

EDUCAÇÃO

V.12 • N.1 • Publicação Contínua - 2023

ISSN Digital: 2316-3828

ISSN Impresso: 2316-333X

DOI: 10.17564/2316-3828.2023v12n1p199-211



FORMAÇÃO DE PROFESSORES INDÍGENAS NO BRASIL: CONSOLIDAÇÃO DE UMA PROPOSTA INTERCULTURAL NO ENSINO SUPERIOR

LEARNING OF INDIGENOUS TEACHERS IN BRAZIL: CONSOLIDATION
OF AN INTERCULTURAL PROPOSAL
IN HIGHER EDUCATION

FORMACIÓN DE PROFESORES INDÍGENAS EN BRASIL:
CONSOLIDACIÓN DE UNA PROPUESTA INTERCULTURAL
EN LA EDUCACIÓN SUPERIOR

Laura Marcela Cubides Sánchez¹
Fabiana Soares Fernandes Leal²

RESUMO

Desde a Constituição da República Federativa do Brasil de 1988, ampliou-se e aprofundou a gestão das instituições governamentais responsáveis pelo acompanhamento dos povos indígenas, nos programas de fortalecimento, visibilidade e integração de seus valores socioculturais ao projeto nacional. Portanto, reuniões com autoridades tradicionais, funcionários públicos e pessoas externas interessadas em contribuir aos processos comunitários, começaram a ocorrer com mais frequência e intensidade. Como resultado dessas lutas e parcerias, no início deste milênio, surge a iniciativa de criar cursos de graduação em várias universidades públicas federais e estaduais do país para a profissionalização de indígenas que atuam como professores em suas respectivas comunidades. Estes programas foram denominados “Licenciaturas Interculturais” e estão desenhados exclusivamente para atender as demandas territoriais e educacionais das populações indígenas, por meio do fortalecimento da prática docente nas escolas de ensino básico. A partir de uma revisão bibliográfica, este artigo se propõe expor uma análise crítica, com base em discussões de caráter cultural e político, da proposta intercultural para a formação de professores indígenas, contemplando os potenciais e os desafios que ela apresenta, desde sua criação até o presente. Os resultados nos levam a afirmar que tais cursos do ensino superior atendem alguns dos valores que aparecem no discurso oficial, mas não conseguem uma verdadeira dinâmica intercultural, o que nos permite desconstruir a legitimidade do conceito e questionar sua aplicabilidade.

PALAVRAS-CHAVE

Interculturalidade. Ensino Superior. Formação de Professores Indígenas. Licenciaturas Interculturais.

ABSTRACT

Since the Constitution of the Federative Republic of Brazil in 1988, the management of the governmental institutions responsible for accompanying the indigenous people in the programs of strengthening, visibility and integration of their sociocultural values into the national project has been expanded. Therefore, meetings with traditional authorities, public officials and external persons interested in contributing to community processes began to take place more frequently and intensely. As a result of these struggles and associations, at the beginning of this millennium, an initiative to create higher courses in several federal and state public universities in the country for the professionalization of indigenous people who work as teachers in their respective communities came up. These programs were called “Intercultural Bachelor’s Degrees” and are designed exclusively to assist the territorial and educational demands of indigenous populations, through the consolidation of teaching practice in basic education schools. Taking into account a bibliographic review, this article intends to expose a critical analysis, based on intercultural and political discussions, about the intercultural proposal for the training of indigenous teachers, considering the potentials and challenges it has had since its creation until the present day. The results lead us to affirm that these higher education courses reach some of the criteria that appear in the official discourse, but do not achieve a true intercultural dynamic, which allows us to deconstruct the legitimacy of the concept and question its applicability.

KEYWORDS

Interculturality. Higher Education. Indigenous Teacher Learning. Intercultural Degrees.

RESUMEN

Desde la Constitución de la República Federativa de Brasil de 1988, se amplió y profundizó la gestión de las instituciones gubernamentales responsables por acompañar a los pueblos indígenas, en los programas de fortalecimiento, visibilidad e integración de sus valores socioculturales al proyecto nacional. Por lo tanto, las reuniones con autoridades tradicionales, funcionarios públicos y personas externas interesadas en contribuir a los procesos comunitarios, comenzaron a tener lugar con mayor frecuencia e intensidad. Como resultado de estas luchas y asociaciones, a

principios de este milenio surge la iniciativa de crear cursos de pregrado en varias universidades públicas federales y estatales del país, para la profesionalización de indígenas que se desempeñan como profesores en sus respectivas comunidades. Esos programas fueron denominados “Licenciaturas Interculturales” y están diseñados exclusivamente para atender las demandas territoriales y educativas de las poblaciones indígenas, a través del fortalecimiento de la práctica docente en las escuelas de educación básica. A partir de una revisión bibliográfica, este artículo se propone exponer un análisis crítico, con base en discusiones de carácter intercultural y político, sobre la propuesta intercultural para la formación de profesores indígenas, considerando los potenciales y los desafíos que ha tenido desde su creación hasta el día de hoy. Los resultados nos llevan a afirmar que esos cursos de educación superior cumplen algunos de los criterios que aparecen en el discurso oficial, pero no logran una verdadera dinámica intercultural, lo que nos permite deconstruir la legitimidad del concepto y cuestionar su aplicabilidad.

PALABRAS CLAVE

Interculturalidad; Educación superior; Formación de profesores indígenas; Licenciaturas Interculturales.

1 INTRODUÇÃO

Não é possível entender a trajetória da profissionalização de docentes indígenas no Brasil sem conhecer o trabalho comunitário que antecede as conquistas obtidas pelo movimento indígena em termos de autonomia política e educacional. A conjuntura da Constituição Federal de 1988 significou a abertura de espaços educacionais para as populações indígenas, sob programas de cunho mais inclusivo que diferencial, tanto no ensino básico quanto no ensino superior. As escolas indígenas foram o foco de atenção das instituições governamentais que desde então se encarregaram da escolarização desses povos tradicionais. Juntamente com eles, uma série de aspectos básicos foi estabelecida para que esses núcleos de ensino e aprendizagem potencializassem seu fortalecimento cultural e respondessem às particularidades de cada território.

Graças a essa nova possibilidade, amparada pelo arcabouço jurídico, os diferentes setores envolvidos nesse campo receberam a tarefa de coletar informações para compor o panorama da educação indígena e conhecer as principais carências das escolas em funcionamento. A partir daí começaram-se a implementar políticas públicas, programas e estratégias para ampliar a cobertura das escolas comunitárias e consolidar propostas pedagógicas que conseguiram integrar algumas dimensões da vida social destes povos. Nesta aposta pelo posicionamento dos saberes ancestrais no âmbito educacional, requeriam-se professores indígenas com a capacidade de dominar cenários diferentes do seu ambiente local, de modo que começou a haver uma extensa demanda de jovens e adultos indígenas que queriam se formar profissionalmente para desempenhar-se como tal.

Muitos deles já ensinavam sob a figura de sabedores, que são considerados por suas próprias comunidades como as pessoas mais conhecedoras da lei de origem que orienta o pensamento e a ação desses grupos e que melhor dominam o campo da espiritualidade, do trabalho da terra, da oralidade de suas línguas, entre outros pilares do que constitui suas cosmovisões. No entanto, devido à abrangente institucionalização dessas escolas, era indispensável ter docentes que além de ser idôneos nestas áreas, também fossem competentes no âmbito profissional e respondessem as demandas burocráticas. Assim, surgiu a necessidade de abrir cursos de magistério específicos para populações indígenas e, poucos anos depois, de criar programas de licenciatura no ensino superior, alguns voltados para um único grupo étnico e outros com uma abordagem intercultural.

Transcender a educação indígena do nível básico para o universitário era uma conquista, mas também um enorme desafio tanto para as entidades governamentais quanto para o mesmo movimento indígena que já vinha trabalhando pela continuidade de uma formação pertinente com suas realidades. A substituição de professores “brancos” por “índios” nos cargos de docência nas escolas localizadas dos territórios indígenas foi uma das principais bandeiras de reivindicação que o movimento indígena levantou naquele período. A esse respeito Linhares, Garcia e Corrêa (2011, p. 142), ressaltam que “a busca pelo ensino superior é visualizada pelos povos indígenas, como mais uma forma de resistência e construção de novas relações com a sociedade envolvente, na perspectiva do diálogo intercultural”.

Portanto, isso constituiu um dos principais fatores para se aproximar a uma verdadeira autonomia educacional. O fato de que as escolas tivessem professores indígenas, que pudessem falar com os seus alunos na língua materna e, ademais, ensinar-lhes a língua, parecia uma utopia apenas algumas décadas antes. Devido a esses primeiros programas, que em princípio eram escassos e precários demais, foi se fortalecendo um caminho que, embora visionário, tinha algumas variáveis contra sua permanência e continuidade, muitas delas, ainda presentes e enraizadas na estrutura operacional do sistema em que se desenvolvem.

Por essa razão, este artigo sugere uma observação crítica e decolonial da trajetória das Licenciaturas Interculturais que têm sido formuladas e aplicadas em universidades federais e estaduais do país, desde o início deste milênio, a partir da criação de um programa de apoio à formação superior de professores atuantes nas escolas indígenas de educação básica. Portanto, o foco deste estudo está na formação de professores indígenas vista a partir de uma proposta intercultural, por meio da qual se espera que a experiência dos povos que eles representam e sua própria trajetória como educadores nas suas comunidades, construam uma nova epistemologia e uma prática pedagógica que valorize cada um desses processos.

2 METODOLOGIA

A interculturalidade em todos os âmbitos da vida social, mas principalmente na educação, representa grandes desafios para os investigadores sociais. Primeiro, porque exige a capacidade de questionar o tema de interesse desde diferentes ângulos, o que geralmente demanda estabelecer um

diálogo interdisciplinar. Do mesmo modo, é fundamental consolidar uma perspectiva crítica que permita entender o projeto da interculturalidade, não como um conceito, mas como uma alternativa de vida coletiva, afastando-se de qualquer construto teórico acadêmico juridicamente legitimado pelos aparatos governamentais. Ademais, requer a habilidade de se tornar mais flexível diante dos preceitos metodológicos da ciência tradicional, a fim de se dispor para as tantas possibilidades de entender as diferentes dimensões que incidem o caso que está sendo abordado e visibilizar cada um de seus pontos de convergência e divergência.

Devido ao aumento de leis e documentos jurídicos que foram promulgados para o reconhecimento e legitimação dos direitos dos povos indígenas, especialmente aqueles que definiram as diretrizes para sua autonomia educativa, muitos acadêmicos e pesquisadores de diferentes áreas do conhecimento dedicaram-se a produzir bibliografia sobre o andamento das estratégias propostas para cumprir cada um dos acordos. Esse material nos permite compor um panorama que fornece ferramentas fundamentais para a compreensão dos obstáculos, avanços e potenciais do ensino superior intercultural na atualidade.

Por essa razão, este artigo toma como referência algumas obras recentes, que expõem os elementos-chave para analisar a lógica a partir da qual a proposta de interculturalidade foi construída e o modo como foi inserida nos discursos políticos dos governos, institucionalizando assim, uma iniciativa que em princípio emergiu das lutas comunitárias. A revisão detalhada destas fontes foi feita a fim de gerar uma discussão sobre o potencial social do enfoque destes cursos de Licenciatura Intercultural, tanto para os povos indígenas quanto para as instituições de ensino superior.

Ao selecionar o material bibliográfico mais relevante, continuou-se com o exercício de análise a partir de uma leitura geral das ideias, argumentos e justificativas mais robustas dos autores e, assim, interligar, complementar e, em alguns casos, contrastar seus pontos de vista. Portanto, na elaboração deste documento, as citações que foram extraídas têm a finalidade de construir uma base teórica a partir da dialética, gerando uma conversa entre posicionamentos e consolidando um olhar do problema desde diferentes ângulos e escalas. O tecido final é mostrado na seção de resultados, onde estão expostos os diálogos e as reflexões que eles provocam para investigações futuras. Desta forma, são detectadas características, condições e origens dos desafios atuais do ensino superior intercultural no Brasil.

3 RESULTADOS

Embora as primeiras experiências de formação inicial de professores indígenas, que surgiram com a edificação da escola intercultural, datem mais ou menos de finais da década de 1970, o processo de reflexão e sistematização teórica começou a ser trabalhado mais de uma década depois. Durante os anos 1980, algumas Organizações Não Governamentais (ONGs) implementaram cursos de mestrado indígena, para capacitar-lhes como docentes nas séries iniciais do ensino fundamental e para que eles pudessem assumir a direção das escolas de suas aldeias. Segundo Paladino (2010), esses primeiros cursos foram financiados por agências de cooperação internacional e agências vinculadas

à Igreja Católica, como o Conselho Indigenista Missionário (CIMI) e a Operação Anchieta (OPAN), aderidas à proposta missioneira da teologia da libertação. Outros foram assumidos pelas Secretarias Estaduais de Educação, já que, os sistemas estaduais de ensino são responsáveis pela Educação Escolar Indígena no ensino médio.

Apesar de todo esse movimento, até o final da década de 1990, a questão do acesso da população indígena ao ensino superior estava quase ausente nas agendas governamentais e não governamentais (PALADINO, 2010). Nessa época, os professores eram direcionados para cursos da modalidade Normal Superior que não os habilitava para ensinar nas últimas séries do ensino fundamental e no ensino médio. O problema de não ter docentes qualificados para lecionar nas demais séries e níveis, visibilizou a carência de uma política pública que estabilizasse e oferecesse continuidade a esse processo.

O primeiro curso de magistério e de nível superior específico para populações indígenas data de 2001. Ele foi chamado “Terceiro Grau Indígena. Projeto de Formação de Professores Indígenas em Nível Superior”, implementado na Universidade Provincial de Mato Grosso (JANUÁRIO, 2004). A equipe de profissionais que trabalhou no desenho deste programa, não pretendia formular um curso padrão que tivesse uma proposta disciplinar específica, porque considerava que cada Licenciatura Intercultural ou Indígena, devia ser produto dos contextos regionais e comunitários nos quais fossem gestadas e das condições particulares dos alunos que participariam do projeto. Mesmo assim, por meio da Lei 10.172 de 2001 (BRASIL, 2001), são apresentados alguns parâmetros para a operacionalização desses cursos, com o objetivo de formular um plano ou matriz comum para sua implementação em instituições públicas.

Como resultado dessa primeira experiência, propôs-se que, daí para frente, ditas licenciaturas fossem construídas sob a figura de “Temas Contextuais” (REPETTO, 2011), que consistia em que, durante o processo de diagnóstico, diálogo e criação, os líderes indígenas das comunidades envolvidas fossem os encarregados por definir quais tópicos ou âmbitos da vida deveriam ser contemplados para que esses espaços fossem realmente proveitosos para eles. Isso implicou a substituição da malha curricular tradicional, na qual o conhecimento é dividido em conteúdos, conceitos e disciplinas, por um desenvolvimento pedagógico que integrasse a forma como os saberes ancestrais são difundidos socioculturalmente.

Por conseguinte, para sua efetividade, não foram necessárias apenas algumas reformas no modo de fazer educação superior, senão que devia ser reinventada e transformada na raiz. Essa invenção era um verdadeiro desafio para todas as instâncias participantes, em especial para as universidades, devido ao fato que elas não só deviam se adequar a essas transformações em termos acadêmicos, mas também, administrativos. Durante esse processo, emergiram uma série de conflitos produto dessa tentativa de deslegitimar práticas pedagógicas convencionais e por questionar o funcionamento burocrático dessas instituições.

Sabia-se que estabelecendo novas ordens de ensino e criação de conhecimento, esses espaços poderiam ser uma oportunidade para incluir outros sistemas de pensamento e dar lugar a outras epistemologias que alimentavam a forma pela qual a educação universitária estava se consolidando até aquele momento.

Com o fortalecimento dos mecanismos para a obtenção destas licenciaturas, em 2005, o Ministério da Educação optou por criar uma ação governamental que facilitaria o controle administrativo

desses cursos nomeada “Programa de Apoio à formação Superior e Licenciaturas Interculturais Indígenas” (PROLIND). A institucionalização desses programas de graduação garantiu certa formalidade e constância em relação aos recursos financeiros e materiais necessários para seu andamento, mas também concedeu maior poder de decisão aos entes governamentais e acadêmicos responsáveis, subtraindo a possibilidade de exercer verdadeira autonomia comunitária.

Em princípio, o PROLIND foi criado para liberar fluxos financeiros para esses cursos, a partir da criação de editais nos quais são selecionados os projetos das universidades interessadas em abrir estes espaços (BARNES, 2010). Até 2010 foram lançados três desses instrumentos jurídicos: o primeiro em 2005, o próximo em 2008 e o último em 2009. Embora essas estratégias tenham permitido o fortalecimento de outros mecanismos de tipo institucional para melhorar as condições desses programas, elas não torceram a uma política permanente que abrangesse todos os âmbitos do ensino superior indígena. Até hoje, esta segue sendo “uma política em construção”, já que esse programa depende de cada nova edição e do orçamento alocado ao nível federal, o que faz que o panorama das licenciaturas mude de acordo com o momento sociopolítico.

Aqui é importante referenciar que, segundo o Censo Escolar de Educação Básica do 2008, se contabilizavam 10.923 professores indígenas que tinham aula em suas aldeias. Desses, 80% não possuíam formação no ensino superior, o que a partir desses anos se foi modificado devido a abertura dos editais. De acordo com esse dado, vale ressaltar que, em 2010 se tinha registro de 2781 vagas disponíveis para a formação de docentes indígenas em cursos financiados pelo PROLIND (PALADINO; ALMEIDA, 2012).

Até então, houve um aumento nos recursos investidos nesse programa desde o seu início, porque para o edital de 2005, sabe-se que foram entregues R\$ 2,6 milhões; em 2008, R\$ 4.925.723; em 2009, R\$ 8.134.183 e, para 2010 estavam previstos R\$ 7.811.913, menor valor que o do ano anterior (PALADINO; ALMEIDA, 2012). Após essa data, nenhum dado correspondente a essa questão foi encontrado.

Até o final de 2010, vinte e quatro (24) licenciaturas estavam vigentes em vários estados brasileiros (17 em universidades federais e 7 em universidades estaduais). Parece que esse cenário não tem mudado radicalmente até hoje, já que nos seguintes nove anos têm sido abertos poucos cursos de caráter intercultural. Contudo, as universidades e as comunidades envolvidas devem continuar trabalhando de acordo com os recursos e as condições dadas pelas instâncias superiores, as quais podem mudar de um ano para o outro, desestabilizando deste modo, os planejamentos propostos a curto prazo.

Adicionalmente, já se vislumbravam dificuldades estruturais como resultado dessa lógica desde a qual as licenciaturas estavam sendo operadas. A falta de meios específicos para esses cursos obstaculiza o desenvolvimento de pesquisas que promovam caminhos metodológicos que valorizem elementos próprios de suas culturas. Desde então, há também conhecimento de certos problemas que se vem apresentando em relação à produção e existência de materiais didáticos em línguas indígenas e ao acesso a livros físicos ou digitais, levando em consideração as condições de estudo de grande parte dessas populações. Da mesma forma, há pouco planejamento sobre o acompanhamento que deve ser concedido para que retornem aos seus territórios após a conclusão dos estudos e as possibilidades de que possam atuar na área em que foram capacitados.

Por conseguinte, desde o início desses programas, existem várias falências a respeito da concessão de bolsas para estudantes indígenas, porque comumente são insuficientes para contemplar a todos, sendo

que estão nas mesmas condições de dificuldade econômica. Além disso, o tema dos horários acaba sendo um fator estrutural dentro do planejamento e execução dos currículos, que afeta a possibilidade de que eles possam continuar sua formação, pois na maioria dos casos, os calendários acadêmicos devem se adaptar à disponibilidade de tempo que eles têm durante o ano, que geralmente coincide com o período de férias das escolas indígenas onde ensinam, para que possam se afastar de suas comunidades.

Segundo Knapp (2018), se tem observado a necessidade de expandir os grupos de docentes/pesquisadores desses programas, nutrindo-os cada vez mais de professores indígenas que têm se profissionalizado durante esses anos de vigência do curso e sensibilizar aqueles não indígenas que, em muitos casos, não tiveram tanta familiaridade com essas populações.

4 DISCUSSÃO

Todo o exposto compõe um cenário de desafios que ainda precisam ser resolvidos, para garantir a verdadeira inclusão e permanência. Na medida em que os programas avançam, são apresentadas novas demandas que têm levado à melhoria não só da qualidade educacional, senão da pertinência e acessibilidade dos espaços de interação que compõem seu treinamento. No entanto, a base das dificuldades que surgem ao aplicar essas propostas tem a ver com a disputa política e epistemológica que historicamente existe entre a sociedade moderna e as sociedades marginalizadas, que hoje é replicada na gestão pública e na ordem governamental.

É por isso que vestígios da lógica colonial ainda são percebidos na intenção das instituições, que neste caso representam uma autoridade de caráter político, jurídico e acadêmico, para exercer controle sobre o que é ensinado e como é ensinado, razão pela qual todos esses processos se têm institucionalizado e aderido a regulamentos específicos.

No entanto, vimos como a aprovação de leis não tem assegurado o acesso dos povos indígenas ao ensino superior, muito menos seu fortalecimento cultural e sua inclusão na sociedade civil. De acordo com Souza (2003), isso ainda se apresenta como algo distante, devido a que apesar dos mecanismos jurídicos e acadêmicos criados para fomentar o interesse e a estabilidade dos estudantes-professores indígenas em entornos universitários, para muitos ainda é difícil iniciar um programa profissional, por conta dos sacrifícios que isso implica, no nível pessoal e coletivo.

Contudo, tomando como referência Januário e Silva (2007, p. 48) “A abertura das universidades para o acesso dos povos indígenas tem permitido que as demandas das etnias sejam discutidas no âmbito da academia”, o que até hoje tem afiançado o aporte em duas vias: da academia para as comunidades e das comunidades para a academia, que vai além de proporcionar a experiência de que eles possam frequentar a faculdade.

Autores como Gordon (2011) tem afirmado que, na consolidação de uma educação que se diz diferenciada, foram utilizados os mesmos códigos e referenciais impostos em todos os processos educacionais. Portanto, ele manifesta que, mesmo nessas alternativas para o acesso e permanência de estudantes indígenas, se tem como suporte uma matriz eurocêntrica, expressa por meio tanto da

mesma infraestrutura acadêmica quanto do desenho de currículos que oferecem dinâmicas disciplinares que fragmentam os saberes e imputam valores hierárquicos aos processos de ensino. Portanto, existe o risco de que tais políticas, programas e ações continuem reproduzindo “os mesmos pressupostos coloniais de sempre, ao imporem uma normatização baseada em uma matriz eurocêntrica de saber e poder” (SILVA; HERBETTA, 2017, p. 140).

Deve-se ter em mente que a universidade e, especialmente, a universidade pública, como instituição social, está sujeita a uma normatividade que corresponde a um quadro político e econômico concreto. A partir daí, pode-se dizer que estas se baseiam em estruturas que possuem desigualdade, o que segundo Walsh (2009), as torna intocáveis desde o ponto de vista da interculturalidade. Ainda hoje, esta se empenha em constituir no sujeito indígena, um sujeito de teorias, avaliado dentro de uma certa naturalidade requerida pela sociedade colonial. Por isso, a universidade como espaço de criação e propagação do conhecimento humano, não pode continuar respondendo aos interesses das estruturas governamentais às quais está sujeita, o que historicamente impediu o verdadeiro reconhecimento dos processos locais e sua validade na comunidade científica global.

Desde seu início, a interculturalidade tem sido entendida como algo a ser alcançado e não como um processo em permanente criação. Nos discursos acadêmicos e governamentais globais, ela sempre aparece como um projeto mediante o qual propõe-se um diálogo que inclua outras visões de mundo e transforme as relações históricas de subordinação as que foram submetidas diferentes buscas coletivas de reconhecimento de identidade e de participação na construção da sociedade que se quer.

Por isso, compreender as trajetórias dos movimentos de grupos étnicos, especialmente indígenas, e suas lutas políticas e comunitárias para consolidar uma educação própria, consistente com seus respectivos usos, costumes e condições de vida, é fundamental para analisar o enfoque intercultural dentro das iniciativas educativas que visam romper o modelo de conhecimento da modernidade ocidental, provocando encontros de saberes historicamente invisibilizados.

No entanto, é importante estar ciente de que, embora essas alternativas tenham adquirido força e até tenham conseguido apoio de diferentes instâncias governamentais para sua execução, ainda não estão posicionadas de maneira democrática e ampla no desenho da educação da sociedade dominante. O fato de que os conhecimentos produzidos pelas populações indígenas não sejam considerados igualmente verídicos e pertinentes aos ocidentais, em parte por não serem desenvolvidos dentro dos parâmetros científicos estabelecidos, reafirma a lógica colonial que está de fundo na atenção a esse tipo de apostas locais. Além disso, evidencia o modo assistencialista a partir da qual o Estado incluiu superficialmente outro tipo de iniciativas divergentes, que não alterem o projeto educacional oficial.

A maioria das propostas educacionais de enfoque intercultural acabam sendo uma sorte de tentativas falhadas de inclusão de processos de aprendizagem que não transcendem o modelo de ensino aplicado nas instituições convencionais, tornando-se apenas em programas diferenciais, mas não verdadeiramente inclusivos. Isso tem levado a que as comunidades indígenas, em sua intenção de se posicionar e contribuir para a reinvenção do setor educacional, terminaram se adaptando ao sistema e ao arcabouço epistemológico, metodológico e jurídico que o ampara.

Por esse motivo, os programas que se propõem um projeto de formação e de acompanhamento distinto, que em sua maioria surgem de necessidades e interesses comunitários e que, posteriormen-

te levam-se a instâncias institucionais, apenas conseguem ser instaurados como uma aposta alternativa ou complementar ao serviço educativo que se gesta dentro das entidades governamentais e estabelecimentos de ensino. Isso indica que, embora essas iniciativas valorizem a necessidade de atender às demandas locais, falta muito para que tenham um potencial irruptivo e transformador da lógica universalista do conhecimento que rege o projeto educacional dominante.

5 CONCLUSÃO

A partir dos insumos coletados pode-se dizer que a profissionalização dos professores indígenas é uma luta política dos povos ancestrais, um processo de reivindicação cultural, social, educacional, mas sobretudo política, pois além de oferecer a possibilidade de educar essas populações em níveis mais altos e fortalecer a educação própria de suas comunidades, por meio da capacitação de seus professores, representa o fortalecimento de mecanismos de ação participativa, com a abertura de novos espaços acadêmicos ao conhecimento tradicional.

O professor indígena ocupa um papel central na maneira como a interculturalidade está sendo pensada, porque ele é um portador das especificidades de seu povo e, portanto, o contraforte de um construto cultural, o que requer uma postura epistemológica que entenda a vida social como realmente ela é: dinâmica e diversa. Por isso, a educação intercultural tem o potencial de criar um diálogo epistemológico que, assim como propõe-se a vitalização e abertura dos saberes tradicionais, espera contribuir para o desenvolvimento da autonomia dessas comunidades. É aí, onde a mobilização para a formação de professores indígenas se torna um processo com verdadeiras implicações sociais.

Sobre isso, muito se tem dito; são vários os autores que têm definido algumas variáveis que devem ser estimadas ao instaurar o enfoque intercultural em todos os níveis de ensino, incluindo a educação superior. No entanto, existem poucos debates sobre como implementar na prática a interculturalidade a partir perspectivas críticas e descolonizadoras do conhecimento. Adicionalmente, de acordo com Paladino e Almeida (2012, p. 140) “também existe pouca discussão sobre o tipo de formação e de competências que os professores universitários deveriam ter para propiciar um diálogo intercultural”. Isso quer dizer que, embora se tenha uma noção das falências e pontos de quebre na execução desses programas, eles devem ser examinados fora da lógica colonial do cenário governamental, retomando as ideias e as causas das disputas históricas das populações que os possibilitam.

O exercício de reformular as carreiras universitárias, repensar e criar conteúdo curricular, ajudou a testar em que medida as estruturas centralizadoras que sustentam esse tipo de projetos podem ser colocadas ao serviço destas coletividades vivas e histórica e culturalmente diferenciadas. Então, a universidade, como mecanismo estatal de construção social, manifesta a maneira pela qual a diversidade é entendida por instituições governamentais. Diante disso, surge a pergunta sobre o que se requer para concretizar a interculturalidade na universidade, considerando a mudança de conteúdo, de metodologias de ensino e de qualificação.

Deste modo, dentro da problemática apresentada, compreender como as universidades trabalham para encontrar nesta oportunidade os potenciais da presença indígena para vivificar e expandir seu campo simbólico para a construção do mundo, constitui um eixo articulador essencial nesta causa. Como temos visto, a implementação do curso é acompanhada de muitas dificuldades e obstáculos internos, uma vez que a universidade parece não estar suficientemente preparada para receber o aluno indígena dentro de suas salas de aula.

Diante esse cenário, é válido perguntar-se se é possível pensar na construção de uma universidade, desde o sistema educacional e do arcabouço legal que o rege, despojada de lineamentos eurocentristas e com pretensões de se reinventar com base nos conhecimentos locais, emergentes de nossas realidades, sem excluir a importância do universal?

Para continuar na busca dessa alternativa é importante falar sobre isso em nossas produções acadêmicas e espaços de enriquecimento intelectual, já que qualquer estudo que vise conhecer os potenciais e desafios de uma aposta de pensamento e construção da sociedade a partir da educação, tem uma grande relevância para a academia e para a sociedade. Graças a essas preocupações é possível questionar a execução de certas estratégias educacionais que são suportadas por discursos que não tem coerência e eficiência no momento de ser aplicadas em contextos específicos.

REFERÊNCIAS

BARNES, Eduardo. Da diversidade ao PROLIND: reflexões sobre as políticas públicas do MEC para a formação superior e povos indígenas. *In*: SOUZA, Cassio; ALMEIDA, Fábio; LIMA, Antonio; Matos, M. (org.). **Povos Indígenas: projetos e desenvolvimento II**. Brasília: Parelalo 15; Rio de Janeiro: Laced, 2010.

BRASIL. **Lei nº 10.172** de 9 de janeiro de 2001. Aprova o Plano Nacional de Educação e dá outras providências. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/leis_2001/l10172.htm. Acesso em: 2 set. 2019.

GORDON, Lewis. Shifting the geography of reason in an age of disciplinary decadence. **Transmodernity** – Journal of peripheral cultural production of the luso-hispanic world, The United States, Cidade, 2011. Disponível em: <https://escholarship.org/uc/item/218618vj>. Acesso em: 26 ago. 2019.

JANUÁRIO, Elias. Formação de professores índios na universidade: a experiência do 3º grau indígena. Profissionais da Educação. **Revista da Faculdade de Educação** - Cáceres - MT - Ano II nº 2, Jan/Jun, 2004. p. 94-106. Disponível em: <https://periodicos.unemat.br/index.php/ppgedu/article/view/3458/2754>. Acesso em: 11 out. 2019.

JANUÁRIO, Elias; SILVA, Fernando. Desafios e perspectivas na educação superior indígena. *In*: JANUÁRIO, Elias; SILVA, Fernando; KARIM, Taisir. **Cadernos de Educação Escolar Indígena** – PROESI. Barra do Bugres: UNEMAT, v. 5, n. 1, 2007.

KNAPP, Cassio. Reflexões sobre os estudantes indígenas e a pós-graduação. *In*: **Licenciaturas interculturais indígenas**. A área de linguagens e suas interfaces. UNIR. DEINTER. V. 1. 2018.

LINHARES, Célia; GARCIA, Regina; CORRÊA, Carlos (org.). **Cotidiano e formação de professores**. Brasília: Liber Livro, 2011.

PALADINO, Mariana. Educación superior indígena en Brasil. Políticas gubernamentales y demandas indígenas: diálogos y tensiones. **Desacatos**, Rio de Janeiro, Brasil, n. 33, p. 67-84, maio/ago. 2010. Disponível em: <http://www.scielo.org.mx/pdf/desacatos/n33/n33a5.pdf>. Acesso em: 6 jun. 2019.

PALADINO, Mariana; ALMEIDA, Nina. **Entre a diversidade e a desigualdade**: uma análise das políticas públicas para a educação escolar indígena no Brasil dos governos Lula. Rio de Janeiro: Contra Capa Livraria; LACED/Museu Nacional/UFRJ, 2012. 152. Disponível em: http://www.laboep.uff.br/images/files/LivroMarianaPaladino_Entre_a_diversidade_e_a_desigualdade-131111.pdf. Acesso em: 10 set. 2019.

REPETTO, Maxim. Indigenous Scholastic Education in Roraima, Brazilian Amazon: Intercultural Conflicts in Constructing Educational Proposals. **Revista Interamericana de Educación para la Democracia – RIED**, v. 4, n. 1. p. 87-106, jun, 2011.

SILVA, Maria.; HERBETTA, Alexandre. Antecedentes históricos na América Latina e perspectivas epistemológicas da interculturalidade. *In*: LANDA, Mariano; HERBETTA, Alexandre (org.). **Educação indígena e interculturalidade**: um debate epistemológico e político. Goiânia, Brasil: Imprensa Universitária, cap. Educação intercultural e interepistêmica: desafios políticos para (e a partir) da escola indígena, 2017, p. 116-146. ISBN 978-85-93380-28-0. Disponível em: https://www.cegraf.ufg.br/up/688/o/ebook_educacao_indigena.pdf. Acesso em: 5 jul. 2019.

SOUZA, Hellen de; **Educação superior para indígenas no Brasil**. Mapeamento provisório. Tangará da Serra: Fundação Universidade do Estado de Mato Grosso, Instituto para la Educación Superior en América Latina y el Caribe, UNESCO, 2003. Disponível em: https://www.academia.edu/1764828/Educacao_Superior_para_ind%C3%ADgenas_no_Brasil. Acesso em: 10 ago. 2019.

WALSH, Catherine. Interculturalidade, crítica e pedagogia decolonial: in-surgir, reexistir e re-viver. *In*: CANDAU, Vera Maria (org.) **Educação intercultural na América Latina**: entre concepções, tensões e propostas. Rio de Janeiro: 7 Letras, 2009.

Recebido em: 15 de Abril de 2022

Avaliado em: 27 de Novembro de 2022

Aceito em: 1 de Maio de 2023



A autenticidade desse artigo pode ser conferida no site <https://periodicos.set.edu.br>

1 Mestre em Ensino de Ciências e Humanidades pela Universidade Federal do Amazonas/Brasil-UFAM. Fez uma especialização em Políticas públicas para a igualdade na América Latina na Faculdade Latino-Americana de Ciências Sociais-FLACSO. É formada em Antropologia pela Universidade Externado de Colômbia.

Email: lauracubides20@gmail.com - ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-3478-8989>

2 Doutora em Psicologia pela Universidade do Porto/Portugal. É docente da Universidade Federal do Amazonas-UFAM, campus Humaitá, atuando tanto na Graduação como na Pós-graduação. Email: fabbyfer@ufam.edu.br - ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-5174-6409>



Este artigo é licenciado na modalidade acesso abertosob a Atribuição-Compartilha Igual CC BY-SA

