

As Etapas Intermediárias como espaço de formação na Licenciatura Intercultural: interações e nexos entre Aldeia-Universidade

The Intermediate Stages of the training space of the Intercultural Degree: interactions and links between the Village and the University

Adailton Alves da SILVA¹

Waldineia Antunes de Alcântara FERREIRA²

Lucimar Luisa FERREIRA³

Resumo

A UNEMAT desenvolve cursos específicos para formação de professores indígenas. Esta experiência organiza-se em duas etapas: Intensiva/Universidade; e Intermediária/Aldeia. Apresentamos aqui discussões/reflexões sobre a organização e o desenvolvimento das Etapas Intermediárias. Teoricamente, balizamos-nos em Freire, Hall, Meliã, Dussel, Santos, Meneses e Nunes, e Viveiros de Castro. A metodologia consistiu na observação participante, escuta, rodas de conversa, nos diálogos e círculos de cultura, ocorridos nas Oficinas Pedagógicas das Etapas intermediárias. O estudo possibilitou-nos compreender que a formação de professores indígenas deve se dar a partir da aldeia; uma formação construída/oferecida de modo a reconhecer e valorizar os aspectos socio-culturais de cada povo.

Palavras-chave: Educação. Formação de Professores/as Indígenas. Etapa Intermediária.

Abstract

The UNEMAT university provides specific courses for the training of indigenous professors. This is organized into two stages: The Intensive/University Stage; and the Intermediate/Village Stage. Here we present discussions and reflections on the organization and development of the Intermediate Stages. Theoretically, we based this on Freire, Hall, Meliã, Dussel, Santos, Meneses and Nunes, and Viveiros de Castro. The methodology consisted of participant observation, listening, dialogues, conversational and cultural circles that were held in the Pedagogical Workshops of the Intermediate Stages. The study enabled us to understand that the training of indigenous teachers should be conducted through the village; it should be training constructed and offered so as to recognize and value the socio-cultural aspects of each of the peoples.

Keywords: Education. Training Indigenous Teachers. Intermediate Stage.

1 Doutor em Educação Matemática. Professor da Universidade do Estado de Mato Grosso (UNEMAT). Atua como docente e diretor da Faculdade Intercultural Indígena, no campus de Barra do Bugres-MT, UNEMAT. Pesquisador do GEPETno – Grupo de Estudo e Pesquisa em Etnomatemática - UNESP/CNPq. Endereço: Rua “A”, S/N, Cohab São Raimundo, Barra do Bugres-MT. Cep: 78.390-000. E-mail: <adailtonalves5@uol.com.br>.

2 Doutora em Educação. Professora da UNEMAT Campus de Juara. Coordenadora do Curso de Pedagogia Intercultural Indígena. Pesquisadora do Grupo de pesquisa LEAL – Laboratório de Estudos da Diversidade da Amazônia Legal UNEMAT/CNPq. Endereço: Rodovia Juara/Brasnorte. Km 02. Zona Rural. CEP: 78.575-000. E-mail: <waldineiaferreira@hotmail.com>.

3 Doutora em Linguística. Professora Titular - Faculdade Nossa Senhora Aparecida - FANAP/GO. Pesquisadora do Grupo de Pesquisa Arte, Discurso e Prática Pedagógica - UFMT/CNPq. Endereço: Av. Pedro Luiz Ribeiro, Qd. 01, Lt. 01 – Chácara Santo Antônio – Gleba 04 - Conjunto Bela Morada – Aparecida de Goiânia - GO. Cep. 74. 920-760. E-mail: <lucimarluisa@uol.com.br>.

Introdução

A Universidade do Estado de Mato Grosso (UNEMAT), cumprindo com um de seus princípios, que é a valorização da diversidade cultural brasileira, no ano de 2001, cria um de seus mais ousados projetos de formação inicial de professores indígenas. A UNEMAT⁴ é a primeira instituição de Ensino Superior no Brasil e na América Latina que, ouvindo os povos indígenas, em negociação e processos de diálogos, assumiu politicamente a formação de professores indígenas no Estado de Mato Grosso.

Preocupada com a qualificação dos professores indígenas que atuam nas escolas das aldeias, a instituição passou a ofertar o curso de Licenciatura Específica para Formação de Professores Indígenas, com três habilitações: Línguas, Artes e Literatura; Ciências Matemáticas e da Natureza; e Ciências Sociais. Os cursos têm como objetivo a formação e a habilitação de professores indígenas para o exercício da docência no Ensino Fundamental e em disciplinas específicas do Ensino Médio nas escolas das aldeias (FACULDADE INTERCULTURAL INDÍGENA, 2010).

A partir do ano de 2012, além dos cursos de Licenciaturas Específicas, a UNEMAT passou a ofertar também o curso de Pedagogia Intercultural para os professores de aldeias indígenas pertencentes ao Estado de Mato Grosso. A finalidade do curso é a formação de docentes para atuar na Educação Infantil, nos anos iniciais do Ensino Fundamental e Médio e nas áreas de serviços de apoio escolar, em ambientes escolares e não escolares. Cabe ressaltar que a formação geral nas duas modalidades (Licenciatura e Pedagogia) tem como meta a formação do educador reflexivo, conhecedor do contexto socioeconômico, cultural e político do país, da região e da aldeia em que está inserido.

Com a duração de cinco anos, tais cursos estão organizados e distribuídos em 10 (dez) Etapas de Estudos Presenciais (Tempo Universidade) e 10 (dez) Etapas de Estudos Cooperados de Ensino e Pesquisa (Tempo Aldeia), sendo

4 Em mais de quinze anos de oferta da Educação Escolar para os povos indígenas de Mato Grosso, a UNEMAT já formou/graduou cerca de 450 professores indígenas em Pedagogia e Licenciatura Intercultural e especializou aproximadamente 140 professores. Nesse sentido, mostra-se comprometida com a qualidade da atuação dos professores indígenas, interessando-se em promover discussões sobre as condições de oferta dos cursos num momento em que o país vive a ampliação de redes institucionais para formação superior para indígenas. O trabalho desenvolvido nos últimos 15 anos deu à Universidade do Estado de Mato Grosso o *status* de pioneira na formação de professores indígenas.

oferecidos aos alunos, oriundos das mais de 33 (trinta e três) diferentes etnias de Mato Grosso⁵, em regime de alternância.

As Etapas de Estudos Presenciais referem-se ao período em que os acadêmicos deslocam-se de suas aldeias para a Universidade, com a finalidade de cursar os componentes curriculares dos cursos. Esse tempo/Universidade, janeiro/fevereiro e julho/agosto, coincide com o período de férias das escolas indígenas estaduais e municipais, nas quais os professores/cursistas são lotados.

Já as Etapas de Estudos Cooperados de Ensino e Pesquisa, denominadas Etapa Intermediária, compreendem o período entre uma Etapa de Estudos Presenciais e outra em que os acadêmicos voltam para suas aldeias. Importa salientar que no tempo/Aldeia eles desenvolvem suas atividades de ensino e pesquisa nas suas respectivas comunidades. A dinâmica de realização dessa etapa ocorre de maneira que os trabalhos e atividades a serem desenvolvidas na Intermediária são demandados em decorrência da realização das disciplinas ofertadas na Etapa presencial. Ou seja, conforme o que foi discutido no decorrer das disciplinas desta etapa, são planejadas e encaminhadas as atividades de estudo e pesquisa a serem desenvolvidas pelos acadêmicos na aldeia.

Considerando essa dinâmica, podemos dizer que um dos maiores desafios colocados para a Faculdade Intercultural Indígena/UNEMAT é articular esses tempos, o tempo/Aldeia e o tempo/Universidade, de maneira a potencializar os processos educacionais escolares dos diferentes povos do Estado de Mato Grosso. Isso se torna um pouco mais desafiador, ainda, quando buscamos estabelecer essa relação, sem desconsiderar os aspectos socioculturais de cada povo envolvido, ou seja, fazer a transposição dos saberes e fazeres de cada povo para a Educação Escolar e vice-versa.

No presente artigo buscamos abordar e discutir alguns aspectos dessa problemática, pois entendemos que o fio condutor da formação de professores indígenas se dá a partir da aldeia, ou seja, essa formação tem que ser construída/oferecida de modo a reconhecer e valorizar os aspectos socioculturais de cada estudante. Nessa perspectiva, o objetivo do trabalho é refletir sobre o processo de

5 Atualmente, dos 44 povos indígenas de Mato Grosso, a UNEMAT já ofertou a graduação para acadêmicos das seguintes etnias: Apiaká, Aweti, Bakairi, Bororo, Cinta Larga, Chiquitano, Ikpeng, Manoki/Irantxe, Juruna, Kalapalo, Kamaiurá, Karajá, Kayabi, Kuikuro, Matipu, Mebêngokrê, Mehinako, Myky, Munduruku, Nafukuá, Nambikwara, Paresi, Rikbaktsa, Paíter/Suruí, Kisêdjê/Suyá, Tapayuna, Tapirapé, Terena, Trumai, Umutina, Waurá, Xavante e Yawalapiti. De outros Estados da Federação, a UNEMAT já ofertou a graduação para acadêmicos representantes dos povos Kaxinawá (AC), Manchineri (AC), Wassu Cocal (AL), Baniwa (AM), Tikuna (AM), Baré (AM), Pataxó (BA), Tuxá (BA), Tapeba (CE), Tupinikim (ES), Potiguara (PB), Kaingang (RS e SC) e Karajá (TO).

execução das Etapas de Estudos Cooperados de Ensino e Pesquisa dos cursos de Licenciatura Intercultural e Pedagogia Intercultural, realizadas e vivenciadas no período de 2014/2 a 2016/2.

As Etapas Intermediárias – da interação às conexões com as aldeias

Quando tratamos das Etapas de Estudos Cooperados de Ensino e Pesquisa (Etapas Intermediárias) no contexto da Faculdade Intercultural Indígena/ UNEMAT, muitos são os limitadores e obstáculos (mas não impossíveis de serem superados) que surgem e que, de certa forma, nos deixam numa emaranhada rede de desafios. O primeiro diz respeito à logística de deslocamento para atender os 33 povos que são contemplados pela Faculdade Indígena. Por ser um Estado de dimensões continentais, é necessário fazer certo agrupamento de alunos por região, pois, se fôssemos atender etnia por etnia, levaríamos a maior parte do tempo no caminho (a pé, de carro, de barco e de avião). Sendo assim, as regiões de agrupamentos são: Xingu, Norte do Estado, Região do Araguaia, Região Noroeste do Estado e Região de Barra do Bugres.

Fotos 1 - Caminhos das aldeias



Fotos: Adailton A. da Silva (2015).

Entendemos que esse estar na aldeia acompanhando e orientando os alunos e interagindo com a comunidade, lideranças e anciãos é de suma importância, pois é nesse momento que temos a oportunidade de ouvir as lideranças para nos orientar sobre o que eles esperam que a Universidade possa oferecer aos professores/lideranças. É na aldeia que também informamos à comunidade dos procedimentos adotados nas Etapas Intensivas e, ao mesmo tempo, ouvimos suas avaliações a respeito do trabalho desenvolvido pela Universidade.

Com essa compreensão e dinâmica, consideramos de grande importância acionar os saberes prévios e, a partir deles, construir conhecimentos embasados nas culturas e intrincados à vida cotidiana dos sujeitos, sendo considerados saberes válidos no contexto sócio-cultural. Nesse sentido, acreditamos e defendemos uma perspectiva cultural da Educação Escolar Indígena, que trata os saberes e fazeres de grupos sociais como um empoderamento cultural (D'AMBROSIO, 1990). Nessa perspectiva, a aldeia é um dos *lôcus* de compartilhamento de saberes e de experimentação da interculturalidade pedagógica. É também *lôcus* do constructo reflexão – ação – reflexão dos nexos entre aldeia e Universidade.

Os nexos conectivos do mundo da aldeia e do mundo universitário emaranham-se de tal forma que os estudos intermediários se constituem como parte de uma formação estendida porque não apenas os estudantes dela participam, mas o coletivo da aldeia com aqueles que estão na aldeia. Essa formação assume o princípio da partilha de saberes, da aprendizagem da escuta e da leitura de mundos.

O princípio da partilha é um elemento propulsor de vivências, análises e avaliações que ocorrem na atitude dialógica (BAKHTIN, 2011), pois as construções da interculturalidade pedagógica, no sentido das trocas de saberes, se dão com o corpo, com a palavra e com a cultura. E essas, dialogicamente, sustentam a formação coletiva que ocorre no mundo vivido da aldeia, entre pessoas da comunidade, acadêmicos e professores.

A aprendizagem da escuta é desenvolvida à medida que o grupo que participa dessa experiência o faz pela compreensão do saber ouvir. É o exercício do aguçamento sensível da escuta, e, para fazê-lo, é necessário conhecer as singularidades culturais dos povos indígenas. A escuta se dá não apenas com os ouvidos, mas com a captura dos significados e sentidos que se colocam na feitura da vida, os quais também são capturados em momentos da intermediária.

Outro aspecto da formação que conecta Aldeia e Universidade é a leitura de mundo dos que dela fazem parte. Freire (1985) nos ensina que a leitura de mundo antecede à leitura da palavra; de outra forma, dizemos que a leitura da vida vivida – que seria a leitura de mundo – substancializa as leituras que são construídas academicamente, ou a leitura das palavras que se dão em processos escolarizados.

Nessa perspectiva, a leitura de mundo ocorre em diferentes dimensões, na dialogicidade, no processo da escuta sensível e também na construção de saberes que ocorrem em pesquisa. Aliás, elemento que mobiliza a interação educativa.

Esses nexos conectivos da aldeia com a Universidade compõem a estrutura reflexiva da ação – reflexão e da interculturalidade pedagógica. Tomamos o termo interculturalidade pedagógica com o intuito de reforçar que os espaços das Etapas Intermediárias são em sua essência interculturais, mas que a sua ocorrência institucionalizada o faz pedagógico no sentido da organização sistemática curricular.

O desenho curricular da Etapa Intermediária assume o movimento de teias que constroem tramas. As teias são concretizadas com a experimentação de um movimento intensivo que se desloca para diferentes lados, situações e vivências, sem perder a objetividade e produzindo a complementaridade da formação. São teias que reúnem saberes culturais, cotidianos e cosmogônicos com conhecimentos acadêmicos, que convivem, conectam-se e interagem em processos hibridizantes. É a produção da interculturalidade pedagógica.

As tramas são construídas com intencionalidade de ambos partícipes, Universidade e povos indígenas. Elas dizem respeito às experiências cotidianas do fazer da vida e do mundo, da organização institucional universitária e da organização política dos intelectuais indígenas que sabem e que têm protagonizado o viver da Universidade intercultural indígena. As tramas nas etapas intermediárias consubstancializam-se em rodas de conversas e círculos de cultura, produções escritas dos acadêmicos, aprendizagens da organização e cotidianidade da aldeia. Elas são, portanto, o que enxergamos e o que não vemos, mas que de alguma forma organiza, pela intencionalidade, as ações. Não ocorrem apenas no fato presente, mas se estendem pelo tempo, do antes, do agora e do está por vir. Essa temporalização é feita dentro de uma leitura de movimento e vivências, pois os estudantes indígenas são e estão líderes, participantes do movimento indígena em diferentes campos que inter cruzam objetividades em teias, de forma que há em toda essa temporalidade a organização e a afirmação étnica de identidades e diferenças.

As tramas ocorrem em espaços de negociações, em conectividade com os enfrentamentos políticos, de territorialidades, de educação, saúde, etc. Enfim, as tramas são os movimentos construídos na dimensão cultural, política, cosmológica que, em conjunto com a Universidade, na construção de Hall (2015), produzem novas identificações locais. E, ao mesmo tempo, reafirmam a diferença neste mundo gerado imaginariamente dentro de uma hegemonia cultural.

Nessa perspectiva, a formação e a experiência das etapas dos estudos cooperados; se constituem como lócus complexos de desafios porque não há o costumeiro controle dos sistemas curriculares. Ressaltamos, portanto, que

o exercício da escuta e da leitura de mundo desencadeia intencionalmente o processo-ação-reflexão-ação e a vivência da interculturalidade pedagógica. Nessa etapa, a formação do estudante se dá na aldeia, mas não fica na aldeia, extrapola o lugar físico e se materializa na Universidade, nos movimentos, no engajamento político e cultural do professor/a em formação.

Uma formação que precisa ocorrer em consonância com a educação indígena, caso contrário, a formação será colonizadora. A proposta, no entanto, é a construção de uma educação e de uma formação decolonial (SANTOS; MENESES; NUNES, 2005). De outra forma, a propositura do desenvolvimento dessas ações educativas propõe o desafio do reconhecimento à diversidade epistemológica. Há medos e inseguranças nessa condução pedagógica, mas há também esperanças e um acreditarem tal dimensão educativa.

O que nos faz acreditar!

Uma formação que precisa ocorrer em consonância com a educação indígena, em interculturalidade, caso contrário, assumirá o caráter colonizador. Portanto, a execução da segunda etapa tem como *locus* as aldeias. Assim, compreendemos a existência de pedagogias indígenas que está em construção, que existe um currículo que se quer humanizado e decolonial.

Nesse caminhar, o que nos faz acreditar num trabalho feito na Universidade, ancorado na aldeia, é saber que essa relação pode contribuir com a construção de uma Educação Escolar Indígena libertadora (FREIRE, 1979), como bem enfatiza o professor *Werehabu* Karajá em uma de suas reflexões.

Na nossa escola nunca vejo uma educação domesticadora. Só vejo alguma educação domesticadora na comunidade se for desta forma, por exemplo: vou domesticar um filhote de gaivota e todos os dias vou dar de comer para essa gaivota domesticada qualquer peixinho e ela vai se acostumar. Quando ela cresce não vai sair da beira do rio esperando a pessoa dar de comer para ela. E a diferença, quando a gaivota cresce com a mãe na praia, ela já sabe pegar seu alimento sozinha, ou seja, mata um peixinho. (PAULA, 2012, não paginado).

Nessa perspectiva de uma Utopia Possível (FREIRE, 1979), a professora Carolina Xavante reconhece a importância da relação estabelecida entre Aldeia e Universidade.

[...] as outras universidades esperam que a gente vai para a universidade para fazer e construir a nossa escola e o nossos materiais didáticos. A UNEMAT é diferente, ela vem até aqui na aldeia para nos auxiliar nessa construção (Depoimento de Carolina Xavante, aluna da turma 2001, em 7/4/2015, durante a etapa intermediária na aldeia *Marãiwatsédé*).

Em consonância com essa compreensão, Melià (1998) explica:

Os povos indígenas sustentaram sua alteridade graças a estratégias próprias, das quais uma foi precisamente a ação pedagógica. Em outros termos, continua havendo nesses povos uma educação indígena que permite que o modo de ser e a cultura venham a se reproduzir nas novas gerações, mas também que essas sociedades encarem com relativo sucesso a situações novas. (MELIÀ, 1998, p. 21-22).

A Educação Indígena aqui é concebida como entidade que está ligada intimamente ao coletivo da aldeia e aos princípios e valores culturais daquele povo. Nesse sentido, podemos afirmar que viver, sobreviver e conviver a/na aldeia são condições primordiais para o desenvolvimento dessa Educação, pois é nesse espaço que há um processo de fricção de vários mecanismos que resultam em ensino, aprendizagem e educação. Conseqüentemente, é na aldeia que uma criança aprende e, ao mesmo tempo, ensina o sentido da liberdade, respeito, generosidade e reconhece os outros como iguais e diferentes. E, como vive num mundo de interações de iguais e diferentes, conseqüentemente por efeito, não temo que temer diante dos desafios que a vida lhe proporciona.

No contexto de uma aldeia indígena são muitos os mestres e as situações que infundem, explicam e conduzem o longo processo socioeducativo de uma criança. Na concepção dos povos indígenas é necessário todo o coletivo da comunidade para educar uma criança, pois “[...] não é só na escola que as crianças indígenas aprendem, mas sim em todo lugar aprendemos diariamente com os pais, familiares, inclusive com a comunidade.” (Depoimento do professor E. A., em 25/5/16).

Nessa perspectiva, a educação, no contexto da aldeia, é concebida como um processo de vida e não uma preparação para a vida futura. Pode-se dizer, então, que a escola deva representar a vida tão real e vital a para criança como a que ela vive na aldeia. Ou seja, viver e conviver a/na aldeia é um elemento fundamental para a celebração de uma educação plena e de qualidade.

Nessa configuração, a educação plena e de qualidade se insere no princípio da educação humanizadora, o que significa pensar e agir fundamentando-se em políticas do direito ao bem viver. Uma educação que se interligue às questões da cotidianidade no que tange à educação, cultura, saúde e território e que se comporte em movimentos globais e locais. Além disso, que contemple a construção de pedagogias indígenas plurais que atendam as reais necessidades de cada povo. Nessa perspectiva, inclui-se o binômio *intercultural* e *bilingue*, pois, como assinala Paula (1999), são categorias constitutivas de uma educação escolar indígena e, sob nossas interpretações, também aglutinam a composição da educação plena e de qualidade.

De outra maneira, essa educação almejada só é possível se houver um currículo capaz de se contrapor às amarras da hegemonia do currículo etnocêntrico, ou seja, um currículo que possibilite a construção dos caminhos da diversidade epistêmica e da manutenção das alteridades dos povos indígenas. Um currículo em que o método primeiro seja composto com a escuta do Outro, com o diálogo. Ouvir o Outro é, para Dussel (1977), condição de uma filosofia libertadora. Para Freire (2008), construção de pedagogias transformadoras, uma educação como prática de liberdade, de enfrentamentos à opressão social. Educação que vê no diálogo o fundamento antropológico da mutualidade a favor de relações humanizadas, portanto, justas e solidárias. Com todas as nuances culturais, políticas, econômicas e da escuta do Outro com a presença da alteridade, uma experiência pedagógica *cosmo-antropológica*.

Nessa análise, há uma composição curricular aberta, de um currículo que ultrapassa a característica teórica e se assume na prática que não fica nela mesma, mas que se encontra com o Outro. Um currículo que se faz na originalidade da composição, movimento de fruição feito na dúvida e correndo riscos, um estar sendo.

O que nos faz acreditar nesse projeto de formação de professores indígenas não são apenas as experiências vividas, mas, também, a história que se desenhou a partir dos contextos populares e étnicos na América Latina. Construir currículos e cursos diferenciados não foi decisão das elites latinas, mas resultado de um movimento, pois

[...] a Universidade latino-americana esteve defrontada diante de várias encruzilhadas, pois as classes populares colocaram em pauta, de forma mais clara e politicamente articulada, um projeto de sociedade diferente do projeto das elites dominantes. (ZITKOSKI, 2013, p. 17).

Assim, pensar a educação escolar indígena é ler o amplo contexto em que ela se insere, na emergência das lutas Latino-americanas, na emergência dos povos subalternizados pelas elites opressoras, nos gritos rompendo os silenciamentos produzidos historicamente, e, como já dissemos, é o estar sendo, em risco e com riscos.

O que nos faz acreditar é identificar que nas comunidades indígenas, tanto como povo quanto como aldeia, há uma racionalidade educativa operante. Temos muito a aprender com cada um desses sistemas socioeducativos para que possamos ressignificá-los e, dessa maneira, diminuir a falta de interlocução entre a Educação Escolar Indígena com a Educação Indígena no processo de desenvolvimento das nossas ações pedagógicas nos cursos de formação de professores indígenas. Tais sistemas socioeducativos, em nossas análises, têm reafirmado diferenças interétnicas e se apresentam dentro de uma ideia de ressignificações e de negociações, características do método dialógico.

Sabemos que ainda é incipiente referir-se à existência de pedagogias indígenas consolidadas, mas podemos afirmar que existem pedagogias indígenas em construção, que existe um currículo que se quer humanizado e *decolonial*. Um currículo que se distancia cada vez mais das amarras do sistema opressor e da hegemonia cultural.

Acreditamos e compreendemos, por ora, pelo menos, que as *Etapas de Estudos Cooperados* se inserem em um movimento local, porém, não se desconecta do global, que se faz em atitudes de interações, teias, tramas e nexos entre Aldeia e Universidade.

Considerações finais

As reflexões acerca do desenvolvimento da práxis das Etapas de Estudos Cooperados de Ensino e Pesquisa (Etapa Intermediária - porque está entre as etapas intensivas que ocorrem no Campus de Barra do Bugres-MT) referem-se ao tempo da/na/com a aldeia. Esse período é permeado pelo movimento das pesquisas e das vivências. Explicamos: movimento de pesquisa porque o aguçamento da escuta sensível se faz presente. Como ritual acadêmico, a pesquisa entra no espaço do mundo vivido, penetra o *locus* e as vivências, e as produções pedagógicas são problematizadas. Constrói-se a leitura do mundo vivido, olha-se pelas entranhas da cultura, do estar sendo indígena e do estar sendo professores e professoras indígenas.

As atitudes de interações, as teias, as tramas e os nexos entre Aldeia e Universidade produzem em esforço e processos reflexivos a decolonialidade

porque, aos poucos, pelo protagonismo e pela autonomia da constituição de um currículo diferenciado, as comunidades indígenas e os seus professores, em interculturalidade com uma Universidade que tem princípios populares, assumem a liderança do enfrentamento às imposições dos saberes e das concepções colonialistas. Compreendemos que as etapas intermediárias são essenciais para o movimento e o repensar, bem como para a construção de um currículo que atenda o objetivo da formação dos professores/as indígenas.

O que nos faz acreditar nesse projeto de formação de professores/as indígenas é a resistência da permanência indígena, a identificação da racionalidade educativa operante de cada povo, a organização política dos povos indígenas e a própria construção – no sentido de inacabamento e a ideia do estar sendo – das escolas indígenas e da própria Universidade indígena (UNEMAT). A identificação da interculturalidade como condição necessária, e presente nesse inacabamento, é essencial para a continuidade do aprender a fazer.

Aprender a fazer a educação escolar/universitária indígena é responsabilidade coletiva, com protagonismo indígena. É adotar um currículo ‘murta’ porque não se pode e não se marmoriza. Pois, “[...] a murta tem razões que o mármore desconhece.” (VIVEIRO DE CASTRO, 1992, p. 39). E, em se tratando de educação escolar indígena, com as aproximações da educação indígena, o currículo precisa se distanciar cada vez mais das amarras do sistema opressor e da hegemonia da cultural ocidental. Em outras palavras, as etapas intermediárias, esse *locus* complexo, têm promovido, de certa maneira, interações, teias, tramas e nexos entre Aldeia-Universidade, no movimento inacabado da produção da interculturalidade pedagógica.

Enfim, a Etapa de Estudos Cooperados é *locus* complexo de aprendizagens, de reconstruções e encaminhamentos coletivos da/para/na formação de professores originários. Outros espaços – como a etapa intensiva – são importantes, mas o tempo na aldeia é o encontro mais forte e mais próximo que a Universidade do Estado de Mato Grosso tem vivido e auxiliado na reflexão da política de formação de professores indígenas desse Estado.

Referências

- BAKHTIN, Mikhail. **Estética da criação verbal**. 6. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2011.
- D’AMBROSIO, Ubiratan. **Etnomatemática: arte ou técnica de explicar e conhecer**. São Paulo: Ática, 1990. (Série Fundamentos, v. 74).

DUSSEL, Enrique D. **Para uma ética da libertação Latino-Americana: II** eticidade e moralidade. São Paulo: Loyola, 1977.

FACULDADE INDÍGENA INTERCULTURAL. **Projeto Político Pedagógico dos Cursos de Licenciatura Específica para Formação de Professores Indígenas**. UNEMAT, Barra do Bugres, MT, 2010.

FREIRE, Paulo. **Educação como prática da liberdade**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2008.

_____. **A importância do ato de ler**. São Paulo: Cortez, 1985.

_____. **Conscientização: teoria e prática da libertação – uma introdução ao pensamento de Paulo Freire**. Tradução de Kátia de Mello e Silva. São Paulo: Cortez & Moraes, 1979.

HALL, Stuart. **A identidade cultural na pós-modernidade**. Tradução de Tomaz Tadeu da Silva e Guacira Lopes Louro. Rio de Janeiro: Lamparina, 2015.

MELIÁ, Bartomeu. Ação pedagógica e alteridade. In: **Ameríndia**. Tecendo os caminhos da Educação Escolar. Cuiabá: Seduc-MT/CEI-MT, 1998, p. 21-22.

PAULA, Eunice Dias de. A interculturalidade no cotidiano de uma escola indígena. **Cadernos Cedes**, Campinas, ano XIX, n. 49, dez. 1999. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/ccedes/v19n4>>. Acesso em: dez. 2016.

_____. **Relatório Técnico Projeto Aranowa'yao Magistério Intercultural. Aldeia Tapi'itáwa – Terra Indígena Urubu Branco**. Confresa-MT, 2012 (Texto inédito).

SANTOS, B. S.; MENESES, M. P. G.; NUNES, J. A. Introdução: para ampliar o cânone da ciência: a diversidade epistemológica do mundo. In: Boaventura de Sousa Santos (Org.). **Semear outras soluções: os caminhos da biodiversidade e dos conhecimentos rivais**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2005.

VIVEIROS DE CASTRO, E. B. O mármore e a murta: sobre a inconstância da alma selvagem. **Revista de antropologia**. São Paulo, v. 35, p. 21-74, 1992.

Recebimento em: 29/03/2017.

Aceite em: 15/04/2017.