes etnias que estão vivendo na cidade. Fizeram entrevistas com os parentes, alguns na própria língua. Depois fizeram a tabulação dos dados e a apresentação. É uma etnocartografia que vão levar para trabalhar nas aldeias. É uma forma de trazer outras geografias para dialogar com a ocidental que é trazida como a única possível, tensionar essa geografia. Eu parto dos referenciais da decolonialidade, questionando as relações assimétricas do saber,

valorizando conhecimentos historicamente negados. Pensamos isso para a escola, discutindo também a partir de textos. (Solange Rodrigues da Silva, fevereiro de 2020).

Aqui podemos observar a importância política desse tipo de trabalho etnográfico, em que diferentes formas de linguagem e de pensamento se integram na relação com cada realidade, fortalecendo culturas e identidades, mas também funcionando como instrumento de fortificação territorial e de questionamento da hierarquização de saberes e da padronização de modelos de ser e de se expressar. Essa proposta é de grande relevância como forma de contribuição para processos de descolonização de sistemas de educação acadêmica, historicamente conduzidos e impregnados por uma cultura eurocêntrica e colonizadora.

Além da conexão com a realidade dos territórios e da relação entre teoria e prática, com a realização de saídas de campo, uso e produção de materiais diversificados, vejo aqui a importância da presença do olhar decolonial e da interculturalidade crítica, no sentido atribuído por Walsh (2010), como processo contínuo de negociação, construído como projeto político, ético, social e epistêmico, que trabalha em direção à transformação das estruturas e relações de poder que alimentam a dominação, desigualdade e discriminação.

Essa visão também aparece em outras áreas nas licenciaturas pesquisadas, como mostra a professora de história da UNIFAP:

Na história indígena as narrativas se cruzam com outros saberes, isso que é legal. A história convencional seria vazia de se reproduzir aqui, não faria muito sentido. Pensamos lugar, corpo, saberes tradicionais, relações de parentesco e estudos da antropologia de forma que possam ter sentido. A maioria dos/as estudantes indígenas sabe muito bem o que quer e o que está fazendo aqui, tem consciência do seu papel na aldeia. Precisam sair com autonomia para pensar a educação escolar indígena, para construir as ciências humanas na escola indígena, como professores/as pesquisadores/as que são lideranças, pessoas letradas na aldeia, que vão ser invocadas pelo cacique para várias situações. (Carina Santos de Almeida, fevereiro de 2020).

Palavras como estas mostram sentidos profundos para a educação intercultural indígena, de modo que os diversos temas e áreas de conhecimento vão se integrando por meio de diferentes narrativas e abordagens, formando composições que tenham significado para as escolas e comunidades, direcionadas para suas demandas, em processos de apropriação de conteúdos e tecnologias ocidentais e de revitalização e aprofundamento de conhecimentos ameríndios.

A Etnohistória está presente no Projeto Pedagógico de Curso (PPC) da UFSC, como uma das formas utilizadas para romper com o hiato existente entre a educação tradicional indígena e a escolarização, além de contribuir para a autodeterminação e a autonomia dos povos ameríndios.

Os elementos da Etnohistória, para citar um campo do conhecimento, permitem analisar os princípios vivenciados historicamente pela prática da educação tradicional indígena baseada no modo de ser, no modo de vida, que abrange a ligação profunda com a natureza, a vida espiritual dos rituais e a tradição oral de transmissão dos conhecimentos de geração a geração. A Etnohistória estabelece tecnicamente a diferença entre as sociedades essencialmente orais e as sociedades nas quais predomina a escrita. Para estudá-las melhor, observam-se as formas distintas de armazenamento, transmissão e produção do saber, que exigem procedimentos particulares de abordagem. (UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA CATARINA, 2015, p. 24).

No seminário do Programa Toré, um comentário da professora de história trouxe a importância desse trabalho, também realizado na UNIFAP, de reativar na memória a busca de elementos históricos e seus contextos, com o resgate de documentos, gravações, dossiês, atas de reuniões, cartas, ofícios, fotografias e reportagens. A professora Mary Fonseca, da área da pedagogia, acrescentou que “a história do Brasil começa a ser revista. Esses estudos trazem recortes e enfoques que a história oficial não considerava”. Essa reflexão ocorreu a partir da apresentação de uma pesquisa sobre a organização da assembleia indígena realizada na aldeia Karumã, localizada em Oiapoque/AP, no ano de 1983, trazendo uma contextualização histórica do movimento indígena através de entrevistas e análise de documentos, revelando fatos e elementos importantes, incluindo resultados políticos e dinâmicas culturais desse evento.

Nas áreas da física, química e biologia, o professor Agerdânio Andrade, da UNIFAP, demonstrou como trabalha de forma intercultural, através de relatos sobre as atividades que desenvolve, mostrando fotografias e trabalhos dos/as estudantes:

Não focamos nos livros didáticos da biblioteca. Pegamos o livro, analisamos o conteúdo e trazemos para cada realidade. Buscamos contextualizar e trazer para uma linguagem mais acessível. Os estudantes fazem ligações com seus contextos, línguas e conhecimentos dos sabedores da aldeia. As constelações são vistas com os nomes da própria cultura, como cutia, benteví, cobra grande, e associadas com o nosso conhecimento. Muito imaginário, simbólico, como levar? Como trabalhar etnobotânica? Eles têm grandes conhecimentos de plantas medicinais. Passamos técnicas de herbário. Construíram estufa e prensa. Estão levando horto de medicinais e formas de secar e catalogar sua flora. Fizeram identificação toda na língua materna. (Agerdânio Andrade de Souza, fevereiro de 2020).

Essa fala mostra o cuidado no trabalho de proporcionar um diálogo entre o pensamento causal e o seminal, proporcionando o entrelaçamento das epistemologias ocidental e indígena, com um lugar de destaque para a presença de elementos simbólicos e míticos.

### **2.3.3. Saberes e Fazeres: A Educação Escolar Indígena envolve todo o território**

A partir das entrevistas, conversas, observações e participações, pude perceber uma interculturalidade muito ligada à prática, na relação com as diferentes realidades. Isso se reflete na forma como os/as estudantes que já atuam na educação escolar estão trabalhando em suas aldeias. Durante meu trabalho na aldeia assurini do Trocará, além das entrevistas, tivemos muitas conversações com trocas de ideias e de percepções que foram exemplificando e argumentando sobre essa prática intercultural. Imuinawa Assurini, por exemplo, ressaltou a importância da interculturalidade no ensino prático, trazendo o conjunto de atividades ligadas à roça como exemplo de potencial de pesquisa e experiência de temas interculturais, envolvendo o preparo da área, o plantio, a colheita e a comercialização de produtos, trabalhando conhecimentos ocidentais de diferentes áreas e cultivando saberes e valores tradicionais indígenas.

Através da disciplina “Interculturalidade na Educação Escolar Indígena”, os/as estudantes assurini produziram textos sobre suas percepções e ideias a respeito da educação intercultural. Trago aqui alguns elementos dessas narrativas, as quais mostram suas visões, experiências e sentimentos como professores ou futuros professores em escolas indígenas.

Na reflexão seguinte é visível a conexão entre interculturalidade e interdisciplinaridade na sua relação com as atividades práticas, a utilização de elementos concretos, os usos de diferentes espaços do território e a integração com o cotidiano comunitário:

Para trabalhar a interculturalidade na escola precisamos criar metodologias, produzir materiais pedagógicos, realizar eventos, oficinas culturais, passeios na aldeia, brincadeiras com as crianças. Tudo isso faz parte da pedagogia indígena e depende da criatividade dos professores indígenas e não indígenas, e do diálogo sobre a noção de interculturalidade. Cabe aos professores criar estratégias de participação. A matemática, por exemplo, pode se trabalhar na prática, com frutas, sementes e outros elementos da natureza, usando mais os espaços da aldeia, tirando os alunos da sala de aula. Se eu trabalho a geografia, posso relacionar com nosso território, explicando os conteúdos dos livros, mas fazendo ligações com o cotidiano da comunidade. (Wakamuwia Assurini, janeiro de 2019).

Iwitoarawia Assurini acrescentou os impactos positivos para a aprendizagem trazidos por um sistema de ensino que prioriza o trabalho prático e conectado com a realidade:

É mais fácil trabalhar a partir da própria realidade, pois as crianças aprendem mais facilmente, conseguem compreender e participar mais. É difícil trabalhar só com os livros didáticos recebidos na escola, com seus conteúdos, figuras e métodos. Quando se compara com a realidade e se usa o espaço da aldeia, fica mais acessível. A prática faz a criança se desenvolver, através da criatividade, expandindo seus conhecimentos, com o uso dos recursos da comunidade, desenhando e escrevendo na própria língua. É possível demonstrar na prática quase qualquer tema, levando no rio, na mata, fazendo pesquisa, identificando plantas para remédios, frutas para alimentação. Na nossa escola tem professores indígenas que trabalham a língua e a cultura, mas eles possuem pouco tempo para esse ensino. É interessante envolver toda a comunidade, crianças, jovens, adultos e velhos, em encontros comunitários. (Iwitoarawia Assurini, janeiro de 2019).

Essa ênfase no uso de diferentes espaços do território também foi ressaltada nas reflexões sobre educação intercultural realizadas na disciplina. Em uma das atividades, realizamos uma caminhada pela aldeia, na qual os/as estudantes foram escolhendo potenciais espaços de aprendizagem, identificando temas, práticas e pesquisas que poderiam ser desenvolvidas em cada local. O ponto culminante desse percurso ocorreu na casa de um dos caciques, onde nos sentamos ao redor dessa liderança e de sua esposa, escutando algumas de suas histórias e ensinamentos. A casa e seu entorno mostravam a área mais tradicional da aldeia, com seu modo construção, formas de plantio e utensílios confeccionados com barro e fibras naturais. O local era de grande simplicidade e também proporcionava muita tranquilidade, silêncio e paz. A escolha dessa área como importante espaço de aprendizagem mostrou a consideração desses/as estudantes pelos conhecimentos e práticas tradicionais dos mais velhos, os quais são reconhecidos como sábios, com muito respeito e valorização.

Essa importância foi trazida em vários momentos por meio de suas conversações e escritas. As próximas palavras mostram a escolha de temas de relevância para a comunidade e o povo, trazendo questões ambientais, a partir da cultura, valorizando a sabedoria dos mais velhos e o papel da autoria do/a educador/a, como construtor de conhecimentos e de metodologias:

A preservação da floresta é muito importante para o nosso povo e a importância da nossa reserva precisa estar sendo transmitida para os alunos. Precisamos trazer os conhecimentos tradicionais para dentro da escola. Podemos estar levando os alunos para pesquisa com os mais velhos, construindo desenhos, cartazes, vídeos. Nós, como professores, somos produtores e autores de conhecimento. (Urenia Assurini, janeiro de 2019).

Moiratsin Assurini, outra estudante da UEPA, relatou algumas dessas atividades que são desenvolvidas pelos/as professores indígenas, como os trabalhos com cartazes e desenhos de animais; e as pesquisas feitas com os sábios sobre os usos das plantas, gravando com o celular e levando plantas medicinais para a escola.

Essa importância da dimensão prática na formação docente ameríndia é abordada por Apodaca et al. (2011), no sentido de proporcionar o preparo de professores pesquisadores, produtores de conhecimento e de materiais, mostrando a relevância da alfabetização ambiental e territorial para a escolarização indígena diferenciada.

O uso de diferentes espaços de aprendizagem e diversos tipos de atividades práticas e vivenciais também apareceu em outros momentos, como em uma dinâmica que acompanhei da licenciatura da UFG, onde os/as estudantes leram um artigo da professora Lea Tiriba: “Crianças na Natureza” (TIRIBA, 2010) e desenvolveram discussão e produção de textos sobre a concepção de educação infantil para cada etnia participante. Conversaram principalmente sobre a necessidade de “desemparedar” as crianças, retirando da sala de aula para outros tipos de ambientes e experiências.

Destaco aqui algumas de suas falas, para possibilitar a visualização de elementos dessa reflexão: “É uma alegria muito grande para a criança tirar da escola e levar para um passeio. Levamos no outro lado do rio e mostramos como os mais velhos fazem para pegar peixe. Pegamos cipó para fazer armadilhas. Eles anotaram nos cadernos e desenharam.” “Vamos com cuidado, fazemos preparação para acompanharem os adultos e não se separarem muito. A escola é um ambiente de cuidado. Desemparedar não significa levar para lugares inapropriados, pode ser ao redor da escola.” “Temos que parar de falar no dentro e fora da sala de aula. Que o espaço da comunidade seja um corpo único de aprendizagem.” “A educação escolar envolve todo o território. A pesquisa de campo traz muita sabedoria, através da natureza”.

Os elementos cultivados nas licenciaturas, como interdisciplinaridade, interculturalidade, aprendizagem através da experiência e pesquisa sobre a realidade territorial e cultural, também se refletem nos estágios, reunindo saberes tradicionais e de várias áreas de conhecimento no trabalho prático, teórico e artístico em torno de temas relevantes como ecologia, cultura, política e saúde. Pude verificar essa presença através de relatos nas entrevistas e das apresentações de relatórios de estágio que tive oportunidade de

assistir. Trago como exemplo um depoimento da professora Mary Fonseca, da área da pedagogia da licenciatura da UNIFAP:

Também trabalho com prática de ensino e peço relatos de experiências de práticas pedagógicas da educação indígena. Por exemplo, em uma comunidade eles perceberam que tinham cortado a árvore de andiroba. Se organizaram e fizeram coleta de coquinho, com crianças, jovens e adultos, extraíram o óleo e explicaram para que serve, os usos medicinais, como repelente e para o cabelo. A atividade tinha o objetivo de valorizar a andiroba. Depois o professor trouxe uma garrafinha de óleo para mostrar na nossa aula. (Mary Gonçalves Fonseca, fevereiro de 2020).

Na “Oficina e exposição de material didático” da licenciatura da UFG, através de discussões em grupo, os/as participantes fizeram relatos de seus estágios, identificando desafios e retomando princípios pedagógicos, de acordo com as concepções do curso. Uma das equipes concluiu que o estágio é onde se dá o princípio do trabalho escolar, de onde são criados os temas contextuais, que levam à elaboração do planejamento, da teoria e da concepção das aulas. A partir do estágio e dos temas contextuais escolhidos, são desenvolvidas pesquisas, na relação com a comunidade e com os sábios anciãos, fortalecendo a oralidade e a escrita, gerando a construção de materiais didáticos, atividades práticas e aulas de campo, com a contínua avaliação e registro das percepções ao longo de todo o processo. Através dos estágios os/as professores aprendem a lidar com essa relação entre escola, comunidade e anciãos. O professor foi comparado a um ancião, mas com conhecimento da visão de outro mundo, um “ancião intercultural”, inclusive ajudando no fortalecimento dessas lideranças, podendo chegar onde elas não conseguem ir. O conhecimento é dos anciãos, mas os/as educadores/as produzem o material, portanto é um conhecimento compartilhado.

Outro grupo salientou a importância da criação de aulas dinamizadas, utilizando espaços da comunidade, ensinando na teoria e na prática, materializando os saberes dos anciãos através de livros, cartazes e vídeos, com a ideia de preservar e expandir os conhecimentos, ligando com outros assuntos e formando um saber mais amplo, enriquecido através das experiências de pesquisa. Assim a sabedoria dos ancestrais é levada para as novas gerações, aumentando o conhecimento cultural em todas as dimensões, como da saúde, da ecologia e da espiritualidade.

Um terceiro grupo lembrou a importância de inovar e atualizar, de modo a despertar o interesse dos alunos, buscando saberes comunitários como inspiração e mobilizando a comunidade para que o PPP seja construído na filosofia indígena. Trouxe como exemplo a

pesquisa sobre o território, fazendo trabalhos de campo e debates, para aumentar o interesse dos estudantes na aprendizagem, levando as crianças na roça para pesquisar sobre os alimentos tradicionais e seus significados, refletindo sobre a dificuldade atual de se encontrar esses alimentos e comparando a alimentação que era usada antes e atualmente. Apresentou ainda o tema das mudanças climáticas e o fato de alguns rios estarem secando, relatando uma pesquisa que fizeram na internet e com os anciãos sobre as transformações que estão ocorrendo na natureza. A equipe identificou alguns princípios pedagógicos, como reunir e ouvir a comunidade de cada povo; pesquisar os conhecimentos e a realidade dos territórios; trabalhar em um conjunto formado por professores/as, estudantes, sábios e instituições; avaliar e atualizar os materiais didáticos conforme cada conhecimento.

Na discussão geral foram destacados elementos importantes, como a relevância da construção coletiva interétnica e intercultural; o papel dos professores como lugar de destaque na comunidade; e a responsabilidade de olhar o território, perceber as coisas que se perderam e pensar no que fazer sobre isso, proporcionando que essas questões sejam incluídas no planejamento do ensino e na relação comunitária.

Na licenciatura da UFSC assisti à apresentação de alguns relatórios de estágios e trago aqui alguns exemplos que também mostram essa ênfase em abordagens práticas, de revitalização cultural e de conexões interculturais. Na turma da etnia laklãñõ (xoc Leng) houve um trabalho sobre jogos infantis, pesquisando com avós e retomando brincadeiras antigas, lendo e escrevendo textos sobre infância e reavivando valores familiares. Outro relato foi com o tema do artesanato, abrangendo atividades de confecção ao redor do fogo, com teatro e músicas na língua indígena, usando instrumentos musicais e atraindo a comunidade. Uma terceira apresentação abordou a elaboração e uso de trilha ecológica na aldeia, com identificação e colheita de plantas medicinais, utilizando um livro sobre espécies da Mata Atlântica e conversando sobre os usos na cultura, vendo os nomes na língua materna e no português. Também houve uma temática sobre animais de referência para o povo xoc Leng, visando à compreensão da importância de cada animal, a qual está relacionada ao espírito dos animais. Realizaram leituras de textos, desenhos, poesias e teatro, principalmente na língua materna. Trabalharam a cultura e conhecimentos científicos, mostrando vídeos, vendo como era no passado e atualmente, onde habitam e qual a alimentação.

No grupo da etnia guarani, uma estudante trabalhou com cultivo de flores e temperos, construindo com sua turma um sistema de compostagem, fazendo listas das plantas de

interesse com os nomes das espécies e suas qualidades, conseguindo mudas com a comunidade, estudando as fases da lua para ver a melhor época de plantio e plantando alimentos, ervas e flores no entorno da casa de reza e ao redor das residências. Outro trabalho foi sobre grafismo, realizando pesquisa escolar com a comunidade sobre os diversos tipos de grafismo da cultura guarani, trabalhando com os/as estudantes a produção de cestaria, incluindo conversa com os *xeramõi* sobre os significados dos diferentes desenhos. Após as apresentações desses trabalhos houve uma reflexão sobre a importância da escola intercultural, da ligação entre os saberes culturais com os temas curriculares de cada ciclo, fortalecendo os conteúdos escolares a partir das temáticas culturais e ampliando o conhecimento por meio dos elementos da cultura indígena.

Outro relatório de estágio guarani foi apresentado na forma de um vídeo sobre construção da *opy* (casa de reza), desenvolvido com uma turma de Ensino Médio, mostrando imagens desde a coleta de materiais, passando pelas técnicas de construção e até alcançar a obra final. Os estudantes filmaram uns aos outros com depoimentos em frente à *opy*, falando da sua importância, para incentivar as crianças e jovens a não deixar de cultivar as práticas tradicionais. Os próprios alunos também fizeram a edição.

Assim como nos TCCs, os relatórios de estágios mostraram uma diversidade de temáticas ligadas principalmente à cultura, ao território e ao bem viver de cada etnia, abrangendo teoria, prática, pesquisa e arte, integrando questões contemporâneas conforme as demandas comunitárias e traçando relações com temas da cultura ocidental.

#### **2.3.4. Arte, Linguagens e Línguas**

É possível observar a forte presença da arte nas atividades dos cursos, produções e apresentações, relatórios de estágios e Trabalhos de Conclusão de Curso. A presença artística nas licenciaturas também se manifesta em perspectivas complexas, interdisciplinares, interculturais e decoloniais, constituindo trabalhos de revitalização e valorização cultural, fortalecimento de identidades, conexão espiritual, expressão e contestação política, potencializando conexões entre áreas de conhecimento e contribuindo em elaborações reflexivas e construções de materiais, na ciência e na etnociência.

Como exemplo de uma abordagem mais política e decolonial, na licenciatura da UNIFAP uma turma realizou performance sobre as questões de discriminação racial na universidade. Um dos estudantes que se apresentou falou da importância de usar o corpo

para falar de sentimento e conversou com os colegas sobre o envolvimento e a inteireza do artista, a amplitude da arte e como cada pessoa interpreta de uma forma. Um dos professores explicou que estavam conversando sobre a necessidade de discussões sobre arte e democracia, utilizando a abordagem artística no sentido de provocar as pessoas, fazer política e construir formas de modificar a realidade. Outra professora trouxe aspectos sociológicos que podem ser discutidos a partir da performance, trabalhando com questões de discriminação racial, étnica e de gênero, as diferentes formas de participação na sociedade e os status sociais, refletindo sobre como os papéis sociais são desempenhados por cada um de nós, como atuamos como motores de punição para quem não se enquadra em um determinado padrão.

Durante o seminário do Programa Toré, também da UNIFAP, houve a apresentação do trabalho “Reflexões sobre identidade em curso no VI Encontro da Juventude Indígena do Oiapoque”, mostrando imagens de performances teatrais deste evento, abordando a importância do teatro na expressão de contextos da memória coletiva e individual, com suas transformações ao longo do tempo. Através da expressão corporal, com grafismos e vestuário, foram trazidos elementos da atualidade e históricos, desde antes do contato com os não indígenas, desenvolvendo críticas em relação ao atual momento do povo, em que práticas espirituais ancestrais perdem espaço com a entrada de igrejas evangélicas nas aldeias.

Com relação à Licenciatura em Pedagogia de la Madre Tierra, o teatro foi importante desde o início do processo de construção do programa, provavelmente tendo influências da primeira coordenadora do grupo DIVERSER, a professora Zayda Sierra, em cuja entrevista ela contou sobre o papel político do teatro na sua trajetória e nessa fase inicial de diálogo e construção da formação:

Eu conheci o Abadio quando ele vinha de Bogotá, após presidência da OIA. Uma pessoa muito valiosa e que não queríamos perder. Eu vinha pensando que tinha espaço para pensar a pedagogia intercultural. Eu estava retornando dos Estados Unidos e sentia muita insatisfação com a faculdade de educação de minha universidade. Era egressa da faculdade de filosofia e história e sempre quis estudar sobre criatividade. Eu sentia a dor pela educação em Colômbia, muito autoritária e centralizada, em que Bogotá define o currículo. Eu queria trabalhar com crianças, mas não havia projetos de educação infantil. Passei criando coisas que não existiam e não entendia porque era tão difícil. Quando era estudante queria escrever sobre teatro de criação coletiva, o teatro da América Latina, de emancipação. Aprendi com o teatro mais do que nas disciplinas da faculdade de educação, que é muito eurocêntrica. Pelo lado do teatro latino-americano era outro momento. Investigação Ação Participativa, como se chamou depois. O teatro de busca

de raízes próprias. Não montar obras clássicas, mas mostrar nossas próprias histórias. E sabíamos muito pouco da história da Colômbia, nos anos setenta e oitenta. Movimento por uma história comprometida, como Boaventura com as epistemologias do sul. O teatro vinha buscando isso. Sonhávamos pela transformação social do país. Muitas pessoas iam pelo lado armado, e queríamos pela paz, pela construção da sociedade civil. Eu falava de desenvolver criatividade para a transformação social. Paulo Freire, educação popular, feminismo. Para falar de teatro fiz parte da equipe da criação de licenciatura em educação infantil, que era muito semelhante à educação bancária que se oferecia nas licenciaturas. Por outro lado, fiz parte da criação do Semillero de Investigación, no seu primeiro projeto, lindo. Criação de teatro com temas indígenas. Como crianças se representam socialmente no mundo se vêm de contextos diferentes? Como reconhecer que há esta divisão e que exige propostas educativas diferentes? Em 1991 houve a reforma constitucional, com o reconhecimento da diversidade, mas ainda estava no papel dez anos depois. Que propostas tinha a faculdade de educação para reconhecimento de um país pluricultural? (Zayda Sierra, março de 2020).

Além do teatro, outras linguagens artísticas contribuem em grande medida para trabalhar a dimensão política na educação, por meio das licenciaturas indígenas. A seguinte fala da professora de geografia da UNIFAP mostra a importância de integração de diversos tipos de linguagens na educação intercultural, na construção de possibilidades de instrumentação para ações educacionais descolonizadoras, incluindo desenhos e mapas, com outros olhares cartográficos:

Trabalho muito com ilustração, vendo o desenho como potência e não como representação. O desenho fala muito. Vamos produzindo desenhos, textos, mapas e outros tipos de trabalho. Os estudantes indígenas trazem artesanatos. Através da Etnocartografia se busca descolonizar o olhar para a cartografia ocidental, criando outras possibilidades cartográficas, com elementos de localização e orientação a partir dos referenciais indígenas. O mapa é um modo de relação de poder sobre o território, mas pode ser apropriado como ferramenta política de luta, de gestão territorial e ambiental. (Solange Rodrigues da Silva, fevereiro de 2020).

A linguagem cartográfica tem sido utilizada em licenciaturas e no movimento indígena, com importante papel para ampliar o conhecimento e melhorar o manejo de seus territórios, contribuindo em atividades de diagnóstico, planejamento, elaboração de materiais, construção e avaliação de projetos comunitários. Os mapas elaborados por indígenas estão presentes em diversos tipos de documentos e materiais, como Levantamento Socioambiental, Diagnóstico Socioambiental, Mapa da Vida, Plano de Ação, Diagnóstico Etnoambiental,

Etnozoneamento, Protocolo de Consulta e Plano de Gestão Territorial e Ambiental<sup>50</sup> (PGTA). Gomide e Santos (2015), trabalhando através de mapas com estudantes da LII da Universidade Federal de Rondônia (UNIR), observaram que a construção vai além de uma representação cartográfica, refletindo a expressão de toda uma riqueza de saberes, experiências vividas, lugares, trajetos e ambientes, em um processo de elaboração participativa de conhecimento. Os autores salientam o quanto levantamentos deste tipo podem contribuir para a discussão e a estruturação de planos de gestão das terras ameríndias, colaborando com alternativas sustentáveis para estes povos, tendo em conta a importância do envolvimento comunitário na elaboração de propostas sobre o uso e o manejo dos recursos naturais de seus territórios.

A relevância da arte como elemento transformador social foi apresentada pelo professor Mario Mejía Huamán, ao longo de seu seminário “Visión Indígena de Rodolfo Kusch en América Profunda”, aportando a importância de incorporar a estética e a ética em todos os cursos, de modo que a perspectiva artística possa contribuir para uma maior humanização da sociedade, em uma visão da política como sagrada, isto é, uma conexão entre política e espiritualidade.

Essa conexão aparece, por exemplo, no trabalho do professor indígena Gelson Pastana, da UNIFAP, um egresso que concluiu a licenciatura em 2014, posteriormente fez especialização em Educação Especial e atualmente está no mestrado em linguística. Em sua disciplina, esse educador proporcionou o desenvolvimento de processos que trabalham a relação entre linguagem artística e identidade, através de diversas pesquisas sobre valores culturais de cada etnia participante, questionando o significado de arte na cultura indígena e quais são os elementos mais importantes para a cultura de cada povo. Trabalharam com textos sobre arte, refletindo sobre conceitos de arte ameríndia e o que representa para a sua cultura. O trabalho resultou em apresentações de danças, músicas e performances teatrais representando rituais indígenas de cinco povos diferentes, ilustradas pela produção de cartazes com desenhos e pequenos textos nas suas línguas e no português. Essas manifestações artísticas trouxeram a profundidade espiritual da ancestralidade junto ao papel

---

<sup>50</sup> O PGTA é um instrumento de implementação da Política Nacional de Gestão Territorial e Ambiental de Terras Indígenas - PNGATI (Decreto 7.747, de 5 de junho de 2012), o qual deve expressar as especificidades ambientais, culturais, econômicas e políticas de cada etnia, através de procedimentos que garantam sua autonomia, autodeterminação e protagonismo, de modo a assegurar a integridade do patrimônio ameríndio (FUNAI, 2012, p. 8).

político propiciado através da valorização cultural e afirmação da identidade, em uma visão integral do ser humano.

A arte está sendo trabalhada nas licenciaturas como importante instrumento pedagógico, junto a esse papel político, cultural e espiritual. Ao longo das atividades que acompanhei, percebi as expressões artísticas se manifestando como um elo que conecta as diversas áreas de conhecimento, bem como diferentes culturas, constituindo elemento fundamental para registros de saberes indígenas, construções de ideias e apresentações de trabalhos. Ruth Carvajal, professora da LPMT, também trouxe exemplos de diferentes linguagens que são trabalhadas nessa formação, sendo utilizadas inclusive para pensar essa outra maneira de trabalhar a relação com a aprendizagem e a educação própria.

A complexidade necessita não somente de novos métodos, mas também de novas formas de construção e manifestação de ideias e de materiais. As apresentações de trabalhos e de resultados de discussões de grupo ao longo das atividades das licenciaturas também têm sido permeadas por diversos conjuntos de linguagens artísticas. Na UFG, por exemplo, durante a “Oficina e exposição de material didático”, após as discussões os grupos construíram e apresentaram suas considerações de formas variadas, enriquecidas com esquemas e mapas mentais, danças e músicas.

A relação artística com a ciência e a pedagogia, de forma interdisciplinar e intercultural, marcou o trabalho desenvolvido na etapa que participei da licenciatura da UEPA, na aldeia Trocará em Tucuruí/PA. As ilustrações dos trabalhos, tanto do Calendário Socionatural e do Levantamento Socioambiental, como das pesquisas desenvolvidas nas outras disciplinas, revelaram o desenho como importante instrumento de representação de diversos tipos de conhecimentos e significados, integrando arte e ciência e mostrando sua grande relevância e potencialidade para a Educação Escolar Indígena.

O Calendário Socionatural elaborado na disciplina “Interculturalidade na Educação Escolar Indígena” foi apresentado no formato de um cocar assurini<sup>51</sup>, onde cada pena estava representando o período de um mês, com conjuntos de desenhos de elementos da natureza e situações comunitárias, em grande riqueza de detalhes, mostrando movimentos e possibilitando a visualização ou a imaginação das pessoas em suas atividades cotidianas. Além

---

<sup>51</sup> O desenho do calendário foi inspirado no trabalho “A representação do tempo Ka’apor como imagem”, apresentado no evento “Belém +30”, em agosto de 2018, em Belém do Pará. Eu mostrei imagens desse e de outros trabalhos ao longo da disciplina.

do significado da forma inteira do desenho, representando um cocar, cada detalhe e cada cor escolhida apresentam seu sentido. O Levantamento Socioambiental também foi todo ilustrado com desenhos representando cada temática trabalhada, além de um mapa detalhado do território Assurini do Trocará, com a localização dos rios e igarapés e de cada comunidade.

Através das pesquisas desenvolvidas na disciplina “Saberes indígenas e estudos de biologia”, os conhecimentos foram ilustrados com desenhos detalhados, representando plantas medicinais, frutos, peixes, artesanatos, alimentos e pinturas corporais, com suas características. Essas investigações originaram a produção de materiais pedagógicos para a escola, como cartazes e cartilhas, com informações na língua portuguesa e na língua assurini.

Os processos investigativos da disciplina “Cultura corporal e povos indígenas”, sobre as manifestações corporais da etnia assurini do Tocantins e seus significados, também originaram a produção de desenhos representando as danças, as pinturas corporais e os animais que as danças simbolizam, acompanhados pelas letras das músicas, em assurini e em português. As atividades envolveram a organização de um encontro na escola, convidando a comunidade para assistir à apresentação das danças das músicas *Arytinga Se’engara* e *Wyrcakawa*. Foram realizadas pinturas corporais nas crianças, específicas para cada dança, utilizando urucum. Inicialmente, dois anciões da comunidade demonstraram as danças, cantando junto com as crianças e orientando os movimentos. Após a apresentação, houve a fala de alguns professores e do cacique, com ênfase na importância da continuidade da língua materna e da cultura tradicional. Houve ainda a realização de um encontro cultural noturno, com grande participação da comunidade, incluindo apresentações de danças e músicas; discursos de lideranças políticas e espirituais; e confraternização.

As construções e apresentações das três disciplinas mostraram uma articulação entre diversas linguagens artísticas, como músicas, danças, pinturas corporais e artesanatos, sendo todas muito bem representadas através dos desenhos, mostrando elementos da natureza, mitos, símbolos, modos de vida, relações comunitárias e com o ambiente. Nas danças apresentadas, as pessoas representavam animais, com seus gestos e sons, e com pinturas corporais específicas, com seus significados. A imagem recebida em sonho pelo Pajé se transforma em corpos que dançam, ornamentados e pintados com materiais naturais, representando animais ou outros elementos da natureza, proporcionando conexões espirituais.

A arte indígena em seu conjunto de manifestações, como visto no primeiro capítulo, constitui um dos aspectos referidos por Kusch (2007) para caracterizar o pensamento seminal, trazendo elementos que não são comumente trabalhados através do saber racional, como símbolos e sentimentos, incluindo mensagens espirituais que muitas vezes transcendem nossa capacidade de compreensão cognitiva.

Nesse sentido, ressalto o impacto produzido pelas pinturas indígenas nas paredes das universidades, tanto na UFSC (ANEXO III) como na UNIFAP (ANEXO IV), com desenhos de símbolos importantes para cada etnia que participa das licenciaturas. Na UFSC tive oportunidade de assistir esse processo, em que as intervenções artísticas nas paredes de algumas salas de aula foram emergindo, em meio à alegria e dedicação na sua elaboração, acompanhadas pela construção e apresentação de textos memoriais e fotografias, trazendo os significados dos símbolos que aparecem nos desenhos. Também acompanhei na UFSC uma oficina de animação e a produção coletiva de um vídeo, com seu processo de filmagens, seleção de imagens e edição.

Conforme os exemplos aqui descritos, destaco nas licenciaturas indígenas de diferentes regiões do Brasil e da Colômbia a emergência de uma grande diversidade de iniciativas e formas de contribuição para reinvenções educacionais na direção de um trabalho que integra conjuntos de linguagens e de línguas, em que o texto escrito não é o predominante e não aparece somente na forma acadêmica padronizada.

Essa observação é relevante, pois dentro da lógica do pensamento positivista, da ciência ocidental e da escolarização convencional, há o privilégio da linguagem manifestada na forma escrita, na língua do país colonizador e seguindo padrões textuais específicos. Desse modo, expressões importantes como a oralidade, a dança, a música, o teatro e o artesanato são relegadas a um segundo plano, geralmente confinadas em disciplinas de artes ou atividades comemorativas, não fazendo parte do centro ou do coração da educação escolar. A seguinte reflexão do professor Abadio Green contribui para esse questionamento sobre a visão hierarquizada em nossa sociedade, não somente de línguas, mas também de linguagens:

Um ponto que começamos a discutir é que a cultura ocidental avançou na área da linguística, mas a linguística só trabalha com a comunicação verbal. Nós indígenas temos nossas próprias linguagens, como tecidos, bastões, danças, pinturas, artesanatos. Também criamos nossos próprios escritos, escrevemos em pedras, pictografias. Então na Licenciatura em Pedagogia de la Madre Tierra não chamamos essa área de línguas e sim de Educação, Linguagem e Comunicação. (Abadio Green Stocel, março de 2020).

Santos (2019) destaca a necessidade de uma oralização da escrita, de modo a contribuir para a desmonumentalização das produções textuais. Para o autor, nenhuma comunidade ou pessoa pode se libertar a não ser através da sua própria língua. O saber da oralidade pode recriar e transformar a realidade, nas suas variadas formas de expressão, pois as narrativas, histórias, cantos e danças são modos de ir além do corpóreo, a partir de sua potência simbólica, contribuindo para o fortalecimento pessoal e comunitário. É um conhecimento que não se divide em disciplinas, nem se restringe a limites de espaços e de tempos lineares.

A proposta da Licenciatura en Pedagogía de la Madre Tierra, conforme seu Documento Maestro, traz essa relevância do uso de múltiplas linguagens, em uma visão integral do ser humano, religando dimensões corporais, emocionais, racionais e simbólicas:

El lenguaje verbal se halla fuertemente vinculado con otras esferas del ser humano: el ritmo, el gesto, la visión, su cuerpo. Por esta razón, es inevitable el encuentro de la palabra con el cuerpo. De esta forma, se enlazan oralidad, escritura y cuerpo, relaciones que dentro del universo simbólico de lo indígena adquieren connotaciones específicas que están aún por explorar. (UNIVERSIDAD DE ANTIOQUIA, FACULTAD DE EDUCACIÓN, PROGRAMA DE EDUCACIÓN INDÍGENA, 2018, p. 45).

Na perspectiva moderna e colonial, além da primazia da linguagem escrita, ocorre a superioridade de padrões textuais fixos e determinados, como o estilo acadêmico, repercutindo em estratégias avaliativas padronizadas, que se repetem mesmo em algumas escolas indígenas. Isso pode ser exemplificado através do trabalho de Zavala (2012), que ao pesquisar como dois professores indígenas estão trabalhando com a Educação Intercultural Bilíngue (EIB) em suas escolas no Peru, identificou diferentes concepções de leitura na língua quéchua na relação com a leitura em castelhano, um letramento conservador e um letramento empoderador. No primeiro caso, uma orientação neoliberal e tecnocrática em que as atividades se prendem em um direcionamento para padrões de avaliação e medição, sendo o texto visto como uma autoridade que não pode ser desconstruída nem modificada ou questionada. E na outra escola, uma aposta na participação e na construção coletiva, com os estudantes incentivados como questionadores ativos, críticos e contribuidores do conhecimento, em que a aprendizagem é vista como inseparável da prática social.

Essas características de uma aprendizagem mais direcionada para a atuação prática e participativa, relacionada com demandas comunitárias, também são presentes e estão sendo

estimuladas em licenciaturas indígenas como a da UFSC, onde os Trabalhos de Conclusão de Curso (TCC), embora em geral sigam as regras acadêmicas da Associação Brasileira de Normas Técnicas (ABNT), trazem possibilidades criativas, como apresentações com histórias de vida, o resumo e o uso de palavras e textos na língua indígena, ou a possibilidade de produção em outros formatos, como o vídeo, além das escolhas temáticas que refletem anseios e demandas de suas comunidades. Também pude perceber em seus modos de pesquisar e de escrever, a presença de muitas imagens na forma de desenhos e de fotografias.

Esses tipos de mecanismos que transformam ou rompem com padrões estritamente acadêmicos também são encontrados no trabalho de Sito (2018), que ao explorar estratégias de letramento acadêmico de estudantes universitários afrodescendentes e indígenas, observa o uso de práticas criativas para desfigurar relações de poder, como autoetnografia, bilinguismo, perspectivas críticas, escritas colaborativas, propostas alternativas e reconstrução de imaginários, constituindo processos de apropriação e de reexistência.

Durante uma atividade que acompanhei na licenciatura da UFG, estudantes e professores/as conversaram sobre maneiras de romper com o padrão textual acadêmico, para a construção de um modo de escrita intercultural e integrado à oralidade. Uma das professoras relatou que estavam vendo com a bibliotecária sobre formas de trazer as referências dos sábios nos textos. Também falaram sobre dificuldades indígenas com relação à escrita e sobre a importância de processos de elaboração textual coletiva a partir da oralidade, em que são realizados debates e rodas de conversas que posteriormente são transcritos e reformulados para passar para a linguagem textual. Eles compararam o ato de escrever com o de tecer, de construir um artesanato, transformando, fazendo e refazendo.

Outra característica importante que tem se apresentado nessas formações é a construção de formas diversificadas de trabalhar com as línguas maternas e com as línguas oficiais dos países. Mesmo no que se refere às línguas indígenas, podemos observar que não se trata somente de decodificar dialetos e ensinar nas escolas, mas sim de constituir processos de grande profundidade de identificação dos significados inerentes a cada som ou composição de sons, em suas relações com a espiritualidade e a identidade étnica.

Alguns dizeres do professor Abadio se referem a essa questão:

Ouvi que a língua que falo era tão maravilhosa, que cada som que saía da minha boca levava à memória de meu povo. A etnologia traz significados de vida, pois cada palavra é vida, é memória. Comecei a olhar meus avós. Toda a história estava na língua. (Abadio Green Stokel, março de 2020).

A ênfase no trabalho com base nas línguas indígenas tem sido observada nas formações brasileiras, em diversas maneiras. Não somente nos Trabalhos de Conclusão de Curso (TCCs), como referido anteriormente, mas também em apresentações de trabalhos, discussões, elaborações de materiais, entrevistas e sistematização de informações. Essa importância é referida, por exemplo, pela professora Solange Rodrigues, da área da geografia, ao ressaltar que nos momentos da construção dos trabalhos, quando os/as estudantes indígenas falam nas suas línguas, ocorrem trocas mais densas e intensas, com muito mais elementos do que nas apresentações, quando usam o português.

Glauber Romling da Silva, professor da área da documentação linguística, descreve sua participação no trabalho da Licenciatura Intercultural Indígena da UNIFAP, com relação à formação de professores/as pesquisadores/as para a documentação de suas próprias línguas:

Na situação linguística atual, noventa por cento das línguas pode desaparecer. No Brasil cerca de 180 línguas precisam ser documentadas. Houve muitas populações indígenas dizimadas e grande pressão da língua portuguesa. Muitas línguas indígenas ainda estão ameaçadas, com poucos falantes. Houve grande movimento conjunto para a documentação de línguas em perigo. Através da UNESCO as línguas foram reconhecidas como patrimônio imaterial. Mas cada povo tem seu problema específico. Tem povos com grande vitalidade linguística e outros com um ou dois falantes, quase morrendo, situação de resgate. Primeiro precisamos ter documentação, produção cultural social que envolve a manutenção desse lugar que está desaparecendo rápido. É necessário formar pessoas que ocupem essa tarefa, formar professores indígenas que documentem suas línguas e subsidiem suas escolas. Esse trabalho abrange também as artes verbais produzidas com esse suporte. Existem políticas linguísticas, mas precisa se construir estrutura física e humana. Nós linguistas não indígenas aos poucos temos que nos tornar inúteis, pois nesse trabalho há grande diferença entre ser indígena e não indígena. Eu dou as ferramentas, ensino programas de análise linguística e eles pesquisam e descobrem sobre sua própria língua. Esses estudantes são sujeitos de suas pesquisas, trabalhando com demandas bem vivas. (Glauber Romling da Silva, fevereiro de 2020).

Esse trabalho de formação de pesquisadores/as indígenas de suas próprias línguas permite a devida integração entre o trabalho linguístico e os significados culturais das línguas, apresentando grandes relevâncias, no sentido da decolonialidade, empoderamento político, revitalização cultural, fortalecimento de identidades e aprofundamento de questões espirituais. É um processo que está sendo fortemente desenvolvido através da área da linguística, mas que abrange diversos campos de conhecimento, sendo fortificado por meio dos métodos utilizados, a produção de materiais, a elaboração e apresentação de trabalhos.

O professor Abadio Green questiona a possibilidade ou a tendência à restrição da atuação linguística em disciplinas específicas e fechadas, o que considera uma forma de reducionismo que ocasiona grandes perdas em termos das memórias e dos profundos sentidos das línguas:

Perdemos quem sou eu. No bilinguismo, a língua se torna disciplina, como se ensina inglês, francês, ênfase de línguas próprias. Temos aprendido que língua é memória, novas histórias, tecidos. Por trás da palavra há história, não somente sons e vogais. A forma de ver o mundo, o pluriverso, é como vai dizer minha língua. Como é a vida que devemos ter com a Madre Tierra, é a língua que vai dizer. Por isso ela é tão importante na Licenciatura en Pedagogía de la Madre Tierra. O castelhano não vai ensinar o conceito de Madre Tierra. (Abadio Green Stokel, março de 2020).

As palavras do professor Abadio se referem a uma imensa riqueza de conhecimentos milenares provenientes dos povos originários, cujas importantes mensagens só podem ser transmitidas por meio das suas línguas maternas, pois existem muitos significados que não poderiam ser traduzidos ou perderiam o sentido através da tradução.

Além disso, podemos ver nas falas desse professor a força da relação entre língua e identidade. O programa construído para adequação da área “Educação, Linguagem e Comunicação” à nova rota pedagógica, apresentado durante atividade de formação de formadores, mostra essa preocupação com a perda de identidade e de autoestima que ocorre através da erosão linguística, desde os processos de invasão, colonização, evangelização e globalização. As questões da linguagem e da comunicação são trabalhadas através de autodiagnóstico sociolinguístico, com uso das artes e das Tecnologias de Informação e Comunicação (TICs). Começa desde narrativas de origem do/a estudante, de sua comunidade e seu povo, trazendo histórias de origem e relacionando com a importância na vida cotidiana, identificando os significados de vida e as cosmologias reveladas pela ancestralidade. Depois ocorre a reflexão sobre as influências da colonização e da colonialidade na vida e na identidade indígena, as relações de poder implantadas através da imposição linguística e as possíveis presenças dessas relações na escola. O percurso finaliza com a visualização e construção de outro tipo de futuro na relação entre os planos de vida e a língua materna, refletindo sobre o papel linguístico e da interculturalidade no fortalecimento comunitário e em suas perspectivas de futuro.

A concepção linguística como mecanismo de fortalecimento cultural e a visão integradora entre língua materna e identidade também são lembradas e exemplificadas pelo professor Glauber Romling, da UNIFAP:

A língua participa muito da construção da identidade dos povos indígenas. É um elemento muito forte para os povos que falam. Os que não falam sentem isso na relação com os não indígenas. Aqui no Amapá, tem de um lado o povo Kalipur e de outro Galibi e Caripuna, que falam Kheuol. O Kheuol é uma língua herdada, que nasce no contexto de escravidão, língua crioula que se tornou língua indígena. O Kalipur é uma língua indígena, não adotada. Na construção de identidades são vistos como os não misturados, que levaram mais tempo para se converter. Agora o Kheuol está sendo valorizado como língua indígena, por ser instrumento de fortalecimento. Tem estudante que nem admitia que falava Kheuol, por vergonha, e agora passa para uma situação de querer manter, apostando na língua. (Glauber Romling da Silva, fevereiro de 2020).

Essa relação também foi mostrada por estudantes indígenas durante a apresentação do trabalho “Documentação de memórias e saberes com ELAN<sup>52</sup>”, no Seminário do Programa Toré, da UNIFAP. Ao mostrar as vantagens do uso desse software e seus recursos para a transcrição linguística, o trabalho trouxe a reflexão sobre a importância desses registros, pois a língua faz parte da cosmologia ameríndia, sendo que a perda linguística e dos cantos indígenas ocasiona a destruição de elementos irrecuperáveis.

Além desse importante enfoque no trabalho com ferramentas para que os/as professores indígenas sejam pesquisadores de suas próprias línguas e culturas, as licenciaturas pesquisadas estão mostrando um labor cuidadoso no sentido de criar outras formas de trabalho com as línguas portuguesa e espanhola, não somente na elaboração textual, mas também nas formas de falar e de apresentar as aulas, nas leituras, escolhas de textos e modos de discussão. Isto pode ser observado na seguinte fala da professora Antonella Tassinari, da Licenciatura da UFSC:

Fazemos um esforço constante de diálogo intercultural. É importante adaptar a linguagem para tornar acessível para falantes de outras línguas, evitar um modo de falar erudito ou com gírias regionais. Fazemos leituras em conjunto, utilizando textos curtos para discutir na hora. Escolhemos trechos para fazer juntos os trabalhos. Usamos metodologias mais colaborativas e vamos pensando em produtos. Aulas muito expositivas tendem a ser

---

<sup>52</sup> O ELAN, programa desenvolvido pelo Instituto Max Planck de Psicolinguística para anotação de arquivos de áudio e vídeo, apresenta benefícios como a sincronização entre o arquivo de mídia e a transcrição, facilitando a análise linguística dos dados; a possibilidade de criação de múltiplas trilhas, proporcionando a separação das falas dos participantes e o registro de informações contextuais; e a flexibilidade de formatos de exportação da transcrição e da compatibilidade com outros programas. (OUSHIRO, 2014, p. 117).

infrutíferas. Muitas coisas criadas para indígenas eu comecei a adaptar para não indígenas. (Antonella Tassinari, janeiro de 2020).

Nascimento (2012) pesquisou o ensino de língua portuguesa na licenciatura da UFG, na qual participou como professor, partindo do diálogo com os/as estudantes indígenas e de uma proposta na concepção de práticas comunicativas, abrangendo a modalidade escrita e a oral, tendo esses/as acadêmicos/as como sujeitos do seu processo de construção educativa. Através de debates e produções de textos argumentativos sobre seus motivos individuais e comunitários para aprender a língua portuguesa, esse professor percebeu a importância de uma perspectiva contextualizada, envolvendo aspectos políticos, econômicos e socioculturais de suas comunidades e regiões. O autor identificou que a apropriação crítica de práticas comunicativas da língua portuguesa apresenta o potencial de se transformar em instrumento para enfrentamento e transformação de situações opressivas.

Durante o acompanhamento de atividades na UFG, observei nos diversos Temas Contextuais essa utilização da produção textual como instrumento de elaboração e expressão, individual e coletiva, de pensamentos relacionados com vários assuntos congruentes com demandas atuais dos povos indígenas.

Nascimento (2012) também chama a atenção para a importância da flexibilidade e da abertura na educação intercultural, que no caso da licenciatura da UFG se mostram através da diversidade de enfoques utilizados na apropriação de recursos linguísticos e comunicativos, por meio da escrita, leitura, oralidade e reflexão sociolinguística, bem como da abordagem dos gêneros textuais em diferentes áreas de conhecimento, com formas diversas de configuração e aplicação.

A flexibilidade, abertura e diversidade de usos e aplicações de conteúdos e materiais podem ser ilustradas com o trabalho nas diversas áreas e de forma interdisciplinar, conforme mostra a professora de história da UNIFAP:

O meu trabalho vai dependendo do que eu sinto em cada turma, direcionando para suas potencialidades, vou mudando textos e atividades. Gosto de trabalhar com textos deles, os Trabalhos de Conclusão de Curso, quando estão construindo seu corpo de pensamento, contribuindo para mostrar, circular os saberes, os trabalhos. Temos fontes orais, documentos, TCCs dos parentes, que vamos trazendo para a realidade e escrevendo sobre algum tema, fazendo relações. Sempre caminhando nesse sentido. (Carina Santos de Almeida, fevereiro de 2020).

Este conjunto de estratégias e enfoques de trabalho também está contribuindo, em grande medida para a produção de conhecimentos e de materiais pedagógicos para as escolas indígenas. Mas, conforme a professora Solange, “produzindo materiais como possibilidades, não como modelos, para trabalhar a partir da realidade de cada aldeia, com suas especificidades”.

O exercício de produção de materiais tem sido desenvolvido de diversas formas, nos diferentes campos de conhecimento, de modo direcionado para demandas específicas das etnias e comunidades. Nas áreas de física e química, por exemplo, o professor da UNIFAP tem criado pequenos experimentos para trabalhar conteúdos de forma prática, colaborativa e conectada com demandas da realidade das comunidades.

A maior dificuldade é achar material didático para trabalhar com os diferentes povos aqui. Muitos não falam português. Estamos construindo junto, sempre materiais alternativos. Tenho que pensar que tem aldeias sem energia elétrica, sem laboratório, sem tecnologias. Vamos adaptando. Entram outros subsídios, desenhos, aulas de campo, experimentos simples. Tudo que é usado tem que dar um fim, como respeito ao ambiente. (Agerdânio Andrade de Souza, fevereiro de 2020).

Na área da linguística, a produção de materiais constitui um importante objetivo do trabalho, que se manifesta na relação entre educação, pesquisa e extensão. Na UNIPAP, Entre outros exemplos, destaco o projeto “Valorização das Línguas Crioulas do Norte do Amapá”, aprovado em edital do Ministério da Justiça (MJ), que desenvolveu oficinas de formação de pesquisadores indígenas Karipuna e Galibi Marworno da Terra Indígena Uaçá, com a produção de documentários e livros didáticos e paradidáticos para o fortalecimento do uso das línguas crioulas nas escolas e comunidades indígenas. O professor Glauber Romling enfatizou a relevância desse tipo de trabalho:

O legal é pensar ao mesmo tempo em uma pesquisa que subsidia o ensino, ligando pesquisa, ensino e extensão. O ensino tem que gerar algo prático, levar para questões locais, resolver demandas práticas. Por exemplo, contribuir para produzir material didático na língua indígena. Fazemos oficinas de construção ao passo que trabalhamos com fonética e fonologia. (Glauber Romling da Silva, fevereiro de 2020).

A produção de elementos pedagógicos para escolas indígenas foi bastante discutida através da “Oficina e exposição de material didático”, da LII da UFG. Durante essa atividade houve reflexões intensivas para a construção de políticas de elaboração de material, finalizando com a produção de pequenos vídeos sobre Educação Escolar Indígena. Foi

debatido que produção didática precisa ter uma concepção orientadora interdisciplinar e intercultural, sendo fundamental para essa construção o conhecimento proveniente da pesquisa. A partir da elaboração de uma lista de materiais pedagógicos que os/as participantes já utilizavam em suas aulas, foi observado que material didático não é só livro, podendo abranger, por exemplo, elementos da natureza, artesanatos e utensílios tradicionais, no entanto isso implica em uma mudança educacional, com a criação de novas metodologias. Foi ressaltada a importância não somente de apresentar imagens, mas de mostrar materiais da natureza e levar os estudantes para aprender com o ambiente natural e produzir seus próprios materiais, de forma interdisciplinar.

A questão linguística e sua relação com cultura e identidade étnica, traz à tona outro tópico importante, também discutido na Licenciatura em Educação Intercultural Indígena da UFG, que se refere à alfabetização na língua indígena. Através do Tema Contextual “Processos de Alfabetização”, foram promovidas profundas e ricas construções em torno dessa temática. Iniciando com questionamento sobre os motivos para se alfabetizar na língua materna, estudantes indígenas de várias etnias chegaram a conclusões sobre a importância da escrita para registrar conhecimentos, valorizar elementos culturais, guardar a memória dos sábios e estabelecer vínculos entre gerações. Trouxeram exemplos de pessoas que não falavam a língua e passaram a falar por meio da escrita, e observaram sobre a dificuldade de manutenção dos conhecimentos indígenas sem as línguas, considerando-se que em cada tradução se perde muito, pois cada linguagem tem seu universo, que está ligado à identidade e a sua relação com o meio social e natural.

Ao debater sobre princípios alfabetizadores, esses estudantes concluíram que processos de alfabetização na língua indígena ocorrem na vida coletiva, na oralidade e na prática cultural, envolvendo a família, respeitando a especificidade de cada comunidade, com liberdade e criatividade para a criança pensar, criar e brincar. É uma alfabetização familiar, pela coletividade, intercultural, transdisciplinar, ecológica e política, através da qual a criança vai aprender a amar a família, o território e a cultura, e desenvolver um pensamento político consciente, crítico e ativo nas relações interculturais. Destacaram a importância de pensar uma escrita junto com a oralidade, como forma de contribuição para o fortalecimento da tradição oral, articulando conhecimentos interculturais com demandas da comunidade.

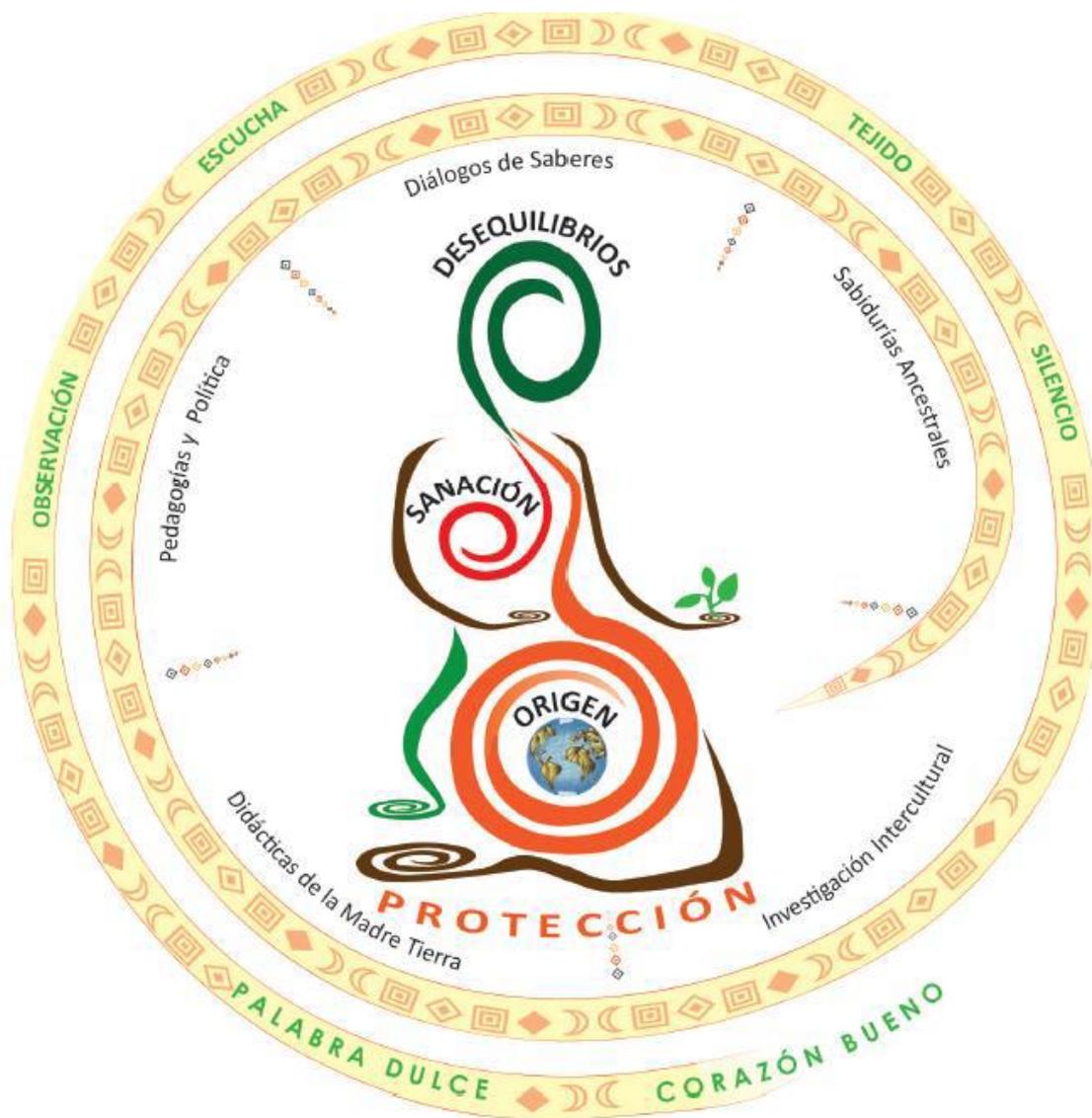
A alfabetização é vista como ato político, contribuindo para a transformação da realidade. Uma alfabetização contextualizada e processual, por meio da pesquisa e da leitura

de mundo, onde o/a professor/a também vai aprendendo sobre a própria cultura, através da investigação, descoberta e imaginação, trabalhando com a alegria e a potência infantil, com a retomada de saberes milenares e a consciência ecológica, de forma crítica, criativa e espontânea. Assim a criança vai aprendendo o papel da escrita no seu próprio mundo e se sentindo valorizada como autora do seu processo de aprendizado. O trabalho é desenvolvido com o potencial que ela tem, não só da leitura, mas também da arte, da oralidade, dos sentimentos e valores.

Quanto aos métodos, ressaltaram a importância de que o projeto de alfabetização de crianças indígenas seja definido entre professores/as, crianças, famílias e comunidade, valorizando uma alfabetização contextualizada no mundo familiar, incluindo a seleção de palavras que são usadas nesse universo. Destacaram a relevância de uma alfabetização comunitária, com o conhecimento histórico da aldeia, em uma vivência cultural e ecológica, revitalizando saberes tradicionais. Trouxeram exemplos de atividades de interação social e ecológica, que despertam a curiosidade da infância para conhecer e compreender o mundo que está em sua volta, criando contextos de oralidade para produção da escrita e da leitura, como jogos, pesquisas e mapeamentos da região, levantamento de tipos de animais, frutas e plantas medicinais.

São discussões muito ricas sobre alfabetização e letramento indígena, políticas linguísticas, produção de materiais didáticos, escola infantil e escolarização indígena, integradas a apresentações bilíngues e com diversas linguagens artísticas. Essas riquezas de reflexões e expressões proporcionam um conjunto de teorias e práticas que podem contribuir para importantes transformações educacionais extremamente necessárias no contexto atual da humanidade.

Nesse sentido, com as reinvenções pedagógicas que estão sendo concretizadas pelas licenciaturas indígenas, a educação pode ser vista como cura, com um potencial terapêutico e regenerativo de revitalização e nutrição das raízes de Abya Yala e da essência humana espiritual, com seu papel planetário. Mas para continuar curando, precisa estar protegida, com seus potenciais resguardados e fortalecidos. Na próxima seção, abordo potencialidades das LI em diversos aspectos e dimensões, para que sejam reconhecidas, valorizadas e cuidadas, proporcionando sua própria continuidade.



(UNIVERSIDAD DE ANTIOQUIA, 2019)

### TODOS JUNTOS

Hace mucho tiempo que yo vivo preguntándome  
 Para qué la Tierra es tan redonda  
 Y una sola no más  
 Si vivimos todos separados  
 Para qué son el cielo y el mar  
 Si no nos queremos ni mirar  
 Para qué vivir tan separados  
 Si la Tierra nos quiere juntar  
 Si este mundo es uno y para todos  
 Todos juntos vamos a vivir

Los Jaivas

## 2. 4. PROTEÇÃO

Vocês, Guarani, Kaingang e Laklãnõ Xokleng, são sementes da resistência, da sabedoria e do domínio dos conhecimentos tradicionais herdados de nossas anciãs e anciãos e em respeito a eles e aos que virão, vocês serão a defesa de nossas tradições, culturas milenares e dos nossos territórios. E o cuidado e a defesa se estendem à Licenciatura Intercultural Indígena do Sul da Mata Atlântica, de modo sublinhado nestes tempos, porque ainda está em luta pela institucionalização, oferta permanente, continuidade da formação e qualificação de professores indígenas, tão necessários para construir a educação diferenciada e de qualidade no âmbito da educação escolar indígena. Sejam os guerreiros e guerreiras a defender este curso que é nosso!<sup>53</sup> (Joziléia Daniza Jagso Inácio Schild Kaingang, 2020).

Esta seção aborda os principais potenciais das Licenciaturas Indígenas que foram referidos durante as entrevistas e observados ao longo da minha participação em atividades. Esses aspectos são aqui apresentados em um conjunto denominado *Proteção*, no sentido de mostrar a potência das Licenciaturas Indígenas para sua própria continuidade, como amparo e sustentação, além de resultados efetivos em termos de fortalecimento da escola indígena diferenciada, com contribuições para suas comunidades, trazendo também mudanças significativas na universidade, formando profissionais com outras visões e, conseqüentemente, podendo colaborar para transformações societárias mais amplas.

São muitos os potenciais destacados nas entrevistas e observados ao longo das atividades, os quais estão relacionados com diversos aspectos e dimensões. Na realidade, e conforme a visão indígena, todas estas dimensões são integradas, pois nada está separado. No entanto, para facilitar a leitura e a visualização, essa parte do texto está organizada em potências para escolas, comunidades, cultura, política, ecologia, universidade, ciência e espiritualidade.

Iniciando com os potenciais das licenciaturas para a Educação Escolar Indígena, começo com essas palavras do pajé Lula, liderança espiritual da aldeia Wassu Cocal, do município de Joaquim Gomes/AL, se referindo ao Curso de Licenciatura Intercultural Indígena (CLIND) da Universidade Estadual de Alagoas (UNEAL):

É importante ter a formação dentro da comunidade, na própria aldeia. Os alunos estão animados para ir até o fim. De vez em quando a gente

---

<sup>53</sup> Parte do discurso proferido pela Coordenadora Pedagógica Joziléia Daniza Kaingang, durante a formatura da turma Kuri'y Zág Fág (2016), realizada por videoconferência em 24/06/2020. O texto na íntegra se encontra disponível em: <https://licenciaturaindigena.ufsc.br/2020/06/30/colacao-de-grau-por-videoconferencia-dos-estudantes-da-ii-turma-2016-2020-kuriy-zag-fag/>

acompanha para eles não desistirem. O avanço do mundo moderno está grande. Antigamente era só professor de fora, branco. Foi uma luta muito grande das lideranças velhas para ter educação indígena diferenciada, para o próprio indígena ensinar. Por que o homem branco de fora não sabe da cultura indígena. Aqui só tem um professor não indígena. (José Cícero da Silva, janeiro de 2020).

Os dizeres dessa liderança, cujo nome espiritual é Amanteri (Raio de Sol), chama a atenção para um dos grandes objetivos e potenciais dessas licenciaturas, a sua construção a partir de demandas dos povos ameríndios, com a meta de terem professores e professoras indígenas nas suas escolas, trabalhando em uma escolarização onde crianças, jovens e adultos possam revitalizar e valorizar suas próprias culturas e línguas, bem como adquirir conhecimentos necessários para a convivência em nossa sociedade.

Esse espaço conquistado em geral é visto por estudantes e lideranças ameríndias como a maior vantagem das licenciaturas. Para Leandro Antônio dos Santos, estudante da LII da UNEAL, o potencial é “ver que vamos ter mais uma turma de indígenas formada pela universidade pública e atuando nas comunidades. Lutamos para atuar no nosso espaço. Vamos superar as dificuldades e ajudar nosso povo”.

Alguns exemplos de escolas indígenas diferenciadas conquistadas ou melhoradas por meio desse tipo de formação de professores/as foram trazidos ao longo das conversas e entrevistas. A fala de Wakamuwia Assurini mostra que foram constatadas contribuições concretas para mudanças na escola Wararawa Assurini da aldeia do Trocará.

A licenciatura está abrindo esta porta para trabalhar as duas culturas ao mesmo tempo. Desde o início começamos a colocar em prática. Na escola tem dois professores da língua materna. Estamos dando apoio para eles, que sempre vão repassando para os alunos o que estamos aprendendo. É uma forma de tirar os alunos da sala de aula para fazer pesquisa, passeios na aldeia, ver a realidade. (Wakamuwia Assurini, janeiro de 2019).

O alcance desse objetivo de ter professores/as indígenas atuantes nas escolas, aldeias e movimentos indígenas também pode ser visto através dos trabalhos de egressos das licenciaturas, citados tanto no Brasil como na Colômbia. A professora Alba Rojas abordou a atuação de alguns egressos da LPMT e trouxe um exemplo sobre como está sendo desenvolvida a “Pedagogía de la Madre Tierra en la escuela”:

Nas escolas, segundo a grade curricular do ministério, a nossa educação é escolar comunitária. Nossos professores, o perfil do egresso, eles podem acompanhar processos de formação escolares convencionais desde áreas de estudo como as ciências, matemáticas; e como as sociais, as artes, inclusive

linguagens. Temos professores já nas escolas. No caso das comunidades indígenas são escolas multiseriadas, abordam distintos conhecimentos e o que fazem é que articulam, contextualizam e fazem um ajuste metodológico e pedagógico de acordo com a formação que têm recebido. Por exemplo, temos a experiência de uma escola Gunadule em Arguia com um de nossos egressos que conseguiu fazer um calendário escolar próprio, ajustar todo o seu plano de estudo e legalizar ante o município e o ministério de acordo com o que se chama a Pedagogía de la Madre Tierra en la escuela. Ele reorganiza os conteúdos, os tempos, as metodologias, e nesse momento está trabalhando com seus professores. Alguns dos professores estão estudando na licenciatura conosco e é um caso que temos de que é possível conseguir fazer ajustes e adequações curriculares para uma educação mais com enfoques próprios. Temos egressos que estão acompanhando processos inclusive em educação secundária e também atuando na parte política de administrações estaduais, municipais e regionais. (Alba Lucía Rojas Pimienta, março de 2020).

Baltazar Mecha Forastero, docente do Programa Educativo Cultural Territorial Indígena da Universidad Tecnológica del Choco Diego Luis Córdoba, das áreas de linguística e ciências sociais, informa que “setenta por cento dos estudantes estão fazendo mudanças nas comunidades, liderando o processo educativo no território. O governo indígena tem assumido com clareza o que aprendeu na universidade. Conseguimos sensibilização de nossa gente”.

No Brasil também há várias possibilidades de exemplificação sobre contribuições desses profissionais indígenas que concluíram a licenciatura. A professora Evelyn, coordenadora da LII da UFSC, citou egressos que passaram a atuar como diretores de escolas e referências na luta indígena, trabalhando em assessoria parlamentar ou ingressando no mestrado e doutorado. Também relatou sobre o concurso para professores indígenas no estado de Santa Catarina, lançado com o apoio dessa licenciatura, no qual muitos foram aprovados. Na região do Alagoas, segundo o professor Jairo José Campos da Costa, coordenador da licenciatura da UNEAL, dos setenta e seis formados no primeiro curso, todos são professores das aldeias, gestores educacionais ou coordenadores pedagógicos.

E não se trata apenas de uma questão quantitativa, de aumento do número de professores/as indígenas, mas também do perfil de educadores que estão sendo formados. Para a professora Edilany Mendonça Vales, da área da geografia da UNIFAP, “cada professor sai com outro olhar para continuar atuando de forma diferente, muito mais seguros para fazer no dia a dia, podendo vivenciar na prática o que estão aprendendo aqui. A licenciatura fomenta a autonomia do professor”.

As LI têm se constituído como processos formativos que contribuem de forma muito potente para a soberania dos povos indígenas, através da pesquisa e registro de sua própria cultura, produção de materiais, construção de seus PPPs e aquisição de saberes ocidentais importantes para o movimento indígena, pois o exercício de produção de conhecimento também é de emancipação e essas capacidades se refletem nas escolas diferenciadas. Segundo Luciano (2011), a escola indígena é vista como oportunidade de construção da autonomia e de capacitação e fortalecimento de novas lideranças; e a busca pela formação escolar e de professores/as no alto rio Negro está relacionada com a demanda por um maior empoderamento sociopolítico indígena.

Mary Gonçalves Fonseca, educadora da área pedagógica na UNIFAP, ao fazer referência aos frutos alcançados através do curso, além dos resultados observados nas aldeias, ressaltou os egressos que entraram na especialização e no mestrado com o intuito de melhorar essa construção da educação escolar indígena diferenciada. E acrescentou o fato de que a licenciatura tende a proporcionar melhoria da qualidade de vida e mais autonomia com o acesso a processos de pesquisa direcionados para demandas da comunidade, pois professores/as são capacitados/as para criar projetos comunitários destinados à identificação e resolução de problemas, deixando de permanecer somente na espera pelo poder público.

Nesse sentido, a professora Dorothea, ex coordenadora da licenciatura da UFSC, relatou que tem percebido o amadurecimento dos/as estudantes em relação a várias questões, e chamou a atenção para as responsabilidades que possui o/a professor/a em Terra Indígena (TI), as quais são muito mais amplas do que em escolas não indígenas. Por isso a licenciatura apresenta disciplinas que abrangem direito, saúde e territorialidade.

Esses/as educadores/as desempenham papel político muito importante em suas aldeias e no movimento indígena, não somente na área educacional, mas também contribuindo em outras questões, como da saúde, do território e dos direitos. Conforme Joziléia Kaingang, coordenadora pedagógica da LII da UFSC, se formou um grupo de professores que estão atuando muito nas TIs, principalmente em questões educacionais e da saúde, sendo que muitos trabalhos produzidos nas formações subsidiam as escolas e a Secretaria Especial de Saúde Indígena (SESAI). Há um grande reconhecimento das lideranças sobre o quanto podem contar com esses professores para elaborar documentos e posicionamentos legais. A escola, que era agente externo, agora foi tomada pelos povos

ameríndios, atuando como professores/as e diretores/as, criando pedagogias diferentes, pesquisando a própria cultura e produzindo material bilíngue ou na língua indígena.

Com relação a Licenciaturas na Colômbia, os relatos das entrevistas também mostram fortes potencialidades no que se refere à atuação nas diversas demandas dos territórios e comunidades, como mostra a fala da professora Alba Rojas, da Licenciatura em Pedagogía de la Madre Tierra:

Outro aspecto que eu creio, é o de poder aportar aos territórios, às comunidades desde essa mesma proposta. Temos egressos que já fazem parte das soluções dentro das comunidades em termos de saúde, desenvolvimento territorial, revitalização das línguas maternas e acompanhamento das novas gerações nas comunidades. Isso para nós é uma potência. É muito gratificante saber que são estudantes egressos que se deixaram tocar, crescer com essa proposta. Isso para nós é muito importante. (Alba Rojas Pimienta, março de 2020).

Através dessa fala, podemos ver o potencial de tocar educadores/as indígenas com profundos princípios ecológicos, políticos, culturais e espirituais. A consideração também é confirmada professor Guzmán Cáisamo, desse mesmo curso, que informa que noventa e oito por cento dos egressos da primeira turma hoje estão em seus territórios, nas comunidades, em nível zonal e regional, não somente nas escolas, mas prestando serviços sociais e culturais no movimento indígena.

A partir desses depoimentos sobre as licenciaturas no Brasil e na Colômbia, destaco a potência política dos programas, como forma de empoderamento, com revitalização cultural e acesso a informações e conhecimentos importantes, além da integração com representantes de outras etnias e conscientização do papel de cada um na trajetória de reivindicar direitos, evitar retrocessos e conquistar a elaboração e concretização de Políticas Públicas que efetivamente contribuam para a resolução das demandas indígenas.

Nas licenciaturas ocorre a presença de estudantes de diferentes gerações, o que alimenta fortemente as discussões e trocas de conhecimentos e ideias. Isso leva a uma riqueza de iniciativas que é fundamental para o movimento indígena, com o enriquecimento trazido por uma reaproximação dos/as jovens, que muitas vezes estavam se afastando da própria cultura, pelos atrativos e seduções da mídia ocidental. O fortalecimento da autonomia da juventude traz a criatividade, o domínio do uso das tecnologias e novas ideias em prol das questões ameríndias.

E além desses benefícios para o movimento indígena, a participação jovem traz potenciais para universidade, com engajamento, disposição e criatividade, como na organização do seminário que assisti na UNIFAP, o qual foi quase totalmente produzido por estudantes da turma que estava iniciando a formação. A professora Adriana Leite explicou como foi a estruturação dessa atividade:

O seminário foi organizado pelos alunos junto com a Comissão de Extensão: quatro professores, um de cada área. Todo curso tem que ter 10% de atividades de extensão. Demos suporte no que eles nos procuraram. A comissão foi na sala e explicou o que é extensão e que a equipe seria mediadora. Os professores sentaram com os alunos em três reuniões e perguntaram o que eles queriam fazer. Veio tudo deles. Apresentar o que estão fazendo, abrir para performances, apresentações culturais. Se formaram três grupos, um para organização da programação, um para as mídias e outro para certificados. Pensaram em criar página no facebook, resumos, certificados. A turma é de jovens, as outras eram de sabedores da aldeia. A de 2019 tem mais adultos, antes eram mais antigos ainda. Ocorre a abertura pra novas tecnologias e linguagens. Os jovens estão tomando a frente, com dinamismo, engajados em projetos, eventos e movimentos sociais. O movimento de mulheres e de jovens cresceu muito. A licenciatura provoca isso. (Adriana Leite, fevereiro de 2020).

Essa contribuição da LII para o crescimento e a fortificação de movimentos de jovens e de mulheres indígenas é um potencial importante, que precisa ser destacado. Um exemplo desse fortalecimento do movimento juvenil foi trazido no seminário do Programa Toré, com o trabalho “Reflexões sobre identidade em curso no VI Encontro da Juventude Indígena do Oiapoque”. A apresentação mostrou a importância da presença ritualística nesse evento e sua ligação com ancestralidade e espiritualidade, além de rodas de conversas com jovens de diferentes etnias, reforçando sua identidade individual, coletiva e étnica. Entre os temas das conversações, foram questionados como são tratados os diferentes dentro de cada etnia, abrangendo questões de gênero e de necessidades especiais, os indígenas das aldeias e os da cidade, bem como a diversidade de pensamentos e visões, trazendo provocações, com questões que precisavam ser discutidas. A visualização desse trabalho proporcionou importantes considerações sobre a situação atual da juventude indígena, entre dois mundos de valores completamente diferentes, lembrando a relevância desse tipo de atuação, que provoca os jovens a se olharem e falarem sobre si mesmos, e a concepção da LII com um papel de formar pessoas que assumam essas reflexões e ações, não permanecendo reféns da epistemologia ocidental.

No caso da Colômbia, também foi relatado que houve uma transformação no perfil geracional da LPMT ao longo do tempo, com mudanças no tipo de discussão, sendo que a primeira turma tinha a predominância de pessoas mais velhas, líderes do movimento; e as turmas atuais estão com maior participação de jovens. As trocas entre gerações foram destacadas como potencial dessa licenciatura, principalmente no que tange aos trabalhos nas comunidades:

E claro, também a articulação com a equipe de trabalho, o que chamamos de relação intergeracional, os avós conseguem fazer circular essa voz entre os mais velhos, jovens e crianças, e vice versa, as crianças também serem escutadas pelos mais velhos. Essa relação intergeracional que trabalhamos decididamente é uma grande conquista do programa. (Alba Lucía Rojas Pimienta, abril de 2020).

Outra potencialidade, a qual também contribui para essa força política das licenciaturas, se refere à interculturalidade. A possibilidade de articulação entre saberes tradicionais e ocidentais, dentro de um enfoque de aporte para a melhoria das condições dos povos indígenas, proporciona a instrumentalização e o incentivo à elaboração e concretização de ações e eventos em prol dos objetivos desses estudantes e de suas comunidades.

As potências interculturais foram citadas em algumas entrevistas, como no caso da licenciatura da UEPA, evidenciando a relevância da escolha de uma abordagem que trabalha prioritariamente com a valorização e revitalização da cultura indígena, como ilustrado no seguinte depoimento:

Aqui a universidade não está sobrepondo o conhecimento dela sobre o conhecimento tradicional. Assim o curso vai contribuir muito. Tudo o que estou aprendendo aqui, eu não tinha visto no Ensino Fundamental e nem no Ensino Médio, nunca vi com essa visão da realidade, esse resgate da cultura. (Imuinawa Assurini, janeiro de 2019).

Importante considerar essa concepção de formação de professores/as em que não há a imposição de conhecimentos nem a supremacia do pensamento de matriz europeia, de modo que as informações do mundo ocidental são utilizadas para favorecer o movimento e as comunidades indígenas e para contribuir na revitalização e documentação de saberes tradicionais.

Wakamuwia Assurini, outro estudante dessa licenciatura, acrescentou que “o curso está sendo muito importante para a escola assurini, pois traz perspectiva mais direcionada para o fortalecimento da cultura indígena, mas sempre trabalhando os textos acadêmicos,

com leitura e escrita de trabalhos que abordam as duas culturas”. Através dessas palavras, quero salientar esse exercício de produção de conhecimento intercultural, em que não se trata de abdicar da epistemologia acadêmica, pois precisa ser considerada a importância de que os/as estudantes que queiram dar continuidade aos seus estudos possam ter a fundamentação necessária. O que muda é o enfoque utilizado nas reflexões a partir dos textos, a forma de uso destes e de outros materiais, as atividades geradas com esses instrumentos, tendo em vista os objetivos de contribuição com as demandas comunitárias.

A relevância dessa educação intercultural para os povos indígenas foi salientada por Kawaia Assurini, no sentido da criação de programas específicos de formação de professores/as indígenas, direcionados para a melhoria das condições de ensino da escola diferenciada, a partir de um trabalho com respeito à interculturalidade, permitindo a valorização de conhecimentos tradicionais e de outras culturas: “Precisamos ter na escola uma educação diferenciada, criar espaços de aprendizagem coletiva, incentivando nosso estudante como um ser que faz parte da produção de conhecimento do nosso povo”. Considero a grande força e profundidade dessas palavras, que implicam a consideração de crianças e jovens, além dos próprios educadores, como produtores de conhecimento, contribuindo para a retomada, organização e registro de saberes tradicionais, e constituindo a síntese e a elaboração de novas noções e ideias, com a absorção de informações de outras culturas e formando diferentes tipos de configurações, de acordo com os contextos atuais, conforme faça sentido e tenha funcionalidade para o bem viver de suas comunidades.

A essência desses trabalhos formativos, tendo como base a revitalização, documentação e valorização da cultura indígena, permitindo acesso à ancestralidade e trazendo novamente a importância dos saberes de anciãos e anciãs, foi abordada como potencial por professores/as e estudantes de diversas licenciaturas, tanto no Brasil como na Colômbia, com seus efeitos positivos para escolas, comunidades e povos, conforme relata Marcos Amaral, estudante da licenciatura da UFSC:

A licenciatura trabalha tudo isso, o conhecimento do ancião. Para mim é um diferencial muito grande. Entendo melhor o que é educação diferenciada. Para mim o adulto é o expectador. Quem detém o conhecimento ancestral é o ancião, que passa para a criança, não passa para o adulto. Tem sempre a moral da história. A licenciatura desperta isso em nós, faz com que a gente trabalhe as memórias dos anciãos, olhar nossa realidade e pensar como desenvolver na escola. Tudo o que a gente adquire na licenciatura é luta constante. A gente se apropria da forma da academia fazer as coisas. Com a licenciatura eu consigo contar minha história. Todos aqui estão escrevendo

sobre seu povo. Isso se transforma em material didático. (Marcos Amaral, janeiro de 2019).

São pesquisas que se transformam em outras formas de contar histórias, construindo instrumentos para sua visualização, utilizando tecnologias ocidentais e habilidades artísticas, com muita criatividade e detalhamento, reunindo diferentes linguagens, integrando arte e sentimento na construção de materiais pedagógicos que possam inaugurar novos modos de ensinar e aprender.

Nesse sentido, a produção de materiais didáticos a partir da pesquisa sobre a própria cultura também foi citada como potencial por Wakamuwia Assurini:

Os vinte e dois acadêmicos assurini da licenciatura estão construindo vários trabalhos que vão sendo utilizados na escola e contribuindo para um ensino mais intercultural. Esse enfoque do trabalho sobre a cultura indígena oferece oportunidade de que o próprio professor assurini possa repassar os conhecimentos culturais para os alunos e criar vários materiais didáticos que estão contribuindo para esse processo. (Wakamuwia Assurini, janeiro de 2019).

A essencialidade da cultura foi bastante destacada pelas lideranças indígenas espirituais e políticas que participaram da atividade da ACCC da licenciatura da UFSC. Trago aqui algumas transcrições desses discursos, no sentido de ilustrar a força cultural incentivada através da licenciatura, com o olhar desses líderes. É importante ver como consideram a cultura como uma forma de proteção, amparo e resistência para enfrentar as atrocidades históricas e que estão muito fortes atualmente, como nesses dizeres da liderança kaingang:

Temos barreira muito pesada na nossa frente, vocês sabem. Nós vamos aprender mais do nosso costume, que é nossa única defesa. O único que nós temos é nossos costumes, idiomas, marcas e comidas, preservar mais e cuidar de nossos filhos que estão se criando e nascendo. (Pedro Garcia, janeiro de 2020).

Na fala seguinte fica evidente a questão da importância do dom e de outros valores dos povos guarani, o quanto eles se protegem das influências da cultura ocidental e do meio urbano e a relevância de processos de formação de professores/as que contribuem para essa revitalização, continuidade e fortalecimento cultural.

Boa tarde. Eu estava passando na minha língua para o *xeramõi*, por que a gente na comunidade às vezes não tem muito entendimento. Aí eu falei muito da licenciatura, que eu sempre falo que acho o curso melhor de todos, que a gente fica duas semanas aqui e um mês e pouco na comunidade e a tendência para desvio da nossa cultura fica mais fraca, porque quando a gente vem para cidade e fica muito tempo, a gente acaba se desviando do foco da nossa comunidade. Embora a gente saiba que tem alunos que são

mais fortes e isso não acontece. O nosso povo, especificamente os guarani, a gente vê que nas comunidades não tem muitos alunos que estão estudando mestrado e doutorado, por que nossos antepassados sempre tinham medo de a gente sair do nosso foco que é a cultura. Como nosso *xeramõi* falou bem, que tem pessoa que é para ser médico, tem pessoa que é para trabalhar com espiritualidade, e às vezes vem pra cidade e parece que perde aquele dom. E os nossos mais velhos sempre tiveram medo disso. Por isso que eu parabeno muito a licenciatura, pois ao mesmo tempo que ela dá um pouco de conhecimento para nós, fortalece também o nosso ser indígena nas nossas comunidades. O nosso pensamento muda totalmente. Eu não queria perder essa oportunidade de falar para todo mundo que nós alunos, a gente é quase esperança da nossa cultura, por que o que nós aprendemos aqui, a gente leva tudo para as comunidades. A gente tem que ter muito cuidado mesmo, por que eu sempre penso assim que o capitalismo é muito forte e isso está tomando conta da nossa cultura. Por que muitas vezes eu estou falando aqui perante os alunos e pergunto por que nós estamos estudando. Será que a gente está estudando só para ter salário? Para ganhar salário bom, para andar melhor que outras pessoas da comunidade? Ou a gente ter mais coisas, será que é para isso que a gente está estudando? Ou é para fortalecer nossa cultura, lutar junto com as comunidades, melhorando a saúde, a educação, a demarcação de terras. Por que isso é vida para nós. E nós somos as armas para isso. A gente tem que fortalecer isso. (Marco Antônio, janeiro de 2020).

Esse enunciado do estudante Marco Antônio mostra o mérito de uma formação de professores/as e uma educação escolar que ajude na manutenção dos valores essenciais à cultura indígena, no caso dos mbya guarani com a simplicidade, o bem viver, a organização comunitária e os outros costumes tradicionais. Traz a preocupação com a força do capitalismo e das suas seduções e imposições de necessidades, se contrapondo à verdadeira essência indígena. E revela o reconhecimento do papel desses estudantes no trabalho pelos direitos indígenas, de educação e saúde diferenciadas e de qualidade, demarcação e manutenção de territórios.

Alguns discursos se referiram ao valor de trazer esses conhecimentos dos anciões para o trabalho intelectual, a pesquisa, a escrita e a atuação como professor:

Por que essas palavras, a gente tem que deixar gravado na nossa cabeça, para que a gente possa refletir antes do nosso trabalho, da nossa escrita, antes de a gente escrever, antes de trabalhar com cada atividade, tem que ter essa fala gravada na nossa cabeça. Ter essa noção na nossa cabeça. Importante a gente ouvir e respeitar os mais velhos, para que possa enriquecer o nosso trabalho. (Darci da Silva, janeiro de 2020).

Na seguinte tradução da fala de um *xeramõi* também aparece a potência da valorização dos conhecimentos dos mais velhos, como questão essencial, de modo

fundamental para a continuidade de suas trajetórias. E os conhecimentos ocidentais vistos no sentido de fortalecer a cultura, mostrando novamente a importância da interculturalidade.

É realmente muito importante a gente compartilhar nesse momento o conhecimento dos mais velhos, dos sábios, para nós ficarmos fortalecidos. Que a gente possa aprender com os mais velhos, respeitar o conhecimento. E também ele deixou a fala para a gente, para não deixar de ser indígena, apesar de que nós estamos fazendo faculdade, a gente tem que continuar fortalecendo a nossa cultura. Nós estamos estudando a língua portuguesa, mas isso para nos fortalecer cada vez mais a nossa cultura, nossa tradição. (Cacique Ronaldo, janeiro de 2020).

A alfabetização bilíngue, com a aprendizagem da língua portuguesa e de conteúdos ocidentais das diversas áreas de conhecimento, é vista como forma de empoderamento político e fortificação cultural. Igor Herbert do Vale Freitas, liderança da comunidade da aldeia Wassu Cocal, declarou que tem acompanhado as atuações escolares e os trabalhos acadêmicos de professores que abordam temas nas comunidades, e ressalta que “o maior ganho é não permitir que a cultura se perca no processo de alfabetização, manter a cultura presente. A licenciatura ajuda a revitalizar coisas que estão se perdendo, manter vivas questões culturais passadas de geração em geração”.

As metodologias utilizadas, para trabalhar de forma intercultural, interdisciplinar e integrada à realidade indígena, também foram citadas como aspectos positivos das formações. Para o estudante da UNEAL, Leandro Antônio dos Santos, por exemplo:

São métodos muito bons. Conseguem fazer com que possamos nos identificar com a universidade de forma tranquila. Que a gente se sinta em casa. Pesquisa da nossa história. Buscar e levar conhecimentos. Metodologias dinâmicas, de forma que conseguimos interagir muito bem com os conhecimentos. Aulas de campo, pesquisas, Estudos Cooperados com visitas a museus, momentos culturais, danças. O bom do curso é a diferença, por ser intercultural. Trabalha o conhecimento científico voltado para realidade indígena. Além do conhecimento tradicional, cultural, tem o intercultural. Estamos nos formando como cidadãos para encarar o mundo atual. (Leandro Antônio dos Santos, fevereiro de 2020).

Com esse potencial da educação intercultural, as formações vão integrando os conhecimentos culturais e territoriais com as demandas próprias de cada realidade, dessa forma trazendo os saberes ocidentais das diversas áreas de conhecimento, conforme exemplificado por estudante da UNEAL, da etnia Wassu Cocal:

A licenciatura ajuda na cultura. Os pequenos não conhecem os significados e a gente explica para ter desde criança. Também faz pesquisa sobre queimadas, comidas típicas, espiritualidade, faz entrevistas. Fazemos o ritual do Ouricuri, muitas apresentações, seminários, aulas de campo, limpeza na

trilha e na cachoeira, coleta de frutos, dinâmicas. (Aricleia Rosa da Silva, fevereiro de 2020).

Outro exemplo é o depoimento da egressa Simone Maria dos Santos, estudante da primeira etapa da LII da UNEAL, que descreve algumas perspectivas integradas ao meio em que vivem e reflete sobre a expansão do modo de ver as coisas através das trocas de saberes, com a devolução para a comunidade, como professores indígenas que reconhecem seu papel, sua situação na sociedade e seus objetivos.

Curso todo voltado para a temática indígena. Nós tivemos que falar de nós mesmos, do nosso povo, colocar no papel. Parecia tão simples. Como é a educação indígena no país? Percebemos que nosso olhar era muito centrado na aldeia. O olhar se expandiu para um todo. Outras etnias juntas. Troca de conhecimentos muito boa. Vemos os problemas comuns e os pontos fortes. Levamos retorno para a comunidade. O professor do curso traz essa abordagem interna, sobre os rios daqui. Fazer visita, entender as enchentes, ver como os indígenas estão tratando, como estão plantando nas margens. Um olhar mais voltado para a realidade do aluno, mesmo trazendo conhecimentos externos. Noventa e nove por cento de aproveitamento na aldeia, só um trabalha fora. Tem mais fatores positivos do que desafios. Educação do índio para o índio. Sabemos nosso lugar hoje, apesar do espaço tomado. Sabemos de onde viemos, onde estamos e para onde vamos. Tudo o que temos hoje foi conquistado com luta, nada fácil. Espero que para nossos sucessores seja mais fácil. Para o governo não é bom o índio ser conhecedor dos seus direitos. Esse olhar para nossa realidade, compreender nossa diferença. Estamos amparados pela universidade nesse sentido. Trabalham de forma a despertar nosso desejo de nos conhecermos mais ainda. Os Estudos Cooperados fazem a diferença. Momento onde nos reunimos pra discutir ações, apresentar trabalhos, expor o que geramos. (Simone Maria dos Santos, fevereiro de 2020).

Como podemos ver através dessas palavras, outro elemento de grande importância dentro da interculturalidade, diz respeito à interetnicidade, isto é, às trocas de conhecimento entre diferentes etnias e os enriquecimentos produzidos. Na UFSC isso pode ser exemplificado a partir do interesse em conhecer os elementos simbólicos das outras etnias durante as produções das intervenções artísticas nas paredes da universidade, e da vontade de escutar as histórias e mitos dos outros povos após o ritual realizado ao redor de uma fogueira. Na UNIFAP, através do trabalho cultural desenvolvido na disciplina sobre arte e identidade, onde no caso em que só havia um representante de determinado povo, este convidou colegas das outras etnias para compor o grupo e apresentar sobre sua cultura. Após a apresentação estas estudantes manifestaram sua gratidão por este convite, pela oportunidade de estarem aprendendo sobre outra cultura indígena.

Essa importância da troca interétnica foi relatada por professores/as e estudantes, no Brasil e na Colômbia. A aprendizagem através dos intercâmbios culturais entre diferentes etnias foi lembrada pelas professoras das áreas da geografia e da pedagogia da licenciatura da UNIFAP, como pode ser visto no exemplo que segue:

Nas apresentações uns aprendem com os outros sobre as peculiaridades de cada povo, como cada um se organiza. Apresentam em grupo. Nesses momentos ocorre a interculturalidade. Há similaridades, mas também muitas diferenças. Cada escola tem contexto diferente, mesmo que na mesma cultura. Diferenças de vitalidade da língua, de dinâmica com o rio... (Mary Gonçalves Fonseca, fevereiro de 2020).

Na Colômbia, os intercâmbios interétnicos são ressaltados tendo em vista um engrandecimento da formação com o ingresso de representantes de outras etnias e regiões, estando a equipe nesse momento também na perspectiva de expansão para povos de outros países da América Latina.

Na segunda turma chegou não só do Estado de Antioquia, mas de outras regiões da Colômbia. O enriquecimento é muito forte. Chegou da Sierra Nevada de Santa Marta. Não somos somente nós, embera. Eu me encontro com outros grupos do norte, sul, leste e oeste. Isso nutre o trabalho porque com eles quando se encontra pela primeira vez é possibilidade de falar sobre quem estamos sendo. Por outro lado, companheiros provenientes de diversas origens étnicas e povos que na antiguidade, em tempos remotos, foram inimigos, agora podem encontrar-se e apostar juntos em uma proposta política, pedagógica e ética como esse programa. Para nós isso também é uma conquista muito significativa. (Alba Lucía Rojas Pimenta, março de 2020).

E o reconhecimento dos valores culturais das outras etnias também está presente nas falas dos mais velhos, estimulando os estudantes para as aprendizagens interétnicas:

Estou muito feliz de estar compartilhando com todos aqui, principalmente a com esse conhecimento que a gente tem. Conhecimento dos guarani, dos xocling e dos kaingang. Cada um de nós, a gente tem o nosso conhecimento, do nosso povo. E graças aos *xeramõi* dos guarani, kaingang e xocling que temos esse conhecimento, então podemos agradecer as palavras. Nós guarani agradecemos a todos *xeramõi* que falaram aqui. (Darci da Silva, janeiro de 2020).

Esse trabalho fundamentado na cultura indígena, com a expressão dos saberes tradicionais dos anciões das diversas etnias, reconhecidos como sábios, é de vital importância, não somente para as comunidades e escolas indígenas, mas também para as universidades, trazendo outras formas de pesquisar, ensinar e aprender. Povos historicamente

discriminados, cujas culturas e línguas foram negadas durante séculos, ou servindo somente como objetos de estudo, agora passam a ter um espaço na universidade, não só como estudantes ou temas de pesquisa, mas no papel de pesquisadores, produzindo significativos trabalhos investigativos e publicações acadêmicas, contribuindo com outros tipos de reflexões, linguagens e ações.

O professor indígena kaingang Josué Carvalho observa que os projetos de pesquisa e ação passam a ter mais cara indígena, proporcionando a expressão dos seus conhecimentos e opiniões, de modo ativo, como autores de suas pesquisas e produções:

A gente sabe o que quer da educação. A licenciatura dá voz para povos que foram a vida inteira silenciados, traz a possibilidade de ouvir o outro e construir com o outro. O indígena pode falar por si com qualidade. O potencial grande é essa possibilidade dele se expressar a partir dele mesmo, deixando de ser pesquisado e passando a ser pesquisador, de objeto de pesquisa para sujeito e de passivo para ativo. Pensar esse projeto que volta para as comunidades é um ganho grande para comunidades e para a academia. (Josué Carvalho, janeiro de 2020).

Não se trata somente da presença indígena na universidade, mas da riqueza de sua participação e colaboração na produção de conhecimento, incluindo transformações nesses modos de conhecer e de construir saberes, criando outros saberes e métodos de pesquisa, bem como revitalizando importantes sabedorias através do acesso a mensagens dos sabedores, envolvendo lideranças espirituais e políticas. A professora indígena Aline Ramos Francisco também se refere à relevância dos projetos de pesquisa e ação dos estudantes indígenas da UFSC, que constituem os TCC, em suas contribuições para a universidade e para os povos indígenas:

Eles foram indo para pesquisa na sua forma própria, foram atrás dos sábios. O modo como fizeram isso está trazendo novo método etnográfico para universidade. Fazem de forma diferente, convivem, trabalham juntos, esperam, olham, estão à disposição do sábio. É um método etnográfico nativo. Essa turma teve tempo suficiente para praticar e perceber isso, que é uma nova metodologia. Estão trazendo uma epistemologia e uma metodologia para academia. Isso é fundamental. Os sábios começaram a perceber que há um real interesse pelas suas crenças, pelo que têm a dizer. Quanto mais os estudantes indígenas perguntam, mais eles dizem e enfatizam o compromisso de repassar. O fruto disso é no dia a dia da aldeia, com os professores propondo a valorização desse conhecimento. Essa próxima geração vai saber da sua história, pois agora o conhecimento está realmente sendo valorizado, trabalhado na escola e mostrado na rua. Essa construção intercultural ultrapassa a academia, vai lá para a aldeia, em um compromisso muito forte com a comunidade. É um saber indígena milenar,

holístico, que engloba todas as dimensões. (Aline Ramos Francisco, janeiro de 2020).

Como podemos ver através dessas palavras, são outras formas de pesquisa, registro e produção de conhecimento que estão sendo trazidas para o universo acadêmico, com originalidade e criatividade, além da relevância das informações e reflexões, com prováveis impactos positivos para as próximas gerações de profissionais. A professora Socorro Pimentel, ex-coordenadora da LII da UFG, fala da noção de co-teorização, em uma visão de complementaridade, em que há o encontro entre a epistemologia indígena e a ocidental na construção de outra base epistêmica, outro paradigma, de importância fundamental para a academia.

Com semelhanças a essa concepção de co-teorização, Little (2010) propõe a interculturalidade, como processo de interação entre os saberes da ciência moderna e da ciência dos povos tradicionais, respeitando as especificidades desses sistemas de conhecimento e contribuindo para um enriquecimento epistemológico, com a construção de saberes híbridos. O autor sustenta a cientificidade dos conhecimentos tradicionais, por se caracterizarem pela experiência, observação e contínua atualização, seguindo epistemologias e metodologias próprias.

Pimentel da Silva (2017) se refere à importância da construção dessas novas bases epistêmicas, as quais são necessárias na superação das prisões da colonialidade do saber. O diálogo entre investigações indígenas e não indígenas, que ocorre no núcleo de pesquisa da LII da UFG, abrange quatro perspectivas: reaproximação a saberes tradicionais ameríndios; acesso aos conhecimentos não indígenas; produção de bases epistêmicas interculturais para fundamentar o trabalho pedagógico; e promoção de uma educação para manejo de mundo, revendo valores e buscando alternativas frente ao modelo hegemônico.

Mas as contribuições das licenciaturas para as universidades não se resumem à questão epistêmica e metodológica, abrangendo mudanças no próprio clima do ambiente universitário, nos seus espaços físicos e temporais, suas estruturas curriculares e organizacionais e, principalmente, seu modo de pensamento e de visão de mundo, quebrando com a rigidez do materialismo, impregnando com sentimentos e simbolismos que traduzem a dimensão espiritual e se refletindo em modos de aprendizagem e relações mais colaborativas.

Esse parágrafo do memorial escrito pelo estudante mbya guarani Daniel Kuaray, trazendo notoriedade às intervenções artísticas realizadas nas paredes da UFSC, ilustra bem a

importância da presença e da participação dos povos indígenas na universidade. Além da atuação viva e marcante, são muitos os registros e marcas deixadas, de modo científico, cultural, pedagógico, ecológico e espiritual.

Os desenhos e grafismos feitos nas paredes da Universidade Federal de Santa Catarina mostram o reconhecimento dos povos indígenas do sul e a resistência do povo guarani neste litoral catarinense, possibilitando com que haja uma curiosidade por parte de quem desconhece a nossa história, fazendo com que deixemos de ser invisíveis. Um desenho carrega consigo toda a narrativa e a história de lutas dos povos guarani, os símbolos sagrados representam essa força e luta dos nossos ancestrais, por isso esse processo de intervenção é tão importante para o nosso povo indígena, para nós guarani. (Daniel Kuaray, janeiro de 2020).

Além de mostrar novamente a potência do desenho como forma de narrativa, com sua capacidade simbólica que não aparece na linguagem escrita, esse texto traz a fecundidade das marcas deixadas nas paredes da universidade, como poderoso instrumento de decolonialidade, impregnando os locais com a força ancestral e espiritual indígena, transformando espaços áridos em cores e sinais de grande potência e beleza.

As mudanças trazidas para as universidades, a partir das licenciaturas indígenas, foram apresentadas como potencialidades em várias entrevistas. Segundo Evelyn Zea, coordenadora da LII da UFSC, “com a presença indígena, não é a mesma universidade.” Essa professora explicou que os tipos de pesquisa têm mudado nos diferentes departamentos. Ocorrem aulas em diferentes setores, apresentando os diversos núcleos de pesquisa e laboratórios, como no laboratório de química e no horto medicinal do hospital universitário, ocasionando influências mútuas. Os Trabalhos de Conclusão de Curso se tornam referência, passando a ser citados em outras pesquisas de diferentes áreas. Há ainda um grande ganho da universidade através das Atividades Acadêmico-Científico-Culturais (AACC), que ocorrem em todas as etapas, de forma aberta ao público, abrangendo apresentações dos/as estudantes, filmes, debates e palestras de lideranças políticas e espirituais e de autores indígenas, como Daniel Mundurucu.

Esses momentos possibilitam profundas e intensas trocas de conhecimentos, como eu tive a oportunidade de presenciar durante a visita ao Museu do Sambaqui, em Joinville/SC. Na ocasião eu observei e registrei em meu caderno de campo a riqueza dos questionamentos e das trocas de saberes sobre características e histórias de cada etnia, com conhecimentos provenientes dos antepassados. Ao final da visita, o professor do museu declarou sua expectativa de que as turmas possam usar mais aquele espaço para pesquisa, pois essa troca é uma via de mão dupla que contribui com o museu e com estudantes, professores e povos,

sendo importante para que não fique só uma pesquisa de base europeia, mas inclua os conhecimentos e opiniões dos povos cujos descendentes interagem mais com os sambaquieiros. A professora Evelyn Zea acrescentou a sugestão de que os/as indígenas possam trazer as turmas de suas escolas para visitas e aulas práticas.

Esse tipo de potencial também foi revelado no Estado do Alagoas, através do CLIND. Essa licenciatura desenvolve atividades reunindo todas as turmas e abertas ao público, ao final de cada semestre, as quais são denominadas Estudos Cooperados. Eu recebi a programação dos Estudos Cooperados do primeiro semestre de 2020, a qual envolveu grande diversidade de atividades e temáticas, incluindo palestras, mesas redondas com egressos, minicursos, oficinas, rodas de conversa, exposição fotográfica, visitas a museus e apresentação do *Toré*. Os temas foram bastante diversificados, abrangendo cultura indígena e suas questões, literatura popular, escrita na universidade, recursos tecnológicos nas áreas de história e da geografia, unidades de conservação e etnomapas, direitos humanos, alfabetização e letramento, identidade indígena no nordeste e infância indígena. Posteriormente, tive oportunidade de acompanhar o 2º Estudos Cooperados desse curso, o qual foi desenvolvido à distância, tendo como temática geral os "Saberes e fazeres tradicionais em tempos de pandemia". O evento teve como objetivo proporcionar discussões sobre o panorama atual e as contribuições da saúde e educação indígena. Os seguintes temas foram discutidos: Utilização de aplicativos para o ensino remoto; A escola indígena e a realidade das atividades remotas; Ações institucionais de saúde em território indígena e Uso dos costumes da medicina tradicional em tempos de pandemia.

O professor Jairo Campos abordou o impacto positivo dos Estudos Cooperados e do CLIND como um todo para a universidade, principalmente na mudança de visão com relação aos povos indígenas:

A UNEAL não é mais a mesma passando o primeiro e segundo CLIND. Esse processo é fundamental para acabar com determinados estereótipos, preconceitos, medos. São quinze professores e professoras de campus diferentes. Há um impacto nas unidades de criar braços, discutir, fazer seminários, documentários. É um impacto extraordinário em termos de concepção da universidade. Os Estudos Cooperados levam para a universidade a dança *Toré*, por exemplo. As pessoas vão assistir e ouvir eles falarem. Ocorre uma repercussão em termos de compreensão por parte da academia. (Jairo José Campos da Costa, fevereiro de 2020).

Pude observar ainda a potencialidade desse tipo de trabalho na UNIFAP, pelas atividades que participei e das que recebi notícias ou que estão disponíveis através do site,

com diversos tipos de eventos, projetos e publicações. Podemos ver esses conjuntos de atuações abertas ao público, organizados através dos programas das LII, como um poderoso efeito de reverberação com grande potencial de influências positivas que podem ser provocadas através dos discursos, intervenções artísticas, apresentações culturais, comunicações de trabalhos, exposições de vídeos, exposições fotográficas, manifestações ritualísticas e produções acadêmicas, trazendo impactos para renovações e mudanças universitárias.

Na Colômbia também foram constatadas contribuições para a universidade, principalmente com relação a influências e subsídios para outros programas de graduação e pós-graduação e seus projetos de pesquisa:

Institucionalmente, são potenciais os diversos projetos que avançamos ao redor da pergunta que os nutre, e por sua vez o programa nutre esses projetos. Projetos de prática de outras licenciaturas, outros programas de formação. E projetos e processos de formação de mestrado e de graduação que acompanhamos. Eu creio que vai enriquecendo e potencializando o tecido acadêmico e vai ajudando para que a universidade se olhe e se transforme, o que deve mudar em relação a sua compreensão dos povos originários e de outras epistemologias, metodologias e pedagogias. (Alba Lucía Rojas Pimienta, março de 2020).

Essa intensificação da tessitura acadêmica e a possibilidade da universidade se olhar e se transformar é traduzida na fala da professora Zayda Sierra, se referindo ao Documento Maestro da LPMT, a partir da capacidade de trabalhar coletivamente, lidando com múltiplas dimensões, de forma interdisciplinar e intercultural, com novas invenções em termos de práticas, teorias, pedagogias e pesquisas, em outros tipos de espaços e de tempos, reavivando visões de mundo e saberes ancestrais. Além disso, questões burocráticas e de exigências discriminatórias como a prova de proficiência em inglês que deixou de ser exigida em alguns cursos:

Programa completamente inovador, com capacidade de integrar eixos fundamentais que a universidade trabalha separado, como território, educação, governança territorial, política e saúde. Quando o trabalho é com povos em zonas tão remotas como articular temas tão complexos? Não podem ser temas separados. Como articular em um tempo arbitrário que é da formação? Foi um documento muito inovador. Fico orgulhosa e contente com o que se conseguiu com todas as pessoas que apoiaram, a equipe que se formou no processo. Me alegra estar apoiando a Madre Tierra. Temos muitos obstáculos, temos que nos dar muito ânimo, mas vemos que sim, é possível trabalhar em equipe, gerar pontes, ser solidário. E que a universidade não é estática, pode ter processos de mudança. Hoje este programa é muito significativo na universidade, tem um bom espaço, tudo

se conseguiu para sua continuidade. Uma grande semente de paz. Esforços de anos, com a conjuntura. Agora tem três professores de tempo completo, professores de cátedra. Serviu para que em toda a universidade sejam reconhecidas as línguas indígenas, em todos os programas. Só a medicina segue exigindo o inglês. O que me apaixona é o componente epistemológico. Toda essa visão que eu ia revisando. Como sustentar? Toda essa discussão epistemológica é maravilhosa: temas mais ancestrais, de visão de mundo, de por que mudar a universidade e desde onde, de que visões que se requer. Requer a criatividade desde uma perspectiva decolonial. Isso não vai desligado de reflexões. (Zayda Sierra, abril de 2020).

No Brasil também é forte esse reconhecimento da importância dos conhecimentos que estão sendo trazidos para a universidade por meio das licenciaturas indígenas, além de suas formas de organização e diferentes modos de uso dos tempos e espaços. Trago como exemplo o depoimento do professor Gersem Baniwa:

Temos outro ritmo. Em doze anos conseguiram reconhecer institucionalmente que temos tempos e ritmos diferentes, para matrícula, transcrição de notas, recuperação. O calendário único da universidade não é seguindo pela licenciatura, isso também mostra que é um curso diferente. Não seguimos editais padronizados da universidade. Temos autonomia para trabalhar a defesa de trabalhos, incluindo indígenas com notório saber nas comissões avaliadoras, apresentações nas línguas indígenas, materiais didáticos flexíveis, processos de monitoria. Usamos espaços diferentes, nas aldeias, em centros de formação, nos municípios. (Gersem José dos Santos Luciano, junho de 2021).

São mudanças estruturais, epistêmicas e metodológicas que se refletem em algo mais amplo e profundo, no que tange ao questionamento e potencialidade de mudança da própria ciência, provocando a visualização dos limites científicos e acadêmicos, com as cristalizações e amarras de um pensamento e um modo de funcionamento que não serve à complexidade do mundo contemporâneo.

A reflexão de Aline Ramos, ex-professora da LII da UFSC, contempla esse tipo de indagação sobre a ciência e sua falta de valorização dos saberes ameríndios, os quais poderiam trazer grandes contribuições se houvesse uma visão de complementaridade entre diferentes tipos de conhecimento:

Essa epistemologia, que é lógica da América Latina, está sendo trazida aqui para dentro. A academia está sedenta por novos conceitos. As epistemologias já não respondem mais, na minha opinião nunca responderam. O que os indígenas vão trazer de teoria e de metodologia para se conhecer a história e a cultura desse território, lógica que está sendo desprezada pela ciência. O que a arqueologia encontra está também na memória dos velhos, histórias de dois a três mil anos atrás. Eles contam das migrações e nunca tiveram contato com os registros acadêmicos. Há uma

convergência muito grande entre esses dois conhecimentos, apesar do uso de fontes distintas. A academia precisa do saber e da lógica indígena, um saber voltado para a espiritualidade e que envolve várias dimensões da vida, material e imaterial. É o saber mais completo. (Aline Ramos Francisco, janeiro de 2020).

Essa fala da professora Aline me fez lembrar a visita ao Museu do Sambaqui, em Joinville/SC, onde alguns estudantes trouxeram informações importantes, expressando como seus antepassados contavam histórias do contato com povos sambaquieiros. Através do predomínio da oralidade nos povos indígenas, existe um forte potencial da história oral, oferecendo indicações e considerações que não estão registradas e que não poderiam ser obtidas por outras fontes. Também lembrei da trilha arqueoastronômica que percorri em Florianópolis/SC, a qual mostra a existência de observatórios astronômicos muito antigos, feitos com pedras sobrepostas, com alinhamentos do sol respectivos aos inícios das estações do ano (solstícios e equinócios), em grande precisão. Na sede do Instituto Multidisciplinar de Meio Ambiente e Arqueoastronomia (IMMA) existem painéis de sítios arqueológicos, telas de arte rupestre, fotografias e objetos pré-históricos, com livros e outros materiais com estudos e pesquisas, mostrando a riqueza desses conhecimentos.

Os mamos da Serra Nevada se referem a muitas informações, referentes a leis fundamentais do universo, transmitidas de diferentes formas por seus antepassados, como nas mensagens que se encontram em hieróglifos. Assim nos mostra esse texto do Mamo Zarey Maku (Karmen Pérez), com a tradução e interpretação do Mamo Bunchanawin, questionando a falta de consideração científica com relação à profundidade desses significados:

En los bastones, en las piedras, están todas las leyes escritas y eso es lo que se debiera investigar, pero no se lo está haciendo. Se debe seguir, porque está bien que se estudien las distintas ciencias, pero mientras hagamos lo mismo con la parte oculta que tenemos, con la cual la ciencia moderna ni los científicos han dado. Igualmente se debe investigar el tiempo, el espacio, la materia que ni el blanco, ni el mamo sencillo lo están haciendo. Tenemos que seguir, porque esto se está acabando y más adelante nos daremos cuenta de dónde estuvo el error y dónde estuvo la falla por no haber buscado. Esto es un gran reto. Todas estas leyes que se nos dieron están en piedras y jeroglíficos, es lo que debieran de estudiar, pero no se hace y de esa manera no se llega al conocimiento. (PÉREZ, 2005, p. 29).

Com outra visão de mundo e outro modo de pensar, esses povos e organizações indígenas trazem um profundo questionamento da ciência e da universidade, com as divisões e incongruências provenientes de uma percepção unicamente direcionada para a

materialidade. O universo é muito mais complexo do que a ciência consegue compreender através desse pensamento restrito, não sendo suficiente o estudo de fenômenos a partir de explicações químicas e físicas, de forma desconectada da consciência que os permeia, muito menos para servir como base para a construção de modos de vida e de desenvolvimento para a sociedade. As palavras do Mamo Zeukukuy (Norberto Torres) refletem essas ideias, abordando sobre a concepção do povo arhuaco:

Nuestro pensamiento es universal, porque abarca cuanto existe, es decir lo visible y lo invisible, los grandes misterios que encierra la naturaleza y que hasta ahora, el hombre no sabe, pues todo lo lleva a la química y a las ciencias, pero ignora que todas las cosas tienen su espíritu, inclusive las plantas, las piedras, todo esto conforma un pensamiento que va al universo, unido todo como un respiro, como un aliento. Este es un pensamiento que no lo he inventado yo, sino que tiene miles de años. (TORRES, 2005, p. 32).

Como visto no primeiro capítulo, este pensamento é congruente com ensinamentos de filosofias e tradições espirituais de muitas regiões do mundo, estabelecidas em diferentes períodos da humanidade, no entanto são conhecimentos não considerados no mundo acadêmico, pois este aborda mais restritamente informações provenientes da cultura ocidental e que são comprovadas dentro de critérios científicos delimitados. E saberes que envolvem dimensões espirituais, sensíveis e intuitivas não podem ser verificados e evidenciados nos formatos exigidos pela ciência, pois não são fatos e fenômenos perceptíveis através dos sentidos humanos. Essa ponderação também é trazida pelo professor Abadio Green:

Porque o que nos pede a ciência, o positivismo, esse pensamento nos diz que devemos demonstrar o conhecimento. Para nós e muito difícil demonstrar o conhecimento, porque o conhecimento é o sentido, o sentir. Quando um avô canta, o avô vento, o trovão, como posso demonstrar isso cientificamente? Sentir esse vento que chega, esse trovão. E esse trovão para os povos indígenas é muito importante, porque é o espírito de cima que nos dá o poder. Então muitos avôs curam com o poder do trovão. Como explicar isso? Muito difícil. (Abadio Green Stocel, maio de 2020).

Essa incapacidade de aceitação dos conhecimentos indígenas por parte da ciência constitui um grande problema para nossa sociedade, visto que somente os saberes sancionados pela academia são reconhecidos como verdadeiros, de modo que a consideração da verdade se refere à visão do planeta apenas na sua dimensão física e material, podendo ser resumido a um objeto, um recurso que pode ser utilizado para satisfazer desejos humanos até a sua completa destruição e descarte. Alguns cientistas tentam renovar essas

epistemologias, sem se fixar nos conteúdos ocidentais, com abertura para outros pensamentos e fazendo conexões com saberes tradicionais, no entanto não têm sido aceitos academicamente, como relata o físico Fritjof Capra:

Em abril de 1970, recebi meu último pagamento referente a pesquisas na física teórica das partículas. Desde então tenho continuado essas pesquisas em diversas universidades norte-americanas e europeias, mas não foi possível persuadir nenhuma delas para me oferecer apoio financeiro. O motivo dessa falta de apoio é que a partir de 1970 minhas pesquisas no campo da física, ainda que constituindo parte essencial de meu trabalho, passaram a ocupar apenas uma parcela relativamente pequena de meu tempo. Venho dedicando a maior parte dele a pesquisas de alcance muito mais amplo, pesquisas que transcendem os limites estreitos das atuais disciplinas acadêmicas, pesquisas em que muitas vezes avanço por territórios inexplorados, indo às vezes além dos limites da ciência, conforme são atualmente entendidos, ou melhor, tentando estender esses limites para novas áreas. Embora eu tenha empreendido essas pesquisas com tanta tenacidade, método e meticulosidade quanto meus colegas da comunidade dos físicos empreendem as suas, e embora eu tenha publicado meus resultados numa série de ensaios e em dois livros, esses frutos eram, e ainda são, por demais novos e controversos para receberem o apoio de alguma instituição acadêmica (CAPRA, 1995, p. 07).

Capra (1991) se refere aos limites da ciência com relação a uma verdadeira compreensão da realidade, a qual pode no máximo produzir especulações e acercamentos a algumas partes, com suas estimativas e conjecturas, mas sem alcançar o entendimento da complexidade da totalidade da existência. Apesar disso, geralmente não ocorre uma aceitação e exposição das limitações científicas, sendo a ciência vista como o mais completo conhecimento e a única verdade.

Quando os físicos começaram a explorar os fenômenos atômicos no início do século, ficou-lhes dolorosamente claro que todos os conceitos e teorias que usamos para descrever a natureza são limitados. Por causa das limitações essenciais da mente racional, temos de aceitar o fato de que, nas palavras de Heisenberg, “toda palavra ou conceito, por mais claros que possam parecer, possuem apenas uma gama limitada de aplicabilidade”. As teorias científicas jamais poderão oferecer uma descrição completa e definitiva da realidade. Serão sempre aproximações da verdadeira natureza das coisas. Em palavras mais duras, os cientistas não lidam com a verdade; lidam com descrições limitadas e aproximadas da realidade. Todos os fenômenos naturais são vistos como estando derradeiramente interligados e, para explicarmos qualquer um deles, temos de compreender todos os outros, e isso é impossível. O que torna a ciência tão bem-sucedida é o fato de as aproximações serem possíveis. (CAPRA, 1991, p. 102).

São diversos tipos de limitações, abrangendo a separação entre dimensões e áreas de conhecimento, o seguimento de uma única lógica, a negação do que não pode ser percebido

através dos sentidos, e a abordagem de somente um tipo de conhecimento, proveniente de uma área específica do planeta, sem abertura para outras formas de conhecer e pensar, a partir de outras regiões, povos e etnias. Essa limitação pode ser considerada como uma colonialidade do saber, como abordado nas importantes reflexões do grupo Modernidade/Colonialidade, mas que também corresponde a uma forma de colonização, na opinião de autores como Boaventura de Souza Santos e Fritjof Capra.

Onde quer que as pessoas façam ciência atualmente, no sentido moderno do termo, elas o fazem de acordo com o paradigma europeu, estejam elas no Japão, na China ou na África. Muitos cientistas dizem que passaram por uma lavagem cerebral para chegar a isso. Eles poderiam fazer ciência dentro de um outro paradigma, mas não o fazem. Há uma certa colonização de cientistas pela ciência europeia e norte-americana. Agora é a América do Norte, mas as raízes, naturalmente, estão na ciência europeia. Na ciência, não encontramos culturas diferentes coexistindo. Há, basicamente, uma única cultura científica (CAPRA, 1991, p. 40).

Essa monocultura do conhecimento, nutrindo a separação entre ocidente e oriente, com uma suposta superioridade racial branca, traz uma pobreza do pensamento, pois despreza grande diversidade de saberes importantes para uma compreensão mais abrangente e profunda da realidade. O professor Abadio Green também se refere a estas questões:

Na universidade só há o conhecimento do ocidente. Mas existe o conhecimento dos nossos irmãos da Ásia, Japão, China, os conhecimentos que nos chegam dos maias, incas, quéchuas. Não podemos buscar só a universidade para falar da Mãe Terra. Temos que buscar nossos povos que estão nas comunidades. (Abadio Green Stocel, março de 2020).

Além disso, existe uma lacuna, uma separação muito grande entre ciência e espiritualidade, entre as partes e o todo, razão e sentimento, natureza e cultura. Fritjof Capra e outros autores têm sugerido uma mudança de paradigma, em um pensamento que articula todas essas dimensões e as diversas áreas de conhecimento, enfatizando as relações e os processos, na forma de redes de conexões de informações e ideias na direção de uma concepção integrada e ecológica de mundo.

O perigo na ciência tem sido o reducionismo. Você observa partes cada vez menores e se esquece do todo. Você se esquece do motivo pelo qual está fazendo isso, e também se esquece da função da parte dentro do todo. Então tenta reconstruir o todo a partir das partes, mas isso não funciona. Por isso é que precisamos agora dessa mudança das partes para o todo. (CAPRA, 1991, p. 36).

Há uma especificidade histórica do período atual, da situação de crise multidimensional mundial e da condição humana de angústia e de busca de compreensão, em uma necessidade de alcançar maior profundidade de consciência. Há uma visibilidade crescente dos limites acadêmicos, da insuficiência de sua racionalidade e seus conceitos, do engessamento de seus critérios de validação e de suas formas de funcionamento, do abafamento da sensibilidade e da intuição, que impedem uma verdadeira imersão na profundidade e complexidade da vida.

A efetivação de licenciaturas indígenas dentro e a partir do universo acadêmico, com esse grau de diferenciação e abertura para outros modos de pensar, agir e se relacionar, pode ser considerada uma imensa potência para a mudança paradigmática necessária em nossa sociedade, no sentido de contribuição para alterações das trajetórias que vem sendo repetidas durante séculos, no mundo inteiro, mesmo sem fazer um sentido real para diferentes povos, coletividades e indivíduos, e ainda contribuindo para a aceleração da destruição ambiental, social e humana, tendo como consequência as graves desigualdades sociais, doenças e sofrimentos de vários tipos.

Para além da perspectiva da inclusão, as licenciaturas indígenas possibilitam um reencantamento da vida acadêmica, através dessas reinvenções e reconfigurações, que são frutos de fecundos movimentos de resiliência e reexistência, integrando ciência, espiritualidade e arte, incluindo a simbolização, a afetividade, o imaginário e o sensível. São potentes conhecimentos e conexões que emergem do intuitivo, da natureza, da interculturalidade, das subjetividades e intersubjetividades, que contribuem para redefinições educacionais.

Desse modo, as LI constituem potenciais não somente para os povos indígenas, mas para toda a sociedade. Essas conquistas, frutos de muito trabalho e luta intercultural, com todas as dificuldades relatadas no segundo capítulo, precisam ser valorizadas como um tipo de triunfo do movimento indígena e das universidades, com potencial de continuar se expandindo e se intensificando. A fala da professora Alba Rojas, da Licenciatura en Pedagogía de la Madre Tierra, ilustra esse pensamento:

As potencialidades são muitas. Uma imensa é poder oferecer ao país e para toda a Mãe Terra a possibilidade de formar professores/as com outras malhas curriculares. Isso me parece que já é um aporte, um avanço, um assunto bastante significativo, com toda essa rota, esse enfoque. E o ministério já reconhece o programa, já temos o nosso segundo registro qualificado. Se vence a cada sete anos, e o ano passado obtivemos o segundo

registro. E a ideia é que essa proposta possa acompanhar processos de formação em outras partes e assim está sendo. Isso me parece uma conquista em termos históricos. Desde meu ponto de vista é um salto qualitativo na formação de professores, na relação com o território e os povos de origem, nesse reconhecimento das culturas originárias e em relação também com as sociedades ocidentalizadas. Como potência também eu penso que todas as construções pedagógicas tem sido muito importantes, se tem conseguido validar nas três turmas que tem o programa, cada turma dura cinco anos, então cremos que é um processo que foi dando seus frutos. (Alba Lucía Rojas Pimienta, março de 2020).

É a oficialização dentro das universidades de um enfoque formativo de imensa potência ambiental e ética, com capacidade de expansão, abrangendo sensibilização e inspiração de outras pessoas e grupos, como mostra a reflexão do professor Guzmán Cáisamo:

A aposta desse processo é humanizar a mente, o coração e o espírito das pessoas, o sistema do mundo ocidental, europeu, dos seus profissionais competitivos. Que nós, com toda reflexão que temos feito, se some. O mundo está passando por uma crise horrível de valores e pensamentos. Estamos formando seres com outros valores, capazes de respeitar a natureza humana e a Mãe Terra. O programa está fundando nosso modo de pensar, não só para indígenas, mas também para todos os seres do mundo. Defender a Mãe Terra para que não se acabe sua capacidade de ofertar alimento. A ideia é atingir grandes políticos, multinacionais. Não é da noite para o dia. Tem dez anos. Como vamos multiplicar em outros cenários, globalizando em outros contextos? Estamos fazendo convênio com Guatemala e outras regiões para esse processo de reflexão crítica que o mundo está passando. (Guzmán Cáisamo Isaramá, março de 2020).

Essas conquistas são fundamentais para muitas mudanças necessárias à humanidade. Santos (2011) pondera que a única forma viável e eficaz de contraposição à globalização neoliberal constitui construção de uma globalização alternativa, por meio da conexão entre universidades, coletivos organizados, movimentos sociais, organizações não governamentais e sindicatos, em uma constelação de experiências que trabalhem a responsabilidade social, no sentido de conhecimentos e ações plurais direcionados para a resolução de questões locais e com a organização de redes mais amplas de colaboração e produção de saberes.

Licenciaturas Indígenas, com suas trajetórias de construção e consolidação de programas, com produções teóricas e práticas interculturais, interdisciplinares e interinstitucionais, se manifestam como potências para a costura de processos de globalização alternativa. As iniciativas são desenvolvidas através da parceria entre diversas instituições e profissionais de várias áreas de conhecimento, culturas e etnias, participando de redes que envolvem diferentes países, propiciando aspectos importantes para processos de construção

de novos tipos de saberes e ações educacionais, no sentido de outras formas de globalização, em um enfoque ético, ecológico e de justiça social.

Essa perspectiva constitui uma concepção integradora, que reúne razão e sentimento, propiciando conexões com o mais profundo de cada ser em diálogos e ações interculturais, aproveitando potenciais, sem descartar os elementos positivos que foram construídos ao longo da história, mas permitindo as necessárias renovações.

Aclamamos, portanto, um pensamento e uma ciência repleta de vida, para que – no processo de metamorfose da própria existência – possamos nos aventurar a escrever em forma de imagens e devaneios e nos projetarmos no precipício da criação. Um pensamento, uma reflexão e uma ciência que, de certa forma, provoque e produza um conhecimento sobre si, sobre o nosso tempo e que, sobremaneira, problematize os limites de nossa própria identidade e do modo como interagimos e vivemos e produzimos cultura e vida. Uma atitude, uma postura investigativa que permite fazer emergir sentidos múltiplos para os fenômenos sociais, para as histórias de vida das pessoas envolvidas nas pesquisas, para as práticas em educação. (DORNELES e ARENHALDT, 2016, p. 41).

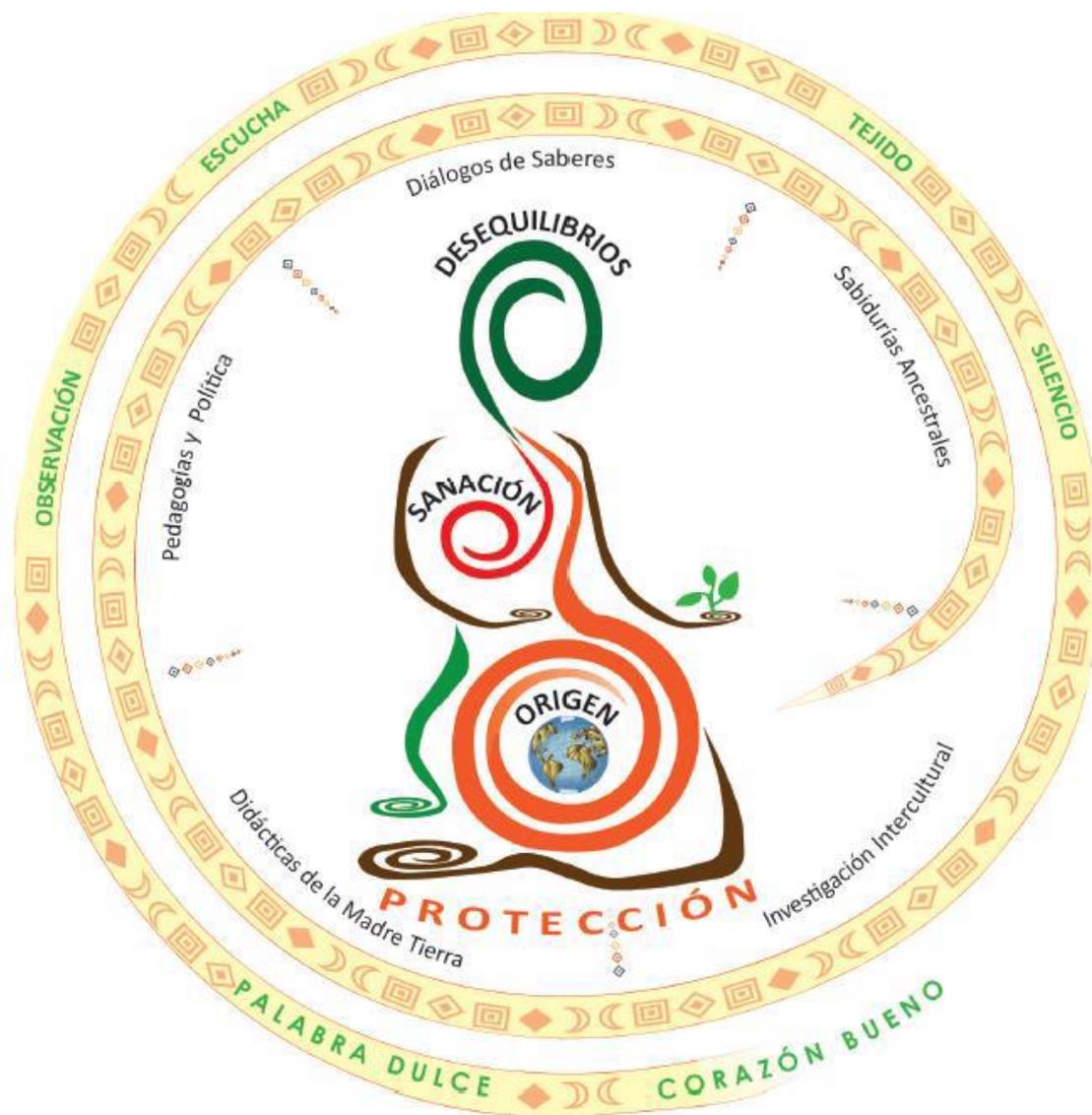
O pensamento e o modo de pensar indígena, trazidos para a universidade, podem contribuir na formação de outros tipos de professores/as e profissionais de diferentes áreas, com outras perspectivas de mundo, motivados e capazes para refletir e agir nas transformações necessárias. E como aspecto essencial dessas contribuições está a inserção da espiritualidade na universidade, de diferentes formas, possibilitando e potencializando outros tipos de relações, diálogos, sentimentos e ideias.

O texto memorial do estudante guarani Daniel Kuaray é trazido aqui para ilustrar essa potência da presença do sagrado no ambiente acadêmico:

O canto sagrado desenhado na sala de antropologia, em 2019: Essa intervenção na sala 110 da antropologia fala da conexão entre o Ser Guarani e as divindades. O Ser Guarani sempre caminha junto, procurando a terra sem males. As palavras sagradas demonstram a força do NHEE – da palavra, da alma. O *Mborai* é o canto que une essa vitalidade e expressão do Ser Guarani. Esse canto escrito na parede é traduzido como: vamos todos juntos subir até a terra celestial, vamos todos ver nosso pai e nossa mãe. O sentido dessas palavras cantadas, para quem é indígena Guarani, representa a força divina, a força dos anciões que partiram, representa a esperança e renovação. Essas palavras escritas pelos alunos da licenciatura demonstram a felicidade, a luta, a força que trazemos das nossas *tekoas* (aldeias) dos *xeramoí* e *xejaryi kuery* (avós), por isso quando alguém entrar nessa sala sentirá toda espiritualidade trazida pelos alunos Guarani da Licenciatura Indígena da UFSC. (Daniel Kuaray, janeiro de 2020).

Essa marca da espiritualidade dos povos indígenas, trazida para a universidade, apresenta um grande potencial de sensibilização e de transformação individual e coletiva do público que participa dessas instituições. Representa imensa potência de ruptura de padrões científicos e acadêmicos de separação entre material e espiritual, mente e coração, individual e coletivo. Significa revitalizar nossas raízes, nossa origem, com o real significado espiritual da vida e da relação com o cosmos.

Finalizar essa parte do texto com o tema da espiritualidade mostra o formato em espiral da minha reflexão, pois assim poderia retornar à seção inicial do corpo da tese, o capítulo da origem, que se refere também à origem de minhas reflexões, com a importância da revitalização das mensagens provenientes da ancestralidade indígena e do reconhecimento da profundidade de sua conexão espiritual. Mas é também ponto de partida para mostrar as NOVAS SEMENTES que foram germinando intuitivamente, assim como para o momento da COLHEITA, pois a espiritualidade é essencial para a proteção dessa seara e para o aproveitamento de suas sementes para outras futuras colheitas...



(UNIVERSIDAD DE ANTIOQUIA, 2019)

**QUE SE ENCIENDA LA VIDA DEL HOMBRE**

**LA QUE UN DÍA EL SUPO EXPRESSAR  
 QUE SE ROMPAN LOS GRILLETES DE LA INERCIA  
 QUE HIPNOTIZAN EN LA COMODIDAD  
 QUE SE ENCIENDA LA LUZ DE LA VERDAD  
 EN CADA ESCENCIA DE LA HUMANIDAD  
 QUE ESCUCHEMOS EL LLAMADO DE DOLOR  
 QUE CLAMA NUESTRO PLANETA Y HOGAR  
 QUE SE ENCIENDAN TODAS LAS ALMAS  
 QUE DÍCEN SÍ A LA VIDA EN UNIDAD  
 CON LOS REINOS ANIMAL, VEGETAL Y MINERAL  
 EN ARMONÍA ESPIRITUAL  
 VIDA SAGRADA EN LA HUMANIDAD!**

Comunidades-Luz

### 3. NOVAS SEMENTES

**A terra foi criada com a ajuda do sol, e devia ficar como era. O espaço foi feito sem linha de demarcação, e não cabe ao homem dividi-lo. Vejo os brancos por todo o espaço ganhando riquezas, e vejo a vontade deles de nos dar áreas que não valem nada. A terra e eu somos o mesmo espírito. A medida da terra e a medida do nosso corpo é igual. Não me entedam mal, mas me entendam totalmente em relação ao meu amor pela terra. Eu nunca disse que a terra era minha para fazer com ela o que eu quisesse. O único que tem o direito de dispor dela é aquele que a criou. Peço o direito de viver em minha terra. HEINMOT TOOYALAKET. (BROWN, 2012, p. 317).**

Ao longo do processo de pesquisa, seus frutos originaram novas sementes que foram germinando em diferentes tempos e espaços. A partilha das aprendizagens provenientes da investigação foi ocorrendo durante todo o percurso, mas se intensificou a partir de 2021, após a minha apresentação para a qualificação do projeto de tese. A rota pedagógica da LPMT serviu de inspiração e roteiro para muitas dessas atividades, convidando os/as participantes a seguir um caminho de retorno a suas origens espirituais; passando pelo desequilíbrio e o questionamento sobre porque nos afastamos dessa origem; pensando trajetórias de cura que integram educação, saúde e espiritualidade; e mantendo a proteção dessa abordagem transformadora, para a assim partir em direção a um novo ciclo de vida.

Nesse capítulo ofereço uma narrativa desses encontros, como um caminho paralelo e contínuo ao que foi contado em “O caminhar”, constituindo uma forma de mostrar potencialidades das licenciaturas indígenas como inspiração para outros programas e para mudanças escolares e universitárias.

Em 2019 apresentei resultados iniciais da pesquisa no grupo Peabiru: Interculturalidade e Educação Ameríndia, com a presença de representantes da Escola Educar-se (Escola de Educação Básica de Santa Cruz do Sul), da Rede Municipal de Ensino de Santa Cruz do Sul e da Faculdade de Pedagogia da UNISC, para a construção inicial de um curso para professores/as da Educação Básica. Como fruto desse encontro, nesse mesmo ano realizei a palestra “Licenciaturas Interculturais Indígenas” no projeto de extensão “Aprendizagens interculturais: produção de sentidos na Educação Básica”, promovido pela Unipampa - Campus Alegrete, em sua 2ª edição.

Em 2020, atuei na organização do seminário “Pesquisa e Educação Básica”, promovido pelo PPGEduc da UNISC, coordenando a mesa “Pesquisa e Educação Básica: Potenciais da Licenciatura em Pedagogia de la Madre Tierra”, tendo como palestrante convidado o professor Abadio Green Stocel, da LPMT. Inicialmente, apresentei algumas ideias sobre potencialidades desse programa como inspiração para a Educação Básica, contextualizando a partir de minha pesquisa e introduzindo a fala do professor Abadio, a qual foi de grande riqueza e profundidade, respondendo a diversas questões que foram colocadas.

Como parte do estágio realizado em Colômbia, participei no evento acadêmico “Lecturas plurales en educación”, promovido pelo grupo de pesquisa Educación, Diversidad e Inclusión (EDI), da Universidad de Antioquia (UdeA), com apresentação do trabalho “Licenciaturas Indígenas en America Latina: dialogos y reflexiones”, onde mostrei um recorte da minha pesquisa, referente às potencialidades das licenciaturas indígenas brasileiras.

Posteriormente, desenvolvi a oficina “Licenciaturas Interculturales Indígenas: Posibilidades de contribución para las transformaciones educativas”, com estudantes de Pedagogia da UdeA. Nesta oficina, após a apresentação e o espaço para questionamentos, conduzi um terceiro momento por meio de dinâmicas de grupo, com o objetivo de conversar sobre novas ideias para diferentes áreas de ação em educação, visando mudanças educacionais com base nas experiências das licenciaturas indígenas.

Por meio das discussões dos grupos, foi salientado que os desenhos curriculares e metodologias das licenciaturas indígenas são muito pertinentes para qualquer educação, constituindo práticas catalisadoras em gêneros multimodais. Foi ressaltada a tensão na política educacional da Colômbia, onde se buscam implementar propostas educativas que vêm de fora, criando um tensionamento com a cultura local. E, nesse sentido, a importância da perspectiva de mudanças educacionais para transformar o mundo, com uma aposta em estilos de vida mais respeitosos para com o planeta. Essas mudanças implicam em que o currículo seja pensado desde as experiências originárias e suas formas de se relacionar com o entorno e com a terra, recuperando os saberes e a história através de projetos de pesquisa que trabalhem o relacionamento com os contextos comunitários e culturais locais. Houve um particular interesse pelo currículo pós-feito e a escola diferenciada, com saberes que se constroem desde a experiência e a pesquisa. A oficina foi considerada como um espaço promissor e de esperança, mas também foi lembrado que muitas investigações, construções e ações ainda precisam ser realizadas.

Em 2021, desenvolvi a roda de conversa: “Interculturalidade com povos indígenas na Educação Básica”, com professores da Escola Educar-se. Como comentários dos/as participantes, eu destaco a admiração pela concepção da Terra como mãe e pela existência de um programa universitário de formação de professores/as com essa visão, mostrando que é possível pensar a educação a partir de outro ponto de vista, onde a escola não seja vista somente como transmissão de conteúdo e com o discurso fundamentado em uma única racionalidade. Nesse encontro houve uma participação do professor indígena mbya guarani Geronimo Morinico Franco, que falou da trilha etnoecológica criada na aldeia Yvy Poty, em Barra do Ribeiro/RS, e da importância de formas diferentes de ensinar, em que não precisa o guia falar muito, pois a natureza vai ensinando e as pessoas vão aprendendo pela vivência, sentindo a natureza, o ar puro da mata.

E a natureza realmente ensinou na visita realizada nessa aldeia, como culminância do curso “Construindo Reinvenções Educacionais: Aprendizagens com culturas e pedagogias indígenas”, realizado através da Secretaria de Educação do Rio Grande do Sul (SEDUC) - 6ª Coordenadoria Regional de Educação (CRE), no qual atuei como organizadora e professora. A vivência proporcionada pela visita e pela trilha foi considerada por alguns professores como lição de vida, um aprendizado inesquecível e para a vida toda.

Nesse curso houve a participação de professores do grupo de pesquisa Peabiru, incluindo indígenas das etnias kaingang e guarani mbya. Através da plataforma moodle da SEDUC, pude inserir diversos materiais como textos, livros, jogos e links de filmes, além das apresentações dos palestrantes e as gravações das aulas. A programação incluiu o seminário “Transversalidades e Pedagogias indígenas na Educação” com apresentação de trabalhos dos/as participantes, como forma de troca de experiências sobre suas práticas pedagógicas inspiradas nas abordagens do curso. Foram apresentados os seguintes trabalhos: “Cultura indígena: Resignificações para a educação em artes visuais”; “Povos indígenas do Brasil: não é somente a história de 1.500”; “Os Índios e Suas Influências Culturais”; “Sepé Tiaraju: Um Herói Gaúcho”; “Povos indígenas e suas relações com o ecossistema”; “Identidade cultural indígena”; “O indígena na formação local: o caso de Vila Progresso; e “O lixo que vira corpo: O lixo que cria corpo”.

Os comentários ao longo das aulas foram evidenciando um encantamento com a pedagogia indígena, a cultura e as obras artísticas, além da manifestação espontânea de ideias pedagógicas que poderiam ser inseridas nas aulas, como o trabalho com projetos, a vivência

cultural com a comunidade, a pesquisa sobre povos indígenas e sua relação com os ecossistemas, as rodas de conversa sobre variados temas, principalmente sobre a natureza, a mãe Terra, o plantio e as sementes.

As avaliações do curso mostraram surpresa e alegria por estarem aprendendo a cultura Indígena, tanto por parte de quem ainda não tinha tido oportunidade de fazer nenhuma formação nesta área, como de quem gostou de conhecer um pouco mais da cultura e suas origens, mas em geral com a visão de que precisam ocorrer mais cursos desse tipo, pois “ainda temos muito que aprender com a educação indígena”. Foi ressaltada a relevância para a prática pedagógica, com atividades e materiais para trabalhar em sala de aula, agregando vários conhecimentos e assuntos bem diversificados, servindo como base para o trabalho educativo, especialmente nos componentes curriculares de ciências humanas, mas podendo ser usados em todas as áreas. Foi manifestado que o curso proporcionou aprendizagens significativas através dos encontros, com reflexões a respeito dos temas abordados, mudanças e inovações na maneira de trabalhar em sala de aula, deixando um legado importante para a atuação docente e trazendo motivação para trabalhar os temas e as práticas pedagógicas.

Ainda em 2021, participei como palestrante no painel “Religiosidade e Espiritualidade na Educação”, do curso “Amubá: Contribuindo na efetividade das Leis 10.639/2003 e 11.645/2008”, promovido pelo Coletivo Ágbara e a Secretaria Municipal de Educação de Venâncio Aires. Esse momento foi de grande riqueza, pelo diálogo estabelecido entre práticas pedagógicas de fundamento espiritual provenientes das culturas indígena e afro-brasileira.

Proferi também a palestra “Aprendendo com elementos pedagógicos indígenas” no curso “Aprendizagens Interculturais na Educação Básica: História e Cultura Afro-brasileira e Indígena em Pantano Grande”, promovido pelo grupo Peabiru e o PPGEdu da UNISC, para professores/as da rede estadual de ensino do município de Pantano Grande/RS. Este curso contou com um ambiente virtual e diversos materiais complementares. Como avaliação do encontro, propus a seguinte questão: Que elementos pedagógicos indígenas podem ser inspiradores para sua atuação como profissional da área da educação? As respostas mostraram grande riqueza de ideias, abrangendo a arte como um todo, com dança, música, teatro, desenhos, instrumentos musicais e trabalhos artesanais; rituais, lendas e mitos, círculo da palavra, danças circulares, partilhas de sonhos e de alimentos ao redor do fogo; observação da natureza e trabalhos com seus elementos; mutirões, aprendizagem através da vivência prática, melhorias nos pátios escolares, culinária e cultivo de alimentos; elaboração de

calendários com os ciclos naturais e culturais; jogos, brincadeiras, construção de brinquedos; valorização da família, da comunidade e dos mais velhos; enaltecimento do sagrado, visitas a aldeias e rodas de conversa com indígenas.

O ano de 2021 contou ainda com o lançamento do livro “Aprendizagens interculturais na educação e na psicologia”, contendo o capítulo “Pensamentos indígenas sobre interculturalidade, educação e infância: reflexões da etnia Assurini do Tocantins”, texto que produzimos na forma de uma escrita colaborativa, eu e os/as autores/as assurini que participaram da disciplina que lecionei na licenciatura da UEPA: Imuwina, Iwitoarawia, Kawaia, Moiratsim, Turite, Urenia e Wakamuwia. Durante o lançamento houve uma participação de Wakamuwia Assurini, falando da relevância do trabalho, considerando a importância da interculturalidade na educação e a escassez de publicações sobre sua etnia.

Também recebi o contato do professor Aldemir Barros, da UNEAL, falando sobre a finalização do documentário curta-metragem “Todo índio tem ciência”, para o qual eu havia concedido uma entrevista, durante minha passagem por Alagoas.

E, quase ao final do ano, eu e minha orientadora do estágio em Colômbia, a professora Luanda Sito, nos unimos para promover um diálogo entre licenciaturas brasileiras e colombianas, através do “Conversatorio Licenciaturas indígenas: desafíos y potencialidades en tiempos de pandemia”. O evento teve como objetivo promover diálogos e trocas de experiências formativas baseadas em licenciaturas indígenas do Brasil e da Colômbia, considerando seus desafios e potencialidades em tempos de pandemia e violência política. Foi organizado em três momentos, iniciando com abertura e exposição do professor Gersem Baniwa; passando pela interlocução com a professora Dora Yagari, coordenadora da Licenciatura em Pedagogia da Mãe Terra, para entrelaçar a exposição com a experiência desse programa da Colômbia; e culminando com uma reunião de trabalho entre o professor Gersem e o grupo de professores da LPMT. Toda a atividade foi de grande riqueza, possibilitando a visualização dos panoramas das licenciaturas dos dois países, com suas grandes potências e também suas lutas e dificuldades. A reunião possibilitou mais depoimentos sobre questões relevantes dessas licenciaturas, reunindo também um representante da Licenciatura em Etnoeducación, da Universidad de Cauca, Popayan, que relatou alguns de seus desafios.

A potencialidade desse momento pode ser exemplificada pelas falas finais dos professores Gersem, Abadio e Dora:

Quero agradecer. Por parte da licenciatura indígena em Brasil, temos interesse em aprofundar essas redes de trocas de experiências. Ampliar, montar essa rede e planejar momentos para continuar diálogos de interaprendizagem e de nos apoiar nas lutas. Temos situações distintas, mas questões comuns. Por exemplo, a luta política contra violências e conservadorismos de nossas instituições estatais, que dificultam nossas atuações. Aprendi muito com os exemplos relatados, mas acho que temos muito mais a aprender com vocês. Sempre aprendo com as ideias de autonomia. (Gersem José dos Santos Luciano, dezembro de 2021).

A partilha de experiências, ver os problemas em comum, fazer alianças, tudo isso é muito importante para trabalhar. Não é possível que se tenha processo diferenciado e que na hora de avaliar seja padrão. Precisamos trabalhar essa situação entre todos. Temos muito pela frente. Que esse não seja o último encontro. (Dora Yagari, dezembro de 2021).

O mundo necessita mais do que nunca do saber e da tradição dos povos, porque a ciência e a cultura da Europa nos desviaram dos saberes dos avós para o do ego, do tempo linear, da não harmonia com mãe Terra. Esse é o grande desafio. Mais do que nunca os saberes dos nossos povos têm vigor, necessidade que a humanidade escute os conhecimentos de nossos povos. (Abadio Green Stocel, dezembro de 2021).

Em 2022 a relação com a Universidad de Antioquia continuou, desta vez com um convite da Escuela de Idiomas, com a qual realizei a palestra *Experiencias con lenguajes en licenciaturas indígenas brasileñas y colombianas*. A atividade possibilitou reflexões sobre a necessidade de democratização e descolonização da universidade, bem como de romper com o mito do monolinguismo, sair do padrão monolíngue e monocultural e descolonizar o ensino de línguas estrangeiras, com a promoção do plurilinguismo. Também foi salientada a importância da construção de conhecimentos pertinentes nessa área, com a conexão entre o ensino de línguas ancestrais e o território, o cotidiano, a trajetória dos estudantes e a interdisciplinaridade.

E no Brasil a relação se expandiu para o âmbito das escolas diferenciadas, com a organização e execução do curso *Construindo Reinvenções Educacionais: Aprendizagens com Pedagogias Indígenas*, uma formação continuada para professores/as e equipe gestora da Escola Parque Tibetano (Carmo da Cachoeira/MG) e da Escola Viva Parque Tibetano (Teresópolis/RJ). O curso teve como objetivo proporcionar espaços de construção de princípios e práticas educacionais diferenciados, a partir da inspiração com experiências pedagógicas de escolas indígenas e de seus processos de formação docente. Foi desenvolvido de forma remota, com apresentações dialogadas e dinâmicas de grupo para construção de

propostas para as escolas, abrangendo quatro encontros, com os seguintes temas: Princípios e aspectos filosóficos; Desenhos curriculares e planos de aula; Métodos, processos pedagógicos e atividades; Espaços de aprendizagem e materiais didáticos.

As reflexões, em grande profundidade, passaram por diversos aspectos, iniciando sobre o conceito de uma escola viva, vinculada à comunidade, com a percepção de que se trata de um outro paradigma, uma outra forma de se relacionar com a vida, sendo necessário coragem para pensar essa educação, para não ficar só no intelecto e se voltar ao coração, sentindo esse universo que é mais de observação e intuição do que de conteúdo, deixando a mensagem intuitiva emergir por meio do silêncio. É um caminho pioneiro que requer se aventurar, se propor a fazer algo realmente diferente.

Quanto à metodologia, foi percebida a necessidade de sentir a essência das crianças e permitir um envolvimento desde a realidade de cada ser, partindo da base do estudante para levar ao próximo passo. Fazer o conhecimento ressoar dentro do âmbito interno e possibilitar a dança do encontro entre seres que trazem seus universos de diferentes vivências. Destacou-se a importância de observar silenciosamente a natureza, o fluir da vida, e registrar a riqueza de detalhes, da diversidade, da especificidade e das relações e ciclos, utilizando a arte e a escrita coletiva, com a autoria das crianças. A observação silenciosa como um caminho que une o que se pode observar externamente e o que vem do mundo interno. A natureza do pátio e do entorno escolar como laboratórios vivos a serem vivenciados, permitindo a aprendizagem através da pesquisa. Surgiu também a ideia de construção de um calendário sicionatural a partir uma conexão mais profunda com a realidade local, com um diagnóstico do lugar onde se vive, permitindo maior relação com aspectos culturais, econômicos, ambientais e sociais. Conversar com moradores antigos e conhecer as histórias da cidade, fazer entrevistas e construir um levantamento da história viva, documentando com fotografias e desenhos e fazendo uma exposição na praça como devolutiva para o município.

Todas essas atividades e produções vão além de uma visão de geração de produtos da pesquisa, constituindo mais um sinal ou evidência de que existe uma imensa aprendizagem a ser realizada com os povos indígenas e com suas licenciaturas, e que é possível e necessário se trabalhar para a divulgação e difusão desses conhecimentos, metodologias e concepções de educação, como forma de inspiração para transformações educacionais concretas.

### 3. COLHEITA: CONSIDERAÇÕES FINAIS

#### Ou “Para não encerrar...”

... Estamos chamando toda a humanidade para escutar a Mãe Terra...  
(Abadio Green Stocel, março de 2020).

“Para não encerrar” remete a uma visão cíclica, o que me permite retomar o ciclo reiniciando pela origem, salientando a relevância de um programa de formação docente que pede permissão e orientação à ancestralidade, à natureza e aos seres espirituais, tendo assim um amparo e clareza no caminho, nesse chamado à humanidade para escutar a Mãe Terra.

Revitalizar origens e reaproximar de nossas raízes espirituais é um passo fundamental para reassumir um sentido verdadeiro de viver e fazer parte desse mundo, algo urgente diante das circunstâncias atuais de crise multidimensional mundial. Os conhecimentos trazidos pelos povos indígenas desde a ancestralidade, ao longo das gerações, são de grande profundidade e complexidade, com importantes potenciais de contribuição para reflexões e transformações da sociedade, tendo como base a ecologia e a espiritualidade. O exercício de diálogo entre esses saberes, a ciência e diversas tradições espirituais e filosóficas, revela a essencialidade desse pensamento, na complementaridade com outros ensinamentos, para uma aproximação a compreensões que não conseguimos alcançar por meio do universo acadêmico.

Esse exercício dialógico mostra a potência do pensamento indígena visto como filosofia, trazendo princípios essenciais da natureza e do cosmos, em uma sabedoria que integra conhecimentos ancestrais, míticos, oníricos e ritualísticos, com seus elementos afetivos e simbólicos, revelando significados fundamentais para a compreensão da vida, mas que não podem ser alcançados por meio da mente concreta, com a racionalidade positivista.

A formação de professores/as pesquisadores/as através de Licenciaturas Indígenas (LI) tem proporcionado a investigação e o registro de conhecimentos dos mais velhos, os sábios das aldeias, lideranças espirituais (conhecedores, ou fazedores, como se referem a si mesmos na Colômbia), possibilitando a retomada de tradições, rituais e práticas ecológicas; e trazendo para a universidade uma sapiência e um conjunto de informações que são legítimas e de grande importância, mas que não costumam ser acessadas no meio acadêmico, ou são vistas de forma relativizada e até mesmo folclórica.

Mais do que informações, esses processos trazem uma ética que pode contribuir na escolha de outro rumo para a sociedade, uma mudança paradigmática, a partir do

reconhecimento do mundo como uma unidade constituída pela diversidade de elementos e seres complementares, onde o fundamento é a relacionalidade, levando a uma vida de simplicidade, reciprocidade e irmandade, não somente entre humanos, mas com toda a natureza e com o mundo espiritual. O paradigma do bem viver, ou viver em plenitude, e o feminismo comunitário, com a visão da sociedade como uma comunidade de comunidades, permeada pela energia feminina da gestação, proteção, criação e amor, trazem elementos essenciais para uma reinvenção do mundo. Com essa concepção penetrando na educação, podemos nos colocar em um caminho espiralado de interaprendizagens, compondo com diversas ideias e saberes, onde o pensamento está integrado ao sentimento e à ação, em abertura para o acesso à intuição, com profundidade e inteireza.

Mas para ingressar nesse caminho também é necessário perceber a intensidade do processo colonizador de imposição do afastamento e da perda de nossas raízes, compreender as artimanhas de um sistema perverso que destrói vidas e potencialidades. Um sistema enrijecido por estratégias de poder que dificultam mudanças, mesmo com sinais evidentes da impossibilidade de um futuro humano nessas condições, pelo crescente aumento de crises multidimensionais, desastres naturais e epidemias. É com essa compreensão que vemos a urgência de se transformar e de transformar a educação, de refletir de forma crítica, identificar as brechas, construir parcerias e redes em movimentos de expressões e proposições, inventando uma educação reintegradora entre humanidade, natureza e espiritualidade.

A educação, conforme tem sido pensada e desenvolvida nesses processos de formação de professores/as indígenas, pode ser vista como cura, através de trajetórias decoloniais de percepção dos distanciamentos que foram impostos e de revitalização de conhecimentos tradicionais, integrados a saberes ocidentais, de forma direcionada para demandas comunitárias e melhorias concretas na situação das aldeias, trabalhando com questões dos movimentos indígenas e contribuindo para o fortalecimento político, na luta contra retrocessos e por avanços na garantia de direitos.

As histórias de ventre, histórias de vida e autoetnografias favorecem a outros modos de pesquisar, com a inclusão do pesquisador no próprio processo investigativo, propiciando a construção e a renovação de uma diversidade de métodos, através das etnociências, com a integração de saberes de diversas culturas e áreas de conhecimento, na dedicação a pesquisas científicas sobre conhecimentos tradicionais importantes como plantas medicinais,

construções, agricultura, saúde, infância, educação, artesanato, rituais, história do movimento indígena, e muitos outros.

As intensas discussões realizadas nesses cursos, a partir de diversos tipos de dinâmicas de grupo e formatos de atividades, têm proporcionado uma profunda e complexa construção de ideias e saberes sobre temas relevantes como pedagogia, escola indígena, educação infantil, alfabetização, letramento e política linguística. As formas de construção dos programas, seus desenhos curriculares, metodologias, espaços-tempos de aprendizagem, além dos materiais produzidos e utilizados, estão constituindo concepções e estratégias pedagógicas inspiradoras para toda a educação escolar e universitária, guardando suas especificidades. São pedagogias caracterizadas principalmente pela interculturalidade, interdisciplinaridade, transversalidade e uso de múltiplos espaços, tempos, tipos de atividades e materiais, integrando teoria e prática; arte, ciência e cultura; ensino, extensão e pesquisa.

Importante ressaltar o trabalho desenvolvido com as línguas indígenas, aprofundando seus significados, contribuindo para a decolonialidade e o fortalecimento de identidades, desenvolvendo outras formas de tradução e de registro. Uma atuação com base na conexão entre escrita e oralidade e com a articulação entre múltiplas linguagens, percebendo a profundidade das mensagens que chegam através de desenhos, pinturas, músicas, danças e teatro. Destaca-se assim o papel da arte, em termos políticos, pedagógicos, espirituais e culturais, na integração com ciência, filosofia, política e espiritualidade. São também outros modos de escrever e de lidar com as línguas portuguesa e espanhola, construindo novas formas de leitura, discussão e produção de textos acadêmicos, rompendo com padronizações eurocêntricas.

Destaco a relevância da interaprendizagem em todo esse processo, com a potência dos encontros e da participação comunitária, partindo de distintas formas de diálogo e de composição que integram sentimento, pensamento e ação. Os princípios utilizados na LPMT, do silêncio, escuta, observação, palavra doce, coração bom e tecido, com a abertura para se transformar e assim se relacionar e se expressar de outras formas, colaboram com a superação de um modelo competitivo, partindo para construções conjuntas e escritas compartilhadas, com trocas de saberes, ideias e experiências em elaborações e ações coletivas, comunitárias e interinstitucionais, interculturais e interdisciplinares, envolvendo e valorizando anciãos e anciãs.

São muitas as potências dessas licenciaturas para a educação indígena, suas comunidades e movimentos, e igualmente para toda a educação, a universidade e a sociedade. Mas essas potencialidades precisam estar protegidas, para que possam ser fortalecidas e ter continuidade. Também são grandes os desafios enfrentados, os quais estão ligados a processos históricos de solidificação de um formato científico e acadêmico subordinado ao modelo colonizador, com a ilusão da formação para um mercado de trabalho direcionado para suposto progresso econômico de uma sociedade sem futuro. Os entraves abrangem questões institucionais, burocráticas, políticas e econômicas, além dos impasses provenientes das relações interculturais e interétnicas.

É importante proteger a legitimidade desses ensinamentos e suas estratégias de aprendizagem e de produção de conhecimento, evidenciando, difundindo e valorizando os potenciais desses programas para que possam ser reconhecidos e mantidos, continuando a gerar novas ideias educativas transformadoras. Essas licenciaturas se manifestam como potências educacionais, culturais, políticas, ecológicas, científicas e espirituais, trazendo inspirações para escolas e universidades, incluindo elementos filosóficos e práticos para a formação de profissionais e pesquisadores/as com outras visões, que possam colaborar em mudanças paradigmáticas e transformações societárias.

Suas potências, se destacadas e cultivadas, caracterizam uma forma de proteção para sua continuidade e de incentivo para a construção de outras pedagogias, a fim de formar novas humanidades, que possam contribuir em mudanças necessárias ao mundo. A interculturalidade, nos modos como está sendo construída, exercitada e nutrida, é uma forma de proteção, com outras possibilidades de colaborações entre povos, culturas, etnias e gerações, em uma visão de interdependência e simetria, no exercício cotidiano de interaprendizagem e decolonialidade. O fortalecimento da cultura indígena na sua relação com outras culturas também pode ser visto como proteção, uma forma de amparar e proteger a essencialidade e a profundidade de povos que enxergam como missão a defesa do planeta. E a espiritualidade é uma grande proteção, abrindo portas para outras formas de ser e estar no mundo, tendo como sentido a aprendizagem e o exercício da relacionalidade, da complementaridade e da reciprocidade, na vivência integradora e transcendente de cada momento.

“Para não encerrar”, quero ressaltar o tempo educacional espiralado, que não é a visão linear do progresso, possibilitando uma verdadeira trajetória evolutiva, de transformação e

aprendizagem, permitindo recomeçar, percorrer de novo, aprender com os erros. Nesse sentido, a rota pedagógica da LPMT, estrutura utilizada para o texto dessa tese, mostra um exemplo de um desenho pedagógico e curricular que possui um sentido, o que é muito necessário, dadas as condições históricas e atuais do mundo. Nos motiva a pensar, pesquisar e planejar através de redes e ciclos, bem como construir planos de ensino, desenhos curriculares, configurações pedagógicas e roteiros de atividades que se tracejam como teias, redes e espirais, possibilitando repensar nossas trajetórias e redefinir caminhos, transformando o que precisa ser transformado.

E a visão espiralada também traz a importância da continuidade da pesquisa, envolvendo outros programas, aumentando a abrangência e a profundidade. Quero assim mostrar a fecundidade desse campo investigativo e sua relevância para a proteção e continuidade das Licenciaturas Indígenas; e também para novas construções, não somente no campo educacional, mas como elaboração de outras formas de ver o mundo e de viver em sociedade.

Essa fertilidade vai além da investigação, se manifestando em projetos e ações de extensão, abrangendo outras universidades, secretarias de educação e escolas, onde uma iniciativa vai se multiplicando e gerando outras, mostrando mais ainda o crescimento do interesse das pessoas por esses temas.

Assim encerro o que não pode ser finalizado, o que precisa ser continuado, aprofundado e expandido...

## Corazón Americano

Soledad Pastorutti

Canta corazón, canta más alto,  
que tu pena al fin se va marchando,  
Y nuevo milenio ha de encontrarnos,  
junto corazón, como soñamos.

Más de cinco siglos transitamos sobre nuestra tierra como extraños,

si logró la historia separarnos,  
este canto hoy quiere juntarnos.

Canta, sueña, vuela corazón americano,  
ya no habrá dolor que nos detenga,  
somos ante Dios todos hermanos.

Vuela corazón, vuela más alto,  
como el cóndor de la cordillera,  
que nuestro destino está marcado  
y la libertad es nuestra herencia.

Mira corazón al fin de cuentas,  
somos el solar de la esperanza,

si todas las razas del planeta son en esta tierra protegidas.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ANANDAMÚRTI, Shrii Shrii. **Ánanda Sútram**. 1. ed. Brasília: Ananda Marga Yoga e Meditação, 2007. 86 p.

APODACA, Erica Gonzáles *et al.* Aprendiendo a hacer educación intercultural com nuestros pueblos. La experiência formativa em la Nueva Educación y la Educación Inductiva Intercultural entre maestros indígenas y no indígenas de Oaxaca, México. *In*: BUSQUETS, María Bertely (Coord.). **Interaprendizajes entre indígenas**: de como las y los educadores pescan conocimientos y significados comunitários em contextos interculturales. México: Centro de Investigaciones y Estudios Superiores em Antropología Social; Universidad Pedagógica Nacional, 2011. p. 39-82.

BAILEY, Alice. **A Consciência do Átomo**. São Paulo: Editora do Conhecimento, 2007.

BARNES, Eduardo Vieira. Do Diversidade ao Prolind: reflexões sobre as políticas públicas do MEC para a formação superior e povos indígenas. *In*: SOUZA, Cassio Noronha Inglez de; ALMEIDA, Fábio Vaz Ribeiro de; LIMA, Antonio Carlos de Souza; Matos, Maria Helena Ortolan (Orgs.). **Povos Indígenas**: projetos e desenvolvimento II. Brasília: Paralelo 15; Rio de Janeiro: Laced, 2010. p. 63-73.

BARROS, Laura Pozzana; KASTRUP, Virgínia. Cartografar é acompanhar processos. *In*: PASSOS, Eduardo; KASTRUP, Virgínia; ESCÓCIA, Liliana da (Orgs.). **Pistas do método da cartografia**: Pesquisa-intervenção e produção de subjetividade. Porto Alegre: Sulina, 2009. p. 52-75.

BERGAMASCHI, Maria Aparecida. **Nhembo'e: enquanto o encanto permanece! Processos e práticas de escolarização nas aldeias Guarani**. 2005. 272f. Tese (Doutorado em Educação) - Programa de Pós-graduação em Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2005.

BERGAMASCHI, Maria Aparecida. Educação Escolar Indígena: um modo próprio de recriar a escola nas aldeias Guarani. **Caderno Cedex**, Campinas, v. 27, n. 72, p. 197-213, maio/ago. 2007.

BERGAMASCHI, Maria Aparecida. Infância nas aldeias Guarani: um modo próprio de estar dos Kyringüe. **Contexto e Educação**, Ijuí, v. 23, n. 79, p. 223-247, jan./jun. 2008.

BERGAMASCHI, Maria Aparecida. Tradição e memória nas práticas escolares Kaingang e Guarani. **Currículo sem Fronteiras**, v. 10, n. 1, p. 133-146, Jan./Jun. 2010.

BERGAMASCHI, Maria Aparecida; MENEZES, Ana Luisa Teixeira de. **Educação ameríndia**: a dança e a escola Guarani. Santa Cruz do Sul: EDUNISC, 2009. 259 p.

BLAVATSKY, Helena Petrovna. **A Doutrina Secreta**: Cosmogênese. v. 1. São Paulo: Pensamento. 1980a.

BLAVATSKY, Helena Petrovna. **A Doutrina Secreta**: Objeto dos Mistérios e Prática da Filosofia Oculta. v. 6. São Paulo: Pensamento. 1980b.

BROWN, Dee Alexander. **Enterrem meu coração na curva do rio**. Porto Alegre, RS: L&PM, 2012. 464p.

BUSQUETS, María Bertely. (Coord.). **Interaprendizajes entre indígenas**: De como las y los educadores pescan conocimientos y significados comunitarios em contextos interculturales. México: Centro de Investigaciones y Estudios Superiores en Antropología Social; Universidad Pedagógica Nacional, 2011. 222 p.

CAMPBELL, Joseph. **O poder do mito**. 3. ed. São Paulo: Palas Athena, 2014. 250 p.

CANCLINI, Néstor Garcia. **Diferentes, desiguais e desconectados**: mapas da interculturalidade. Tradução de Luiz Sérgio Henriques. Rio de Janeiro: Editora UFRJ, 2007.

CAPRA, Fritjof; STEINDL-RAST, David. **Pertencendo ao Universo**: Explorações nas fronteiras da ciência e da espiritualidade. São Paulo: Cultrix, 1991.

CAPRA, Fritjof. **Sabedoria incomum**: Conversas com pessoas notáveis. Tradução: Carlos Afonso Malferrari. 10. ed. São Paulo: Cultrix, 1995. 557 p.

CASTIÑEIRA, Sebastián Daniel. **Don y reciprocidade**: de Bartolomeu Meliá a la filosofia contemporânea. 1. ed. Buenos Aires: SB, 2017. 300 p.

CASTRO-GOMEZ, Santiago; GROSFUGUEL, Ramon. Prologo: Giro decolonial, teoria critica y pensamiento heterarquico. *In*: CASTRO-GOMEZ, Santiago; GROSFUGUEL, Ramon (Coords.). **El giro decolonial**: reflexiones para uma diversidad epistêmica más allá del capitalismo global. Bogota: Siglo del Hombre, Universidad Central, Instituto de Estudios Sociales Contemporaneos, Pontificia Universidad Javeriana, Instituto Pensar, 2007. p. 9-24.

CHAPARRO, Manuel (Mamo Dwinimaku). *In*: ZÄREIMAKU, Mamo Mayor *et al.* **Mamos Arhuacos de la Sierra Nevada de Santa Marta. Tratados e história primitivas**: Universo Arhuaco. Medellin/CO: Mestizos, 2005. 166 p.

COMISIÓN NACIONAL DE TRABAJO Y CONCERTACIÓN DE LA EDUCACIÓN PARA LOS PUEBLOS INDIGENAS - CONTCEPI. **Perfil del Sistema Educativo Indígena Proprio** - S.E.I.P. Bogotá D.C., 2013.

CONFEDERACIÓN INDÍGENA TAYRONA. **Propuestas para el Programa de Garantías de los derechos fundamentales de los pueblos indígenas de Colombia**. Valledupar, 2011.

CONSEJO REGIONAL INDÍGENA DEL CAUCA (CRIC). PROGRAMA DE EDUCACIÓN BILINGÜE E INTERCULTURAL. **¿Qué pasaría si la escuela...?** 30 años de construcción de una educación propia. Bogotá: Editorial Fuego Azul, 2004. 235 p.

CONSEJO TERRITORIAL DE CABILDOS INDIGENAS DE LA SIERRA NEVADA DE SANTA MARTA. **Vision ancestral indígena para el ordenamiento territorial de la Sierra Nevada de Santa Marta**. Valledupar, 2006.

D'AMBROSIO, Ubiratan; ROSA, M. Um diálogo com Ubiratan D'Ambrosio: uma conversa brasileira sobre etnomatemática. **Revista Latinoamericana de Etnomatemática: Perspectivas Socioculturales de la Educación Matemática**, v. 1, n. 2., Red Internacional de Etnomatemática y Universidad de Nariño/Departamento de Matemáticas Estadística, San Juan de Pasto/CO, 2008. p. 88-110.

DORNELES, Malvina do Amaral; ARENHALDT, Rafael. O sensível e a sensibilidade na pesquisa em educação. *In*: FEITOSA, Débora Alves *et al.* (Orgs). **Disposições Ético-Estético-Afetivas na Pesquisa em Educação**. UFRB: Cruz das Almas/BA, 2016. p. 27-44.

ECHARRAVIA USHER, Cristina. **Cuentos y cantos de las aves tairona, mitología ornitológica Wiwa**. Medellín: Corporación Murundúa y Colciencias, 1993.

ESCÓSSIA, Liliana da; TEDESCO, Silvia. O coletivo de forças como plano de experiência cartográfica. *In*: PASSOS, Eduardo; KASTRUP, Virgínia; ESCÓCIA, Liliana da (Orgs.). **Pistas do método da cartografia: Pesquisa-intervenção e produção de subjetividade**. Porto Alegre: Sulina, 2009. p. 92-108.

ESTERMANN, Josef. **Filosofía andina: Sabiduría indígena para un mundo nuevo**. 2 ed. La Paz: ISEAT, 2006. 414 p.

ESTERMANN, Josef. **Ecosofía andina: Un paradigma alternativo de convivencia cósmica y de Vivir Bien**. **FAIA**, Suiza, v. 2, n. 9-10, 2013.

FORNET-BETANCOURT, Raúl. **Crítica intercultural de la filosofía latino-americana actual**. Madrid: Editorial Trotta, 2004. 196 p.

FORNET-BETANCOURT, Raúl. *In*: SÁNCHEZ, Raquel Ahuja (Coord.). **Reflexiones de Raul Fonet-Betancourt sobre el concepto de interculturalidad**. México: Coordinación General de Educación Intercultural y Bilingüe, 2007. 85 p.

FREIRE, Paulo. **Conscientização, teoria e prática da libertação: uma introdução ao pensamento de Paulo Freire**. São Paulo: Moraes, 1980.

FRÓES, Vera; ROCHA, Antonio. **Alquimia vegetal: como fazer sua farmácia caseira**. Rio de Janeiro: Nova Era. 1977.

FRIEDRICH, Neidi Regina. **Educação, um caminho que se faz com o coração: entre xales, mulheres, xamãs, cachimbos, plantas, palavras, cantos e conselhos**. 346 f. Tese (Doutorado em Educação) - Programa de Pós-graduação em Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2012.

FUNAI. **Plano Plurianual 2012-2015**. Programa de proteção e promoção dos direitos dos povos indígenas, Brasília, 2012.

GASCHÉ, Jorge. La motivación política de la educación intercultural indígena y sus exigencias pedagógicas. Hasta dónde abarca la interculturalidad? *In*: BERTELY, María; GASCHÉ, Jorge; PODESTÁ, Rossana (Coord.). **Educando en La diversidad cultural: Investigaciones y experiencias educativas interculturales y bilingües**. Quito-Ecuador: Ediciones Abya-Yala, 2008. p. 279-367.

GOMIDE; Maria Lucia Cereda; SANTOS, Alex Mota dos. Registros das Terras Indígenas de Rondônia por meio de mapas mentais. **Revista Cultura e Extensão USP**, São Paulo, n. 13, p. 55-63, maio 2015.

GOVERNO DO ESTADO DE ALAGOAS. SECRETARIA DE ESTADO DA EDUCAÇÃO - SEDUC. UNIVERSIDADE ESTADUAL DE ALAGOAS - UNEAL. **Projeto Político Pedagógico do Curso de Licenciatura Intercultural Indígena de Alagoas - CLIND-AL**. Palmeira dos Índios/AL, 2018.

GRUPIONI, L. D. B. Um território ainda a conquistar. In: FREIRE, José Ribamar Bossa. **Educação escolar indígena em Terra Brasilis, tempo de novo descobrimento**. Rio de Janeiro: IBASE, 2004. 88 p.

GUATTARI, Félix. **As três ecologias**. Campinas, SP: Papyrus, 1990. 56 p.

GUERRERO ARIAS, Patricio. Corazonar desde las sabidurías insurgentes el sentido de las epistemologías dominantes para construir sentidos otros de la existencia. **Sophia**, Colección de Filosofía de la Educación, Universidad Politécnica Salesiana del Ecuador, n. 8, p. 101-146, 2010.

GUERRERO ARIAS, Patricio. Corazonar la dimensión política de la espiritualidade y la dimensión espiritual de la política. **Alteridad Revista de Ciencias Humanas, Sociales y Educación**, Universidad Politécnica Salesiana del Ecuador, n. 10, p. 21-39, 2011.

ISAMARÁ, Guzmán Cáisamo. **Kirincia Bio O Kuitá**. Pensar bien el caminho de la sabiduría. 2012. 393 f. Tese (Doctorado en Educación) Facultad de Educación, Universidad de Antioquia, Medellin, 2012.

KASTRUP, Virgínia. O funcionamento da atenção no trabalho do cartógrafo. In: PASSOS, Eduardo; KASTRUP, Virgínia; ESCÓCIA, Liliana da (Orgs.). **Pistas do método da cartografia: Pesquisa-intervenção e produção de subjetividade**. Porto Alegre: Sulina, 2009. p. 32-51.

KASTRUP, Virgínia; BARROS, Regina Benevides de. Movimentos-funções do dispositivo da prática da cartografia. In: PASSOS, Eduardo; KASTRUP, Virgínia; ESCÓCIA, Liliana da (Orgs.). **Pistas do método da cartografia: Pesquisa-intervenção e produção de subjetividade**. Porto Alegre: Sulina, 2009. p. 76-91.

KOPENAWA, Davi; ALBERT, Bruce. **A queda do céu: Palavras de um xamã yanomami**. Tradução de Beatriz Perrone-Molsés; Prefácio de Eduardo Viveiros de Castro. 1. ed., São Paulo: Companhia das Letras, 2015.

KRISHNAMURTI, Jiddu. **A educação e o significado da vida**. Tradução: Hugo Veloso. São Paulo: Cultrix, 1973. 134 p.

KUSCH, Rodolfo. **Obras completas**. Rosario: Editorial Fundación Ross, 2007.

LEFF, Enrique. **A complexidade ambiental**. São Paulo: Cortez, 2003.

LEFF, Enrique. **Ecologia, capital e cultura: a territorialização da racionalidade ambiental**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2009. 439 p.

LEGAN, Lucia. **A escola sustentável: eco-alfabetizando pelo ambiente**. 2. ed. Pirenópolis/GO: Ecocentro IPEC, 2007. 184 p.

LITTLE, Paul E. **Conhecimentos Tradicionais para o século XXI: etnografias da intercientificidade**. São Paulo: Annablume, 2010.

LORA LEÓN, Magda Patricia. **Estabelecer pontes ou delimitar fronteiras?** Desvendando o potencial de uma humanidade "outra" a partir do pensamento dos indígenas da Serra Nevada de Santa Marta, Colômbia. 2014. 285f. Tese (Doutorado em Filosofia) - Instituto de Filosofia e Ciências Humanas, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2014.

LOVELOCK, James. **As eras de Gaia:** A biografia da nossa Terra Viva. Rio de Janeiro: Editora Campus, 1991a.

LOVELOCK, James. **Gaia, a prática científica da medicina planetária:** Perspectivas ecológicas. São Paulo: Instituto Piaget, 1991b.

LUCIANO, Gersem José dos Santos. **Educação para o manejo do mundo:** entre a escola ideal e a escola real. Os dilemas da educação escolar indígena no alto rio Negro. 2011. 370 f. Tese (Doutorado em Antropologia Social) - Programa de Pós Graduação em Antropologia Social, Universidade de Brasília, Brasília, IF, 2011.

MAFFESOLI, Michel. **Elogio da razão sensível.** Petrópolis, RJ: Vozes, 2008.

MAHER, Terezinha Machado. Formação de professores indígenas: uma discussão introdutória. In: GRUPIONI, Luís Donisete Benzi. (Org.). *Formação de professores indígenas: repensando a trajetória.* Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2000.

MALDONADO-TORRES, Nelson. La descolonización y el giro des-colonial. **Tabula Rasa**, Bogotá, n. 9, p. 61-72, jul/dez. 2008.

MAMANI, Fernando Huanacuni. **Visión cósmica de los Andes.** Sucre/Bolivia: Editorial-Librería Armonia, 2005.

MAMANI, Fernando Huanacuni. **Buen Vivir / Vivir Bien:** Filosofía, políticas, estrategias y experiencias regionales andinas. Lima: Coordinadora Andina de Organizaciones Indígenas – CAOÍ, 2010. 120 p.

MARGOLIN, Malcolm. Pedagogia indígena: um olhar sobre as técnicas tradicionais de educação dos índios californianos. In: STONE, Michel; BARLOW, Zenobia. (Orgs.). **Alfabetização Ecológica:** a educação das crianças para um mundo sustentável. São Paulo: Cultrix, 2006. p. 95-113.

MARQUI, Amanda Rodrigues; OLIVEIRA, Lucia Alberta Andrade de. **Formação de professores indígenas no Brasil:** relato das experiências do Programa de Apoio à Formação Superior e Licenciaturas Indígenas (Prolind) do Ministério da Educação. In: CONGRESSO INTERNACIONAL POVOS DA AMÉRICA LATINA, 3. Anais do 3º Congresso Internacional Povos da América Latina (CIPIAL), Brasília, 2019. p. 1-16.

MARTINS, Ângela Maria Dorneles. Narrativas: uma inspiração metodológica para as escolas Guarani. In: Benvenuti, Juçara; Marques, Tania Beatriz Iwaszko; Bergamaschi, Maria Aparecida. **Educação indígena sob o ponto de vista de seus protagonistas:** produções do Curso de Especialização PROEJA Indígena. Porto Alegre: Evangraf, 2013. p. 277-290.

MATO, Daniel. Instituciones Interculturales de Educación Superior en América Latina. Panorama Regional, Procesos Interculturales de construcción institucional, Logros,

Dificultades, Innovaciones y Desafíos. *In*: MATO, Daniel (Org.). **Instituciones Interculturales de Educación Superior en América Latina**: Procesos de construcción, Logros, Innovaciones y Desafíos. Caracas: IESALC-UNESCO, 2009. p. 13-78.

MATO, Daniel. Educación Superior y Pueblos Indígenas en América Latina: Del “Diálogo de Saberes” a la construcción de “modalidades sostenibles de Colaboración Intercultural”. **Revista del Cisen Tramas/Maepova**, Salta, v. 4, n. 2, p. 71-94, 2016.

MATO, Daniel. Educación Superior Y Pueblos Indígenas y Afrodescendientes em América Latina: Democratización, interculturalización y descolonización. *In*: MATO, Daniel (Org.). **Educación Superior Y Pueblos Indígenas y Afrodescendientes em América Latina**: políticas y prácticas de inclusión, democratización e interculturalización. Sáenz Peña: Universidad Nacional Tres de Febrero, 2017. p. 19-40.

MATO, Daniel (Coord.). **Educación superior y pueblos indígenas y afrodescendientes en América Latina**: políticas y experiencias de inclusión y colaboración intercultural. Sáez Peña, Argentina: Universidad Nacional de Tres de Febrero (eduntref), 2018. p. 492.

MATURANA, Humberto Romesín. **Emoções e linguagem na educação e na política**. Tradução de José Fernando Campos Fortes. Belo Horizonte: Editora da UFMG, 1998. 98 p.

MATURANA, Humberto Romesín. **A Ontologia da Realidade**. Cristina Magno, Miriam Graciano e Nelson Vaz (Orgs.). Belo Horizonte: Editora da UFMG, 1999. 350 p.

MATURANA, Humberto R. **Cognição, ciência e vida cotidiana**. Tradução: Cristina Magro; Victor Paredes. Belo Horizonte: Ed. UFMG, 2001. 203 p.

MATURANA, Humberto Romesín. **Amar e brincar**: fundamentos esquecidos do humano. São Paulo: Palas Athena, 2004. 272 p.

MATURANA, Humberto; REZEPKA, Sima Nisis de. **Formação humana e capacitação**. Tradução de Jaime Clasen. 2. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2000.

MATURANA, Humberto Romesín; VARELA, Francisco Javier. **De máquinas e seres vivos**: autopoiese – a organização do vivo. Tradução: Juan Acuña Llorens. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997. 138 p.

MATURANA, Humberto Romesín; VARELA, Francisco Javier. **A árvore do conhecimento**: as bases biológicas da compreensão humana. Tradução: Humberto Mariotti e Lia Diskin. São Paulo: Palas Athena, 2001. 288 p.

MELIA, Bartolomeu. **El guarani**: experiência religiosa. Biblioteca Paraguaya de Antroologia. v. 13. Asunción/Paraguay: Centro de Estudios Antropológicos (CEADUC); Centro de Estudios Paraguayos (CEPAG), 1991.

MENEZES, Ana Luisa Teixeira de. **A alegria do corpo-espírito saudável**: ritos de aprendizagem guarani. 2006. 265f. Tese (Doutorado em Educação) - Programa de Pós-graduação em Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2006a.

MENEZES, Ana Luisa Teixeira de. Educação biocêntrica: um olhar sobre a educação Guarani. *In*: FLORES, F. E. V. (Org.). **Educação biocêntrica**: aprendizagem visceral e integração afetiva. Porto Alegre: Evangraf, 2006b. p. 131-142.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. FUNDAÇÃO UNIVERSIDADE FEDERAL DO AMAPÁ. PRÓ-REITORIA DE ENSINO DE GRADUAÇÃO. CAMPUS BINACIONAL DE OIAPOQUE. CURSO DE LICENCIATURA INTERCULTURAL INDÍGENA. **Projeto Pedagógico do Curso de Licenciatura Intercultural Indígena**. Oiapoque, 2019.

MORIN, Edgar. **Ciência com consciência**. Tradução: Maria Alexandre e Maria Alice Araripe de Sampaio. ed. 19. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2000. 350 p.

MORIN, Edgar. **Os Sete Saberes necessários à Educação do Futuro**. 8 ed. São Paulo: Cortez; Brasília/DF: UNESCO, 2003. 118 p.

MORIN, Edgar. **O método 1**: a natureza da natureza. Tradução: Ilana Heineberg. Porto Alegre: Sulina, 2005a.

MORIN, Edgar. **O método 2**: a vida da vida. Tradução: Marina Lobo. Porto Alegre: Sulina, 2005b.

MORIN, Edgar. **A cabeça bem feita**: repensar a reforma, reformar o pensamento. Tradução: Eloá Jacobina. 12 ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2006. 128 p.

MORIN, Edgar. **Educar na era planetária**: o pensamento complexo como método de aprendizagem pelo erro e incerteza humana. 2 ed. São Paulo: Cortez, 2007.

MOURA, Onório Isaias de. **A mitologia Kaingang**: a oposição e a complementaridade como um processo de educação intercultural e humanização. 2021. 100f. Dissertação (Mestrado em Educação). Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade de Santa Cruz do Sul, Santa Cruz do Sul. 2021.

MUÑOZ, Maritza Gómez. Saber indígena e meio ambiente: experiências de aprendizagem comunitária. *In*: LEFF, Enrique. (Coord.). **A complexidade ambiental**. São Paulo: Cortez, 2003. p. 282-322.

NASCIMENTO, André Marques. **Português intercultural**: fundamentos para a educação linguística de professores e professoras indígenas em formação superior específica numa perspectiva intercultural. 2012. 477f. Tese (Doutorado em Letras) – Faculdade de Letras, Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2012.

NOBRE DA SILVA, Iraci; COSTA, Jairo José Campos da; SILVA, Maria Margarete de Paiva; RAMALHO, Mary Selma de Oliveira. Relato de experiência do Programa de Licenciatura Intercultural Indígena de Alagoas – PROLIND/AL, ofertado pela Universidade Estadual de Alagoas – UNEAL. *In*: TENÓRIO, Douglas Apratto; COSTA, Jairo José Campos da. (Orgs.). **Alagoas, a herança indígena**. Brasília: Senado Federal, Conselho Editorial, 2017. p. 30-54.

ORGANIZACIÓN GONAWINDUA TAYRONA. **Ley de Se, Seyn Zare, Shenbuta. Salud Indígena en la Sierra Nevada de Santa Marta**. Bogotá: Sirga Editores, 2009.

OUSHIRO, Livia. Transcrição de entrevistas sociolinguísticas com o Elan. *In*: FREITAG, Raquel Meister Ko. (Org.). **Metodologia de Coleta e Manipulação de Dados em Sociolinguística**, São Paulo: Editora Edgard Blücher, 2014. p. 117-132.

PAREDES, Julieta; GUZMÁN, Adriana; Mujeres Creando Comunidad. **El tejido de la rebeldía ¿Que es el feminismo comunitario?** La Paz: Moreno Artes Gráficas, 2014.

PASSOS, Eduardo; BARROS, Regina Benevides de. A cartografia como método de pesquisa-intervenção. *In*: PASSOS, Eduardo; KASTRUP, Virgínia; ESCÓCIA, Liliana da (Orgs.). **Pistas do método da cartografia: Pesquisa-intervenção e produção de subjetividade**. Porto Alegre: Sulina, 2009. p. 17-31.

PASSOS, Eduardo; KASTRUP, Virgínia; ESCÓCIA, Liliana da (Orgs.). **Pistas do método da cartografia: Pesquisa-intervenção e produção de subjetividade**. Porto Alegre: Sulina, 2009.

PASSOS, Eduardo; KASTRUP, Virgínia; TEDESCO, Silvia (Orgs.). **Pistas do método da cartografia: a experiência da pesquisa e o plano comum**. Porto Alegre: Sulina, 2014. 310 p.

PATIÑO, Patricia Enciso. **Estado del arte de la etnoeducación en Colombia con énfasis en política pública**. Ministerio de Educación Nacional. Dirección de Poblaciones y Proyectos Intersectoriales. Subdirección de Poblaciones, 2004.

PELLANDA, Nize Maria Campos. **Maturana & a Educação**. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2009. (Coleção Pensadores & Educação). 110 p.

PÉREZ, Karmen. Áyu y crisis. *In*: ZÄREYMAKÚ, Mamo Mayor; ORTIZ RODRÍGUES, Jesus (Compilador); DÍAS, Nora (Transcripciones); MONTOYA, Mario (Ilustrador); mamos Arhuacos de la Sierra Nevada de Santa Marta. **Tratados e historia primitivas: universo arhuaco**. Medellín (CO): Mestizas, 2005. p. 27-31.

PÉREZ, Juan Marcos (Mamo Mayor Renacido. Zarey Maku). **No digan que nadie les dijo nada**. Compiladores Jesús Ortíz Rodríguez & Nora Días. 1. ed. The elders Project. Territorio Ley Moro Resguardo de la Sierra Montaña de los Chudwas, 2017. 244 p.

PIMENTEL DA SILVA, Maria do Socorro. Pedagogia da retomada: decolonização de saberes. **Articulando e Construindo Saberes**, Goiânia, Núcleo Takinahaky de Formação Superior Indígena – Universidade Federal de Goiás, v. 2, n. 1, p. 203-215, 2017.

PIMENTEL, Álamo. Prefácio. *In*: FEITOSA, Débora Alves *et al.* (Orgs.). **Disposições Ético-Estético-Afetivas na Pesquisa em Educação**. Cruz das Almas/BA: UFRB, 2016. p. 27-44.

PORTO-GONÇALVES, Carlos Walter. Entre América e Abya Yala – tensões de territorialidades. **Desenvolvimento e Meio Ambiente**, Curitiba, Editora UFPR, n. 20, p. 25-30, jul./dez. 2009.

POSADA, Juliana Arbeláez Jiménez Paulina Vélez. **La Etnoeducación en Colombia una mirada indígena**. 124 f. (Monografía) - Escuela de Derecho. Universidad EAFIT, Medellín. 2008.

QUIJANO, A. Colonialidade do poder, eurocentrismo e América Latina *In*: LANDER, E. (Coord.). **La colonialidad del saber: eurocentrismo y ciencias sociales, perspectivas latino-americanas**. Buenos Aires: Clacso, 2005. p. 117-142.

QUIJANO, Aníbal. Colonialidade do poder e classificação social. *In*: SANTOS, Boaventura de Souza; MENEZES, Maria Paula (Orgs.). **Epistemologias do Sul**. Coimbra: Almedida, 2010. p. 73-118.

REPETTO, Maxin; SILVA, Lucilene Julia da. Experiências inovadoras na formação de professores indígenas a partir do Método Indutivo Intercultural no Brasil. **Tellus**, Campo Grande, v. 16, n. 30, p. 39-60, jan/jun. 2016.

SANTOS, Boaventura de Souza. Para uma sociologia das ausências e uma sociologia das emergências. **Revista Crítica de Ciências Sociais**, n. 63, Coimbra, p. 237-280, out. 2002.

SANTOS, Boaventura de Sousa. **Um discurso sobre as ciências**. 5. ed. São Paulo: Cortez, 2008.

SANTOS, Boaventura de Souza. **A gramática do tempo**: para uma nova cultura política. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2010. 511 p.

SANTOS, Boaventura de Sousa. **A universidade no século XXI**: para uma reforma democrática e emancipatória da universidade. São Paulo: Cortez, 2011.

SANTOS, Boaventura de Souza; MENEZES, Maria Paula; NUNES, João Arriscado. Conhecimento e transformação social: por uma ecologia de saberes. **Hiléia: Revista de Direito Ambiental da Amazônia**. v. 4, n. 6. Manaus: Edições Governo do Estado do Amazonas / Secretaria de Estado da Cultura / Universidade do Estado do Amazonas, 2006. p. 11 - 104.

SANTOS, Boaventura de Sousa. **O fim do império cognitivo**: a afirmação das epistemologias do Sul. 1. ed. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2019. 478 p.

SIERRA, Zayda. Pedagogías desde la diversidad cultural: una invitación a la investigación colaborativa intercultural. **Perspectiva**, Florianópolis, v. 28, n. 1, p. 157-190, jan./jun. 2010.

SILVA, C. J. R. Pensando a educação profissional e tecnológica integrada à educação escolar indígena. *In*: CLAUDINO, Z. K. **Educação indígena em diálogo**. Pelotas: Editora Universitária UFPEL, 2010. p. 85-95.

SIRI, Rossana Stela Potestat *et al.* **Guía para sembrar el método indutivo intercultural en comunidades y escuelas**: pueblos ngigua, ngiba y nahua. México: CIESAS, 2012.

SITO, Luanda Rejina Soares. Ensaio de estratégias das artes letradas nas zonas de contato: trajetórias de letramento acadêmico, ações afirmativas e políticas de conhecimento. **Revista Brasileira de Linguística Aplicada**, v. 18, n. 4, p. 821-852, 2018.

SPRADLEY, James. **The Ethnographic Interview**. New York: Holt, Rinehart and Winston, 1979.

STEINER, Rudolf. **A metodologia do ensino e as condições de vida do educar**. Tradução de Christa Glass. São Paulo: Federação das Escolas Waldorf do Brasil. 1974.

STEINER, Rudolf. **Os graus do conhecimento superior**: o caminho iniciático da imaginação, da inspiração e da intuição. Tradução de Lavínia Viotti. São Paulo: Antroposófica, 1996. 70 p.

STEINER, Rudolf. **A arte da educação - I**: o estudo geral do homem: uma base para a pedagogia. Tradução de Rudolf Lanz e Jacira Cardoso. São Paulo: Antroposófica, 2003. 158 p.

STOCEL, Abadio Green; SINIGUI, Sabine; ROJAS, Alba Lucia. Licenciatura en Pedagogia de la Madre Tierra: Una apuesta política, cultural y academica desde la educaión superior y las comunidades ancestrales. *In*: GARCÍA, Luis Rodríguez; TAPIA, Antonio Rafael Roldán (Coord.). **Relaciones interculturales en la diversidad**. Córdoba: Universidad de Córdoba, Cátedra Intercultural, 2013. p. 85-94.

TIRIBA, Léa. Crianças da natureza. *In*: **I SEMINÁRIO NACIONAL: CURRÍCULO EM MOVIMENTO – PERSPECTIVAS ATUAIS**. 2010, Belo Horizonte. **Anais (...)**.

TORRES, Norberto. Los pagos y el equilibrio. *In*: ZÄREYMAKÚ, Mamo Mayor; ORTIZ RODRÍGUES, Jesus (Compilador); DÍAS, Nora (Transcripciones); MONTOYA, Mario (Ilustrador); mamos Arhuacos de la Sierra Nevada de Santa Marta. **Tratados e historia primitivas: universo arhuaco**. Medellin (CO): Mestizas, 2005. p. 31-33.

TRÊS INICIADOS. **O Caibalion: Um estudo da filosofia hermética do antigo Egito e da Grécia**. São Paulo: Mantra, 2018.

TRIGUEIRINHO. **Nossa vida nos sonhos**. São Paulo: Pensamento. 19 ed. 1987. 131 p.

UNIVERSIDAD DE ANTIOQUIA, FACULTAD DE EDUCACIÓN, PROGRAMA DE EDUCACIÓN INDÍGENA. **Documento Maestro del Programa Licenciatura en Pedagogía de la Madre Tierra**, Medellín, 2018. 263 p.

UNIVERSIDADE DO ESTADO DO PARÁ. PRÓ-REITORIA DE GRADUAÇÃO. NÚCLEO DE FORMAÇÃO INDÍGENA. **Projeto Político Pedagógico do Curso de Licenciatura Intercultural Indígena**, Belém/PA, 2016.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE GOIÁS. NÚCLEO TAKINAHAKÿ DE FORMAÇÃO SUPERIOR INDÍGENA. **Projeto Pedagógico de Curso Licenciatura em Educação Intercultural**, Goiânia/GO, 2019.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA CATARINA. CENTRO DE FILOSOFIA E CIÊNCIAS HUMANAS. DEPARTAMENTO DE HISTÓRIA. **Projeto Político Pedagógico do Curso Licenciatura Intercultural Indígena do Sul da Mata Atlântica (Guarani, Kaingang E Laklãnõ-Xokleng)**, Florianópolis/SC, 2015.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO AMAZONAS. INSTITUTO DE CIENCIAS HUMANAS E LETRAS. **Projeto Político Pedagógico do Curso de Licenciatura Indígena Políticas Educacionais E Desenvolvimento Sustentável**, Manaus/AM, 2014.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO AMAZONAS. FACULDADE DE EDUCAÇÃO. **Projeto Político-Pedagógico do Curso de Licenciatura Formação de Professores Indígenas**, Manaus/AM, 2012.

VILLAFÃNA, Juan Bautista. *In*: ZÄREYMAKU, Mamo Myor et al. Mamos Arhuacos de la Sierra Nevada de Santa Marta. **Tratados e história primitivas: Universo Arhuaco**. Medellin/CO: Mestizos, 2005. 166 p.: il.

WALLACE, Alan. **Ciência contemplativa: onde o Budismo e a neurociência se encontram**. Tradução de Carmen Fischer. São Paulo: Cultrix, 2009.

WALSH, *Catherine*. Interculturalidad crítica y educación intercultural. In: VIAÑA, J.; TAPIA, L. Y WALSH, *Catherine*. (Orgs.). **Construyendo interculturalidad crítica**. La Paz – Bolivia: Instituto Internacional de Integración del Convenio Andrés Bello, 2010. p. 75-96.

WALSH, *Catherine*. **Pedagogías decoloniales**: Prácticas insurgentes de resistir, (re)existir y (re)vivir. Tomo I, editora Serie Pensamiento Decolonial. 1 ed. Quito-Ecuador: Ediciones Abya-Yala, 2013.

WEIGEL, Valéria Augusta de Medeiros. **Escolas de branco em maloka de índio**. Manaus: Editora da Universidade do Amazonas, 2000. 375 p.

WILHELM, Richard. **I Ching**: o livro das mutações. Tradução de Alayde Mutzenberger e Gustavo Alberto Corrêa Pinto. São Paulo: Pensamento, 2006. 527 p.

ZAVALA, Virginia. Dilemas ideológicos en torno a la educación intercultural bilingüe: el caso de la lectura en quéchua. **Revista Peruana de Investigación Educativa**, n. 4, p. 77-104, 2012.

ZOHAR, Danah (em colaboração com I. N. Marshall). **O Ser Quântico**: Uma visão revolucionária da natureza humana e da consciência, baseada na nova física. Tradução de Maria Antônia van Acker. Rio de Janeiro: Best Seller, 1990.

## **ANEXO I: Roteiro de Entrevistas**

### **UNIVERSIDADE DE SANTA CRUZ DO SUL PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO**

Projeto de Tese: Licenciaturas Indígenas na América Latina: Diálogos e Reflexões

Doutoranda: Beatriz Osorio Stumpf

Orientadora: Ana Luisa Teixeira de Menezes

Linha de Pesquisa: Aprendizagens, Tecnologias e Linguagem em Educação

#### **ROTEIRO DE ENTREVISTA**

##### **1. Dados de Identificação:**

Nome:

Instituição:

Curso:

Função na instituição e no curso:

Há quanto tempo trabalha nessa função?

##### **2. Histórico e características do curso:**

Quando o curso começou?

Quais as principais mudanças que ocorreram no curso até o momento?

Quais enfoques pedagógicos são utilizados?

Quais as estratégias metodológicas?

Como são os sistemas de avaliação?

Ocorrem produções de autoria indígena?

##### **3. Desafios do curso:**

Quais as principais dificuldades que já foram enfrentadas no curso?

Quais as principais dificuldades atuais?

O curso consegue colocar em prática o que foi planejado em seu processo de construção?

##### **4. Potenciais do curso:**

Quais as principais características positivas que você vê nesse curso?

Há acompanhamento de egressos?

Que potenciais estão sendo observados para a escola indígena?

Que potenciais estão sendo observados para a própria universidade?

##### **5. Intercâmbios entre Licenciaturas Indígenas:**

Existe algum tipo de troca de conhecimentos, experiências e/ou materiais com outros cursos?

Se existe, como está sendo o aproveitamento dessas trocas?

## ANEXO II: E-mail de Zaida Sierra

**Zayda Sierra** <sierrazayda@yahoo.com>

**Para:** Beatriz Osorio Stumpf

seg., 23 de mar. de 2020 às 14:04

Estimada Beatriz,

Me dio gusto conocerte. Gracias nuevamente por tu interés en el proceso de creación del programa Madre Tierra en la U de Antioquia. Estoy segura tu proyecto servirá para dialogar con las comunidades y organizaciones indígenas de tu región en sus esfuerzos por una educación superior que sea pertinente a sus necesidades y expectativas.

Muchas personas contribuyeron a la creación de la Licenciatura en Pedagogía de la Madre Tierra en la U de Antioquia pero, indudablemente, ello solo fue posible por la lucha del movimiento indígena y de la Organización Indígena de Antioquia. Hago un especial reconocimiento a Abadio Green y Guzmán Cáisamo, por su sabiduría, compromiso y aportes como educadores y líderes indígenas durante todo el proceso.

Desde mi esfuerzo en apoyar la iniciativa como profesora universitaria, resumo los momentos de un proceso tan complejo y difícil, en especial enfrentar tantas barreras institucionales. Agrego algunas publicaciones que tal vez puedan servir para documentar los antecedentes.

**Momento 1: 1998-2002.** Creación del Semillero de Investigación y Grupo de investigación en Pedagogía y Diversidad Cultural - DIVERSER. Primeros proyectos investigativos y acciones institucionales hacia el real reconocimiento (no la mera inclusión) de la diversidad cultural en la universidad. Proyecto sobre representaciones sociales de niñas y niños en distintos contextos culturales (campesino, indígena, afro, urbano clase media-alta, urbano barrio popular).

**Momento 2: 2002-2006.** Creación de la maestría en Pedagogía y Diversidad cultural. Estudios participativos y en dialogo de saberes sobre la situación de estudiantes indígenas universitarios. Acción hacia el reconocimiento de las lenguas indígenas y el castellano como segunda lengua para admisión en el posgrado.

**Momento 3: 2004-2007.** Creación del doctorado en Estudios Interculturales. Acción para reducción de matrícula para participantes indígenas. Acción para la apertura de la plaza docente indígena. Construcción de proyectos investigativos y *Diplomas* de Extensión con comunidades indígenas en alianza con la Organización Indígena de Antioquia. Inicio del diseño de la Licenciatura en Pedagogía de la Madre Tierra.

**Momento 4: 2008-2010.** Diseño final Licenciatura en Pedagogía de la Madre Tierra y proceso de aprobación en las distintas instancias universitarias.

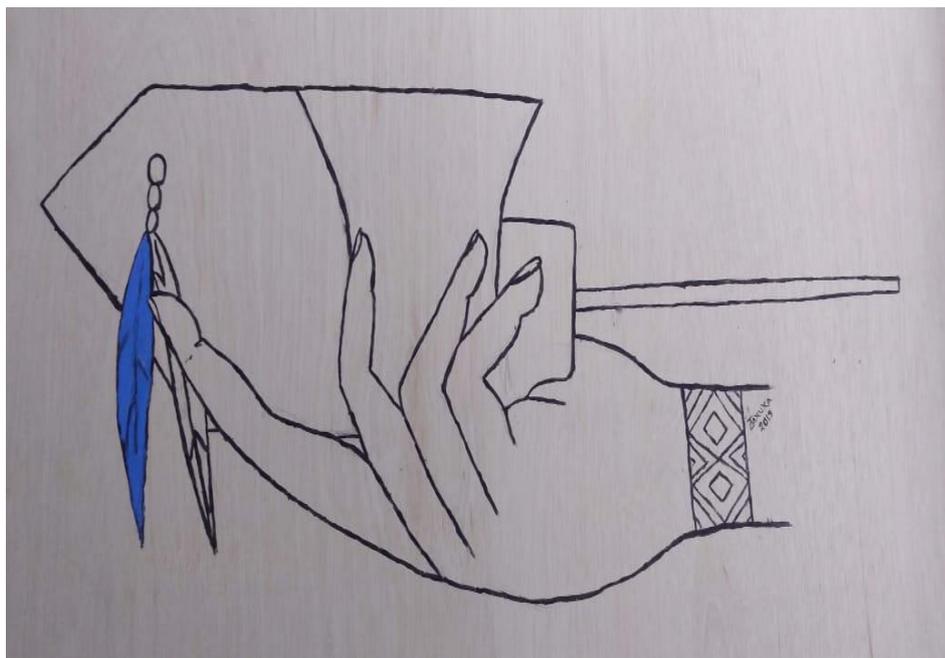
Quedo atenta para ampliar lo que a bien requieras. Muchos éxitos con tu proyecto,

Zayda

ANEXO III: Teia de Aranha



## ANEXO IV: Pinturas UFSC



O petyngua desenhado no alojamento. Fotografia: Hugo Karai



Os instrumentos sagrados. Fotografia: Hugo Karai



O Kerymba – Guerreiro Espiritual. Fotografia: Hugo Karai



O sol e a Lua, jaxy e nhamandu, o Pindo Ovy - a palmeira sagrada. Fotografia: Hugo Karai

## ANEXO V: Pinturas UNIFAP



Fotografia: Beatriz Osorio Stumpf



Fotografia: Beatriz Osorio Stumpf



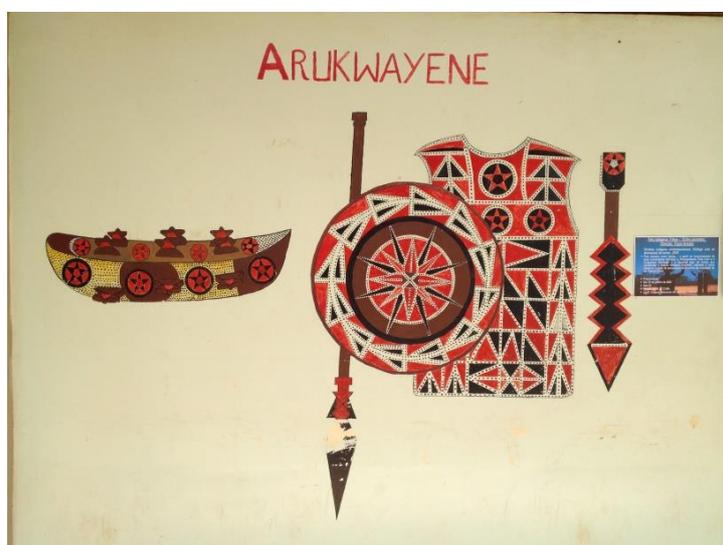
Fotografia: Beatriz Osorio Stumpf



Fotografia: Beatriz Osorio Stumpf



Fotografia: Beatriz Osorio Stumpf



Fotografia: Beatriz Osorio Stumpf



Fotografia: Beatriz Osorio Stumpf