

A Formação de Professores e o “Ser Mais” Indígena

The Training of Teachers and the “Being More” Indigenous

Ema Marta Dunck-CINTRA¹

Aurea Cavalcante SANTANA²

Resumo

Com estudo pautado em pesquisa de campo e bibliográfica e que enreda autores decoloniais e autores que discutem sobre a formação de professores, este artigo analisa o posicionamento dos professores Chiquitano e mostra as comunidades da Terra Indígena Portal de Encantado, por meio da educação, estão, gradativamente, transformando o “ser menos” em “ser mais” (FREIRE, 2014b). É possível afirmar que a criação da escola Chiquitano e a formação dos professores fizeram com que gradativamente constituíssem a si mesmos e ao seu “novo” mundo, registrassem a sua cultura, valorizassem o conhecimento ancestral, produzissem ciência e definissem as suas práticas pedagógicas.

Palavras-chave: Formação de Professores Indígenas. “Ser Mais”. Decolonialidade.

Abstract

With a study based on field and bibliographical research which entangles decolonial authors and authors that discuss about teacher training, this article analyzes the position of Chiquitano teachers and shows the communities of the Portal de Encantado Indigenous Land, through education, are gradually transforming the “being less” into “being more” (FREIRE, 2014b). It is possible to state that the creation of the Chiquitano school and the teacher training gradually made themselves and their “new” world, register their culture, value ancestral knowledge, produce science and define their pedagogical practices.

Keywords: Indigenous Teacher Training. “Being more”. Decoloniality.

1 Doutora em Linguística pela UFG. Grupos de pesquisa: Estudos em Ensino de Língua e Literatura (GEELLI)/UFMT e Estudos, descrição e documentação de Línguas Indígenas - GEDDELI/UFMT. Docente no Instituto Federal de Mato Grosso. Rua Professora Zulmira Canavarros, 93 - Centro, Cuiabá - MT, CEP: 78005-200. Email. <dunck@terra.com.br>.

2 Doutora em Linguística pela UFG. Grupo de Pesquisa: Estudos, Descrição e Documentação de Línguas Indígenas (GEDDELI)/UFMT. Docente na Universidade Federal de Mato Grosso – Departamento de Letras/IL. Av. Fernando Correa da Costa, Instituto de Linguagens, Cuiabá - MT, CEP:78060-900. Email. <aurearsh@yahoo.com.br>.

Introdução

O território tradicional do povo Chiquitano ocupava uma grande área localizada em terras bolivianas e brasileiras. Porém, em virtude da disputa pelo território entre as Coroas Portuguesa e Espanhola esse povo acabou sendo separado pelas fronteiras políticas, ficando um grupo menor no lado brasileiro (DUNCK-CINTRA; SANTANA, 2009).

Durante todo esse processo de disputa territorial, os conquistadores espanhóis e, posteriormente, os fazendeiros brasileiros imprimiram aos Chiquitano várias formas de opressão, tais como a escravidão, a imposição da língua e da cultura do conquistador, a usurpação do seu espaço de sobrevivência. A consequência foi o silenciamento do “ser” - indígena Chiquitano.

A partir de 2004 os Chiquitano ressurgem no cenário brasileiro e começam a lutar para terem de volta a sua identidade étnica indígena, outrora alijada, apagada pelo processo colonizador (DUNCK-CINTRA, SANTANA, 2009). Uma das possibilidades para romperem com o silêncio ocorreu quando demandaram uma escola própria na Terra Indígena Portal do Encantado, paralelo ao ingresso de alguns professores na Faculdade Indígena Intercultural na Universidade do Estado de Mato Grosso (UNEMAT) em 2006.

Neste artigo apresentaremos como os professores, por meio da língua materna, da educação e da reflexão sobre a condição na qual se encontravam como sujeitos, puderam estabelecer um currículo de enfrentamento ao currículo branqueado, construindo uma pedagogia de valorização do conhecimento ancestral, inserida na escola por eles demandada.

Isso nos leva a compreender aquilo que Freire (1979, p. 7), dizia: “[...] a primeira condição para que um ser possa assumir um ato comprometido está em ser capaz de agir e refletir”. É “[...] preciso que (o sujeito) seja capaz de, estando no mundo, saber-se nele. Saber que, se a forma pela qual está no mundo condiciona sua consciência deste estar, é capaz, sem dúvida, de ter consciência desta consciência condicionada”. Para o autor, “[...] é exatamente esta capacidade de atuar, operar, de transformar a realidade de acordo com finalidades propostas pelo homem, à qual está associada sua capacidade de refletir, que o faz um ser da práxis” (FREIRE, 1979, p. 8).

E isso é o observado quando vemos o que significou o ingresso dos professores na universidade e o discurso que lá foi apropriado por eles e colocado em prática na escola que fora demandada pelo próprio povo. É o que passamos a descrever.

Ser professor e indígena: o rompimento com a colonialidade do ser e do saber

O ingresso dos professores³ na Universidade ocorreu em 2006, em um momento em que os Chiquitano começavam a acordar do silêncio a que foram submetidos em virtude da colonização portuguesa e espanhola e se posicionavam diante da sociedade não indígena.

De todos os lados vinham cobranças e desconfianças sobre sua identidade indígena, o que também ocorreu na recepção dos outros grupos indígenas que estudavam com eles: *A gente não era muito bem-aceito, até por conta, assim, da gente está na fronteira com a Bolívia, até o pessoal saber [...] que o povo tanto que está por lá da Bolívia, quanto no Brasil são Chiquitanos né. [...]. Não só a sociedade envolvente os discriminava: A gente sofria preconceito até pelos parentes, de a gente ser novo e diferente de outros povos que eram reconhecidos etnicamente já num contexto mais histórico* (BS, 2015). *Teve muito preconceito dos próprios indígenas com a gente, porque nós não sabia falar, e o primeiro impacto era falando que a gente era boliviano, que estava no auge do povo falar: ‘Ah, vocês Chiquitanos tudo são bolivianos’* (MSR, 40 anos, 2015).

Além de se posicionar em relação à sociedade não indígena, ainda tinham de mostrar aos parentes que eles eram indígenas, e com um agravante: as outras etnias falavam a língua materna, mas eles não. Afinal, qual a compreensão que eles tinham de língua materna? Para os Chiquitano, a língua materna deles não era língua portuguesa, mas sim a língua Chiquitano que estava na memória dos anciãos. E isso foi bastante angustiante para eles: *[...] que foi bem difícil pra nós conseguir. [...] a gente não falava a língua materna, a gente estava recém-começando, e assim estava tudo em busca ainda de conhecimento, até mesmo de conhecer indígena, ser indígena mesmo* (MSR, 2015). Conflito instalado. Afinal, não falamos a língua materna: *Eu sei que foi difícil, foi difícil da gente aceitar muitos colegas falando na língua materna e a gente não falava* (MSR, 2015). Não falavam a língua materna e estavam ainda em processo de busca identitária, ser indígena mesmo. *A gente ficou oprimido lá, pela questão que a gente era pouco, igual eles chamavam a gente, que a gente não tinha cultura, não falava a língua materna [...]* (RLO, 2015).

3 A pesquisa envolveu as comunidades da TI Portal do Encantado e as entrevistas ocorreram com três professores que estudaram no período entre 2006/2010 na Universidade do Estado de Mato Grosso (UNEMAT), na Faculdade Intercultural Indígena. Os professores serão assim referenciados: BS, MSR e RLO.

Mas se os questionamentos os colocaram em conflito e os desestabilizaram, também os impulsionaram a ir ao encontro da sua língua materna, da sua cultura indígena: *E assim foi a caminhada, foi até que, foi um incentivo grande, a gente chegava aqui na aldeia e procurava saber, conversar, pra poder a gente levar esse conhecimento pra poder a gente também está falando igual os outros lá [...]* (MSR, 2015). Era a hora de acordar para a batalha e partir para a ação libertadora (DUSSEL, 2000; FREIRE, 2014a, 2014b, 2015).

E mais:

[...] nós tinha mais o português, e então fez a gente refletir e fez com que depois que a gente voltou de lá, que a gente começou praticamente a aprofundar mesmo na questão da cultura e, depois que a gente voltou, nós vimos que a necessidade não era só da linguagem. (RLO, 2015).

Estava nessa procura de revitalização de tudo, tanto da língua materna, da cultura, dos artesanatos, tudo. [...] eu vim da cidade pra dar aula, ainda estava começando a entender, então foi uma coisa que foi buscando através do ancião. (MSR, 2015).

Um dos professores entrevistados nos dá uma ideia da dimensão do processo identitário por que passavam os membros das comunidades e, também, do significado de ingressar numa faculdade indígena.⁴

Pra mim lá foi tudo assim, eu gostei de tudo lá [falando da faculdade], porque primeiro eu conheci os povos também, né, até o 'ser índio': 'oh, você é índia'. Foi tipo assim, eu não era índia, aí de repente eu já era índia, aí de repente eu estava lá com o povo, aí eu já estava vendo as danças, as apresentações deles, as roupas, as histórias [...]. (MSR 2015).

4 Os cursos de Licenciatura Específica para a Formação de Professores Indígenas da UNEMAT/MT objetivam a formação e a habilitação de professores indígenas para atuar no Ensino Fundamental e Ensino Médio, em escola das aldeias. São eles: Licenciatura nas áreas de Línguas, Artes e Literaturas; Ciências Matemáticas e da Natureza; Ciências Sociais e Pedagogia Intercultural. Os cursos são realizados em cinco anos. Os três primeiros anos são a Etapa Básica, em que se estudam os conteúdos pertencentes às três licenciaturas. Nos dois últimos anos são tratados os conteúdos próprios de cada área. As etapas ocorrem em regime intensivo, durante as férias, e em períodos que se dão aulas nas escolas indígenas, com articulação e orientação do professor orientador. Disponível em: <<http://indigena.unemat.br/index.php/cursos-graduacao>>. Acesso em: 8 ago. 2016.

Não ser índia,⁵ virar índia, conviver com outros povos e, ainda, se tornar professora, eis os três processos de construção e apropriação de identidade muito impactante. Isso porque o ser índia dependia de assimilar características que a definiam como diferente, ou não, do que achava que era, relacionar-se com outros indígenas que cobriam dela atitudes dessa identidade que aflorava e, do mesmo modo, adquirir a profissionalidade docente.

O processo no qual se inseriu proporcionou à professora refletir sobre a condição de ser índia e a impulsionou à ação (DUSSEL, 2000; FREIRE, 2014a, 2014b, 2015), o que também aconteceu com seus colegas Chiquitano.

O outro professor, durante uma entrevista, nos contou que conheceu a sua avó por parte de pai aos 14 anos e que ela falava uma palavra diferente para agradecer: *tchapié*⁶ e que certo dia, numa aula sobre regionalismos linguísticos no ensino médio, tendo perguntado à professora a origem dessa palavra, ela *pegou, virou, olhou pra todo mundo assim e disse: Você é índio?* (ou seja, até aquela época nem seus pais, nem sua avó tinham comentado alguma coisa sobre o fato de ser índio). Aí ele respondeu: *Professora, eu não sei.* E ela explicou: *Essa é uma língua indígena, só que aqui no Brasil não existe mais, está tudo na Bolívia.*

Continuemos com o relato de RLO (2015):

Aí eu fiquei curioso e ao mesmo tempo reprimi, porque os colegas passaram a me chamar de índio, aí veio todo aquele preconceito na escola, aí inclusive meu apelido por tempo foi de índio, [...] não ter resposta, e isso ficou guardado pra mim por muito tempo.

Como podemos ver, o argumento da professora mexeu com ele, desestabilizou-o. Mas como não tinha respostas sobre sua identidade, ficou com a dúvida guardada, até que certo dia pôde questionar outro professor sobre o assunto, já no terceiro ano do ensino médio:

No terceiro ano, um outro professor que tinha vindo de fora falou de novo sobre diversidade linguística. Eu perguntei pra ele, 'aí naquela época eu já tinha aprendido duas palavras tchapié e átomo',⁷ esta significa senta. Ele falou: Essa é uma língua muito rica, é a diversidade de língua.

5 O que não significava que ela não era índia.

6 Cf. Santana (2014, p. 269).

7 *Atômo vaita* - senta um pouco (SANTANA, 2014, p. 275).

Você já ouviu falar de diversidade de língua? [...] Aí que ele foi me contar o histórico [...], relatou sobre os Chiquitano, sobre a fronteira, sobre o apelido pejorativo bugre. Eles substituíram a palavra pra enganar vocês, pra enganar os povos descendentes de índio, eles chamam de bugres [...] a língua está adormecida, [...] ao invés das pessoas afirmar pra vocês que vocês são índios, eles preferem desmascarar vocês com esses apelidos muito arrogantes.

Tal explicação nos mostra o entendimento do professor acerca de sua identidade. As revelações feitas em sua entrevista nos levam a acreditar que foi muito significativo para ele refletir mais profundamente sobre ser índio Chiquitano. Era o conhecimento sobre essa gênese que lhe faltava para que não tivesse dúvidas sobre sua identidade indígena.

Afinal, a história tem nos mostrado que pelo poder eurocêntrico (QUIJANO, 2007), foi colonizado o ser indígena (MALDONADO-TORRES, 2007; WALSH, 2007), o saber tradicional (MIGNOLO, 2003; QUIJANO, 2005, 2007), imprimindo, de modo geral nas pessoas, um jeito único de ser, estabelecendo preconceito em relação às populações indígenas e à desqualificação dos conhecimentos tradicionais, fazendo com que não se reconheçam e nem saibam que são indígenas.

A luta desses professores era muito árdua, pois exigia primeiramente se posicionar como indígena, se aceitar, conhecer saberes tradicionais e se fazer aceitar pelo outro que os constituíram negativamente na história. Como eles mesmos expuseram, foi o olhar negativo tanto dos 'parentes'⁸ como da sociedade não indígena que os impulsionou a buscar o pertencimento étnico, o reconhecimento da sua indianidade e de valorização dos saberes próprios da etnia. E na universidade teriam a oportunidade de discutir e aprofundar tais questões.

O ingresso no curso superior intercultural fez com que esses professores refletissem e comesçassem a construir um novo caminho. A possibilidade de estudar sobre os conhecimentos dos povos indígenas, sobre a história colonizadora do país, sobre a diversidade linguística nacional, sobre o que é ser indígena os leva, por meio da educação, a se fortalecer e ver o mundo no qual vivem sob outra

8 Luciano (2006) expõe que as populações indígenas, quando partilham espaços para tratativas diversas, como fóruns, reuniões (entre outros), tratam como parentes aqueles cujos laços familiares não são por consanguinidade, mas pelo partilhamento de histórias comuns, de lutas e sofrimentos vivenciados. Esta simbologia dada pelo termo *parentes* mostra uma importante afirmação da identidade indígena em detrimento à negação que pairava/paira em relação a eles e entre eles.

perspectiva (GRUPIONI, 2004; LUCIANO, 2006; PIMENTEL DA SILVA, 2009, 2015; FREIRE, 2014a, 2014b).

A educação/universidade abriu seus olhos para sua condição de colonialidade, mas também os impulsionou a lutar para a descolonização e humanização, como nos mostram os seguintes trechos de entrevistas.

Primeiro momento foi muito bom para nós enquanto indígena, porque o curso deu suporte para nós trabalhar a questão, por exemplo, voltada para o diferenciado. Naquele momento que a gente ingressou na universidade estava no início também do fortalecimento da identidade étnica e também assumindo uma identidade, uma vez que a gente sabia que era Chiquitano, mas não tinha isso à tona. A universidade fez com que nós começasse a buscar entender os nossos antepassados, entender a nossa origem, né. A universidade foi um marco [...] para conhecer mais profundo a respeito do ser indígena. (BS, 2015).

A universidade contribuiu para o fortalecimento de sua identidade étnica e os levou a serem conhecidos no Brasil:

Também ter esse espaço como indígena e isso levar para um reconhecimento nacional para todos os outros povos, tanto na esfera governamental e não governamental, a nossa existência no Brasil, por exemplo: povo Chiquitano no Brasil. (BS, 2015).

Também um professor alude a essa questão: *No início, pensando na questão dos povos indígenas, que ela é voltada pra cultura, no começo, pra nós, foi novo, pela questão da divulgação da etnia, porque até então não era conhecido*⁹ (RLO, 2015). Descortina-se, assim, a grande responsabilidade desses professores, pois sendo os primeiros Chiquitano a ingressar na Universidade Intercultural Indígena eles teriam a responsabilidade de divulgar a etnia, ou seja, anunciar algo que até mesmo eles ainda estavam buscando compreender.

A formação recebida na faculdade também foi destacada pelos professores como algo positivo, pelo fato de não apenas os fortalecer como indígenas, mas por colocar o povo Chiquitano em evidência e os ajudar na conquista de uma profissão. Vejamos:

9 Os Chiquitano ainda não eram citados como povos indígenas do Brasil

Além disso, a garantia de formação enquanto indígena e voltar a trabalhar com o povo e ajudar o povo a recuperar aquilo que vinha perdendo. (BS, 2015).

E além da divulgação, o aperfeiçoamento do ensino na escola também. Então ela trouxe por um lado a questão cultural, a divulgação, e pelo lado da escola em si ela trouxe a ajuda na formação do professor também. (RLO, 2015).

Se antes como estudantes esses professores tiveram uma formação cujo ensino era seriado, fragmentado, positivista, na universidade, por meio de um currículo interdisciplinar, o conhecimento passou a ser visto como uma rede de saberes (MORIN, 2014; FREIRE, 2015).

Morin (2014, p. 15) assim se pronuncia sobre este tema:

Na escola primária nos ensinam a isolar os objetos (de seu meio ambiente), a separar as disciplinas (em vez de reconhecer suas correlações), a dissociar os problemas, em vez de reunir e integrar. Obrigam-nos a reduzir o complexo ao simples, isto é, a separar o que está ligado; a decompor, e não a recompor; e a eliminar tudo que causa desordens ou contradições em nosso entendimento.

A aptidão para contextualizar e integrar é “[...] qualidade fundamental da mente humana, que precisa ser desenvolvida e não atrofiada” (MORIN, 2014, p. 26). Assim:

[...] durante o tempo de estudo a gente praticamente teve que aprender todas as áreas de conhecimento, [...] de língua, ciências sociais [...] no meu ponto de vista foi um dos momentos que marcou pra questão que você teria que estar associando todos os conhecimentos na área de formação que você estaria. (RLO, 2015).

O conhecimento promove a religação dos saberes, propiciando a organização, as relações e a contextualização dos saberes e informações. Desse modo, gradativamente, a universidade foi transformando esse estudante de *cabeça cheia* (onde o saber é empilhado, e não dispõe de um princípio de seleção e organização que lhe dê sentido) para um estudante com “[...] uma cabeça bem-feita [...]”, que tem a aptidão geral para colocar e tratar os problemas, pois dispõe dos princípios organizadores que permitam ligar os saberes e lhes dar sentido (MORIN, 2014, p. 21).

Isso nos ajuda a compreender as dificuldades por que passaram tais professores e, ao mesmo tempo, a perceber o significado da profissionalização. Garcia (1999) vai dizer que o professor possui uma identidade pessoal e profissional imbricadas, uma vez que os saberes/conhecimentos docentes são construídos, incorporados, subjetivados, difíceis de dissociar da pessoa, de sua experiência. Assim, como a experiência desses professores foi de uma escola que preconizava o ensino disciplinar e bancário (FREIRE, 2014b), estar na universidade proporcionou-lhes uma nova perspectiva de ver o mundo e de apreender os conhecimentos historicamente acumulados e transmitidos de geração a geração, incluída a episteme do povo. Soma-se aí refletir sobre ela e, ainda, as novas possibilidades de atuação em seu espaço como educador indígena Chiquitano.

A universidade os levou a focar na especificidade da atuação. O desenvolvimento das potencialidades de cada um requer que suas particularidades sejam levadas em conta ao longo do processo formativo, para que sejam respeitadas como pessoas e como profissionais em formação (GARCIA, 1999). Além de aprender sobre o ser docente, eles passaram a ser respeitados como pessoas que estavam em busca do fortalecimento da identidade étnica e da cultura, o que os levou a rever conceitos e atuar com vistas ao desenvolvimento do que cada um tinha de melhor.

As narrativas dos professores mostram a universidade como algo que os colocou diante de novas situações, obrigando-os a ir ao encontro do seu povo, promovendo o fortalecimento da identidade e o resgate da cultura. A UNEMAT *me ajudou em tudo, tanto na identidade, resgate da cultura mesmo, da linguagem, da história, das histórias* (MSR, 2015). Em busca, no seu território, das marcas deixadas pelos antepassados, eles fizeram *a contagem de número de fosséis, de tudo que a gente não sabia que aqui existia. Principalmente, procurar no solo, que são os potes [...] nós chegava aqui porque tinha que procurar, porque ainda estava naquela fase assim: ‘ah, não é índio’*. E não faziam isso sozinhos, pois quando retornavam da fase presencial já no seu trabalho na escola eles convidavam os alunos: *E aí nós saía, até pegava os aluno, íamos procurar, nós íamos na estrada procurando aquele resto de caco, lá na roça, e foi assim uma coisa assim parecendo correndo contra o tempo, tanto aluno quanto professor, e aí gente tinha que correr mesmo* (MSR, 2015).

Conforme expuseram, a faculdade foi muito importante a formação que lhes era oferecida propunha o enfrentamento de situações-problemas contextualizadas (GARCIA, 1999):

Nós gravávamos, levava, chegava lá eles ajudavam a gente a transcrever, [...] e assim eles foram ensinando a valorização de aprender mesmo. Tinha que ficar bem atento, porque nós tínhamos que vir aqui na escola e aplicar, [...] você ia lá, aprendia a regra e ia na escola ensinava. (MSR, 2015).

Como pesquisadores de sua língua, acionam os anciãos, transcrevem a oralidade e percebem *a valorização de aprender mesmo* (MSR, 2015) e aplicar os conhecimentos na escola. Estabelece-se, nesse sentido, a base para uma metodologia que procura evidenciar a relação entre teoria e prática (GARCIA, 1999; FREIRE, 2014a, 2014b, 2015). Ao serem confrontados com uma situação de articulação entre o conhecimento prático e o conhecimento teórico, tinham de assegurar um entendimento adequado da ação docente, que não se limita à sala de aula (GARCIA, 1999).

Conforme Garcia (1999), dificilmente um professor inclui um conhecimento proposicional (pressupostos), a menos que se apresente em articulação/integração com o conhecimento procedimental (saber-fazer, necessário para produzir nas aulas algumas mudanças significativas na aprendizagem dos alunos).

Na medida em que o compromisso não pode ser um ato passivo, mas práxis – ação e reflexão sobre a realidade –, inserção nela, ele implica indubitavelmente um conhecimento da realidade. Se o compromisso só é válido quando está carregado de humanismo, este, por sua vez, só é conseqüente quando está fundado cientificamente. Envolve, portanto, no compromisso do profissional, seja ele quem for, está a exigência de seu constante aperfeiçoamento, de superação do especialismo, que não é o mesmo que especialidade. O profissional deve ir ampliando seus conhecimentos em torno do homem, de sua forma de estar sendo no mundo, substituindo por uma visão crítica a visão ingênua da realidade. (FREIRE, 1979, p. 10).

Mas todo esse percurso não foi fácil para eles. Mas, aos poucos, as ausências históricas se tornam presenças:

Depois foi a arte, os artesanatos, que foi as peneiras, os apás, conhecer os tipos de trança [...] muitos eles já tinham esquecido, foi até uma lembrança, igual eu lembro que tia Mika falava: 'É bom vocês perguntar, pelo menos eu vou lembrando e aí vou falando'. (MSR, 2015).

Além de buscar o ancião para dentro do processo educacional, também se buscou a memória dos saberes tradicionais e com isso a valorização da episteme do povo que adentra no currículo da escola, o que é destacado como um passo importante para a descolonização epistemológica, segundo aponta Quijano (2005).

A escola começa a se tornar um local de encontro da comunidade para revitalizar a cultura e aprender juntos, e não só os alunos:

Também o sobrinho, o irmão mais novo, a levar a escola para aprender a fazer o trançado, a peneira, uma pá, um abanico, enfim, tudo que foi um dia de uso, algumas partes que são usadas ainda, aprender a fazer na escola com já com os anciãos, ou ir até a casa do ancião para aprender. (BS, 2015).

Isso foi lembrado e ratificado pelos três professores: *A partir daquela época que a gente resolveu trazer eles [os anciãos] mesmo, para eles estarem vivenciando na sala de aula com a gente e então dentro da cultura ajudou bastante [...] foi marcante (RLO, 2015).* Aos poucos o conhecimento-outro adentra o currículo, quebrando a hegemonia de um currículo urbano e branqueado. Além disso, a voz dos anciãos é ouvida. E ele entra na escola como professor da cultura, da episteme do povo indígena Chiquitano que estava adormecida.

[...] expliquei pra ele negócio de planta, de cará, de batata, em que mês, agora esse mês é tempo de plantar. A araruta também. E a araruta senhora sabe né, araruta é planta antiga essa aí, tira polvilho dele, diferente da mandioca. (Rosália Lopes, 2015).

Portanto, os trabalhos que foram sendo desenvolvidos pelos professores incluíam envolver o aluno, o ancião e se envolver também. *Foi um trabalho bastante desgastante [...] com reconhecimento étnico [...] a gente teve que correr contra tempo e buscar dos nossos anciões tudo aquilo que ele tinha de cultura que eles não era mais fluentemente no povo.*

Gradativamente, o outro que não os reconhecia como índio começa a vê-los como tal. Depois de um ano e meio dentro da universidade eles começavam a se apresentar utilizando a língua materna: *[...] na terceira etapa que a gente conseguiu apresentar um cântico, uma dança, e pelo lado cultural ele ajudou a gente muito, nessa divulgação mesmo, nas práticas aqui próprias na escola em si (RLO, 2015).* Também passaram a refletir sobre a questão cultural: *[...] fez a gente pensar também pra gente poder relacionar o que nós estávamos realmente apresentando, o que nós queríamos mesmo com a questão cultural (RLO, 2015).* [...] *buscamos esse aprendizado, esse fortalecimento, da cultura [...] (BS, 2015).*

Esse refletir sobre a cultura os faz perceber e valorizar a sua episteme, pois há “[...] uma diversidade epistêmica que comporta todo o patrimônio da humanidade acerca da vida, das águas, da terra, do fogo, do ar, dos homens”

(PORTO-GONÇALVES, 2002, p. 12), incluído aí o povo Chiquitano. Assim, o que emerge são os conhecimentos tradicionais, as histórias e a cultura, silenciados pela história eurocêntrica de caráter extremamente opressor, que negou e subjugou a diversidade de epistemologias dos povos habitantes daquelas terras, entre eles os Chiquitano, e implantou uma única episteme como sendo a legítima (QUIJANO, 2005).

Precisavam, portanto, compreender quem eram e como podiam se *tornar* o índio requerido. A transição vai ocorrendo gradativamente e vão conquistando o reconhecimento de ser indígena. Depois de *um período assim de um ano, dois anos, a gente já começou a ser visto como indígena dentro da universidade* (BS, 2015). Quando questionamos como isso aconteceu, a resposta foi a seguinte: *A partir dos trabalhos voltados para os conhecimentos tradicionais que nós tínhamos [...] os artesanatos, instrumentos de caças, vestimentas, língua, bebida, comida, a maneira de nossa casa, de como lidar no local onde vivemos* (BS, 2015). Tiveram de levar *isso para a universidade juntamente com uma diversidade de povos que tinha lá, que na época eram 42 povos na Unemat. E nós entramos, ia mostrando o que nós tínhamos ainda de cultura naquela época, aquilo que tínhamos fortemente e aquilo que tínhamos que buscar para fortalecer essa visão* (BS, 2015). Com os *cânticos, né, que foi um dos que a gente apresentou, depois foram as pesquisas sobre animais, sobre plantas, o corpo humano e algumas frases do cotidiano que a gente passou a registrar e falar* (RLO, 2015). Segundo revelaram, eles precisavam buscar conhecimentos para fortalecer a visão do outro em relação ao Chiquitano. E esse buscar para se fortalecer enquanto povo, em relação às outras etnias, fortaleceu neles a identidade indígena.

Bourdieu (apud BARRETO FILHO, 2004, p. 127, grifos do autor), assim explica esse fenômeno:

No domínio da estratégia de mobilização, do manifesto, da nomeação pública e da ‘dialética da manifestação’, que detêm um lugar determinado na imposição das percepções que estão em jogo nas lutas pela identidade, porque realizam à vista de todos a objetivação e a oficialização de fato do grupo: a manifestação é ato tipicamente mágico pelo qual o grupo virtual, ignorado, negado, torna-se visível, manifesto, para outros grupos e para ele próprio, atestando assim sua existência como grupo conhecido e reconhecido, aspirante à institucionalização.

Pelo que pudemos apurar, a primeira busca foi em relação à língua: *“Mais com a língua, primeiro foi mais com a língua materna* (MSR, 2015). *Com a*

língua até hoje, né, a gente vem fazendo um trabalho de fortalecimento, de catalogar algumas palavras, frases, na escola, demos graças aos nossos anciões que tão vivos ainda, né (BS, 2015).

Se antes a língua os colocava em lados opostos no processo, depois isso não acontece mais, afinal houve a compreensão, por parte deles, de que não é a língua que os definia como povo indígena. Eles começaram a viver, sentir e se posicionar como indígenas. A respeito disso assim explica Mellati (1993, p. 26):

[...] se um grupo de indivíduos pode ser considerado indígena ou não, seja qual for sua composição racial, estejam em que estado estiverem suas tradições pré-colombianas, é o fato de eles próprios se considerarem índios ou não e de serem considerados índios ou não pela população que os cerca.

Grünewald (2004, p. 160) propõe:

Olhar para os grupos étnicos como uma forma de organização social, ou seja, interessa-nos menos o traço cultural atribuído do que a própria característica de auto-atribuição por outros; a atenção recai sobre um conjunto de membros que se identifica e é identificado por outros como constituindo uma categoria distinguível de outras categorias de mesma ordem.

Além do aspecto de categoria distinguível, Grünewald (2004, p. 161) destaca o caráter relacional e contextual em que podem “[...] emergir os grupos étnicos e que podem gerar possibilidades identificatórias para seus membros.” Por conseguinte, há de se destacar a importância, para os Chiquitano, de os professores naquele momento se posicionarem em relação ao outro e requisitarem a sua identidade étnica.

Enfim, é porque as identidades são construídas dentro do discurso que precisam ser compreendidas como produzidas em locais históricos e institucionais específicos, no interior de formações e práticas discursivas específicas, por estratégias e iniciativas específicas, como foi revelado nas entrevistas dos professores.

Após terem explicado como foi o curso na universidade, que ações desenvolveram e como foram se tornando professor, perguntamos-lhes o que era ser um professor indígena:

[...] *Como professor na escola indígena ele é livre, mas desde que ele não fuja da temática. [...] ele pode dar uma aula debaixo*

duma árvore, [...] onde, no meu ponto de vista, dá um maior aprendizado pros alunos [...] exige isso também do professor um pouco mais porque ele tem que pegar o conhecimento que está ali, que muitas vezes um conhecimento que não tem nada a ver, tipo universalizado lá de outros experimentos, você pode trazer ele pro cotidiano, [...] e a situação da escola indígena é os alunos participam ativamente do aprendizado, eles participam dos experimentos, eles participam das atividades, do envolvimento da comunidade indígena e da comunidade em si também. (RLO, 2015).

Ser ativo no processo educacional, tanto para o estudante como para o professor e a comunidade, é o que está refletido na síntese do professor (RLO, 2015).

Já para o professor BS, ser professor indígena não significa ser diferente, a diferença ficaria no conhecimento tradicional:

[...] porque a gente aprendeu os dois lados, tanto universal como o tradicional. Então isso, como diferente, não me vejo, mas vejo como um conhecedor de ambas as partes. Um pouco da realidade não indígena e fortalecendo, fazendo essa interação, esse conhecimento com a realidade indígena. (BS, 2015).

O que se percebe na exposição do professor é que há uma preocupação da valorização daquilo que é conhecimento tanto local quanto global. A escola está inserida no mundo, mas há de se valorizar a cultura do povo, para que saiba quem são, onde vivem, o que sabem e o que valorizam daquilo que é próprio do povo. Se ainda não é possível falar em equidade de conhecimentos, pode-se, contudo, falar em começo de um caminho para se refletir e consolidar sobre essa questão. Importa observar que há o reconhecimento de que o aluno está envolto em outras epistemes. E, se há o desejo de que o aluno seja sujeito nesse mundo, ele precisa também saber sobre outros conhecimentos, inclusive para poder se posicionar diante de outros conhecimentos estabelecidos como verdades absolutas. Então, ser professor indígena é estar atento às diferentes epistemes (BS, 2015).

A sensação do dever cumprido – a demonstração de animação com a profissionalidade e identidade étnica – é assim manifestada:

[...] eu gosto de ver meus alunos aprender [...] eles reivindicam as coisas, [...] depois quando a gente vê eles

falando a língua materna, então que se fica de besta, quando ele canta assim, parece que, você não acredita, ‘nossa, ele está falando’, aquele orgulho de está vendo cada um aprendendo a valorizar, a falar. (MSR, 2015).

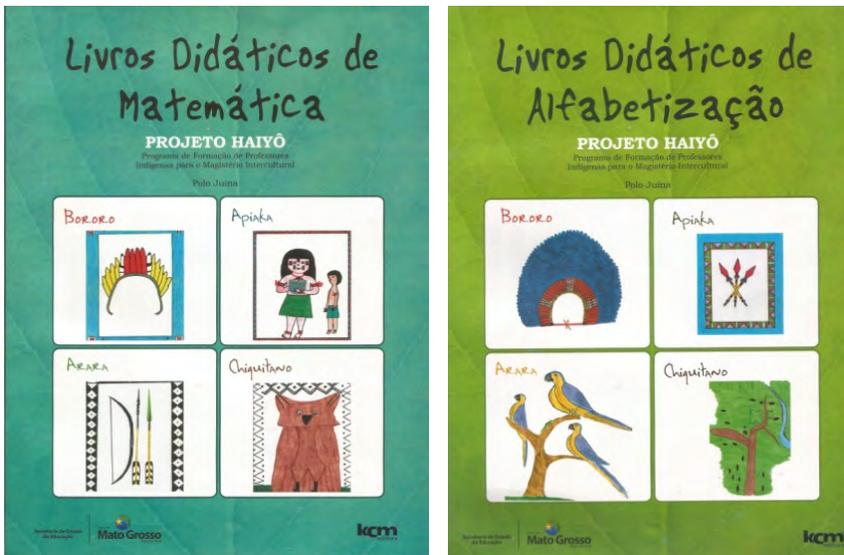
A educação pode ser um espaço dialógico importante para descolonização do sujeito (FREIRE, 2014; GRUPIONI, 2004; LUCIANO, 2006; PIMENTEL DA SILVA, 2009, 2015), do poder (QUIJANO, 2005), do saber (MIGNOLO, 2003; QUIJANO, 2007) e do ser (MALDONADO-TORRES, 2007). Em seus espaços, é possível reconstituir a gênese de um homem que busca a afirmação da identidade indígena e a valorização do patrimônio epistêmico (PIMENTEL DA SILVA, 2015).

Nesse sentido, podemos afirmar que a universidade provocou nos professores o fortalecimento dessa gênese inicial de transformação libertadora das amarras do preconceito e do ser menos (FREIRE, 2014b). Isso porque foram impulsionados a buscar caminhos possíveis para a autonomia (FREIRE, 2014b, 2015), a buscar constantemente ser mais, humanizando-se e humanizando a sociedade, tendo consciência de si e do mundo (realidade) próximo a ele.

Freire (1979, p. 16) assim nos diz: “[...] Quando o homem compreende sua realidade, pode levantar hipóteses sobre o desafio dessa realidade e procurar soluções. Assim, pode transformá-la e com seu trabalho pode criar um mundo próprio: seu eu e suas circunstâncias”. Assim, “[...] nasce um pensamento pedagógico que leva o educador a se engajar social e politicamente, a perceber as possibilidades da ação social e cultural na luta pela transformação das estruturas opressivas” (GADOTTI, 1979, p. 4).

Ao mesmo tempo em que estudavam, esses professores atuavam em suas comunidades, pois os cursos eram ministrados em períodos de férias da educação básica. Era um momento em que aprendiam e ensinavam. As ações educativas se complementavam, pois o que se aprendia na academia retornava para a escola e, assim, também influenciava o currículo. Um desses resultados foi a produção de livros com conteúdos sobre o povo, material didático que hoje se encontra na escola e pode ser utilizado pelos estudantes. Neles há várias temáticas – calendário indígena, sistema numérico, aspectos da língua, alfabeto –, entre outros assuntos relacionados ao povo. Assim, ao acessar a ancestralidade/memória, o professor passa a ser pesquisador, movimentando o conhecimento étnico e registrando essa memória, num processo de autoria epistêmica.

Figuras 01 e 02 - Cópias das capas do livro elaborado por professores indígenas Chiquitano



Fonte: Mato Grosso (2013a, 2013b).

Todo esse esforço dos professores é reconhecido pela comunidade, como podemos acompanhar nestas falas:

Eles tinham que caçar o seu jeito de dar tanto da pesquisa, quanto da aula. Que que eles usavam: eles usavam brincadeira, eles usavam, por exemplo, jogo. Falou de jogo, a pessoa não quer perder. [...] então se passa assim, vai ter uma gincana da língua materna, vai ter uma gincana de quem buscar mais pesquisa, vai ter um ponto a mais se alguém fazer o bolo dele tradicional [...] (Maria Auxiliadora Rupe).

[...] e até as criancinhas pequenas já sabe. Diferente de mim, que eu já estava com boa ideia, que nem sei quantos anos eu estava. Eu não sabia, só escutava, [...]. Igual papai fala: 'Pra saber tem gente que procurar do mais velho'. (Maria Auxiliadora Rupe).

A formação é reconhecida na universidade é valorada pelos professores, pois a percebem como um elemento importante para seu fortalecimento como docente e também para sua identidade étnica.

[...] *'Você tem formação, você é obrigado a falar isso'* [sobre a sua história indígena]. *Eu vejo que a formação, tanto a formação continuada, como por licenciatura, um título maior, deve ter, tem que ser implantada, porque isso vai ajudar a nós fazermos o registro dos materiais, saberes indígenas para uma publicação, porque nós sabemos que o ciclo da vida daqui uns dias de nossos ancião, eles têm que nos deixar, e nós temos que registrar isso, seja eu, seja meus alunos. [...] assim como foi uma motivação a resposta daquela professora pra mim, naquele tempo, naquela época né,¹⁰ porque me causou muitos questionamentos. Que hoje, interessante, um mundo muito fantástico mesmo. E acredito que a motivação, o despertar pros nossos alunos hoje, ele possa futuramente também agrupar nessa busca de registro de informação, e dentro disso vai conseguir fazer a valorização, vai fazer afirmação mais profunda mesmo da questão étnica.* (RLO, 2015).

Suas respostas aos que o questionaram sobre o ser indígena mostram que o professor Roberto hoje possui argumentos sobre sua história e seu povo, sobre as dúvidas que pairavam sobre ele, o que é ser índio na sociedade, desconstruindo argumentos pejorativos que a sociedade lhes imputou.

Se nos recordarmos do que vimos acerca do nos foi dito pelos professores sobre suas dúvidas em relação à identidade, sobre como *de repente eu era índio* e o que vemos agora em suas vozes percebemos como se tornaram sujeitos nesse processo. Eles construíram um caminho coletivo, agregando conhecimento, dando voz ao ancião, envolvendo os estudantes, profissionalizando-se, produzindo material, estabelecendo metodologias, tornando-se protagonistas de suas vidas. A concepção desses professores já nos mostra como estão numa crescente e importante decolonização pessoal, do currículo e do modo de pensar.

Considerações

Vimos que, por meio da educação recebida na Faculdade Intercultural e por meio da atuação como professores na escola Chiquitano, na escola demandada por eles, os professores tornaram-se pesquisadores reflexivos e se posicionam como professor indígena Chiquitano num pertencimento étnico e profissional, animando e influenciando os que estão à sua volta.

10 Conforme descrito pelo professor RLO quando questionado, no ensino médio, na escola urbana, se ele era índio.

Encerramos este artigo com as falas do professor BS, pois, como diz Freire (1979, p. 16), acredito que o “[...] homem se identifica com sua própria ação: objetiva o tempo, temporaliza-se, faz-se homem história.”

Gostaria, assim, de falar a respeito da educação hoje, falar um pouco da educação, de como nós começamos, nós conquistamos um espaço bem mais amplo do que era antes, para garantir a formação hoje. Muitos alunos nossos daqui que estão na universidade saíram daqui, passaram por nós e estão na universidade. Alguns, nem todos, talvez, têm o objetivo de voltar, mas aqueles que voltarem, voltam com o objetivo de ajudar, assim como nós saímos daqui, fomos e voltamos para ajudar o povo, ajudar a construir aquilo que é nosso.

Para lado cultural também, uma luta nossa de ter tudo hoje que nós temos tanto. É um trabalho de ambas as partes, tanto de professores quanto de ancião, de outros moradores, empenho da criançada, voltado para o fortalecimento da identidade e cultura, caminhando.

Acredito eu que cada criança que está na escola ou em casa ela luta por este objetivo, já se identifica indígena, defende aquilo como indígena e questiona como indígena. Isso já está na criança.

A estrutura de povo, muito diferente hoje na questão tradicional. As famílias hoje que moram aqui dentro todos já se defendem como indígena, assim nos rituais de festa já está bem voltando a festejar junto. [...] As pessoas podem construir, ter suas casas, ter seu espaço de lazer, a sua roça, pode caçar livremente, pescar livremente...muitas coisas assim facilitou, mudou.

Se por meio da educação recebida na universidade os professores estudantes se fortaleceram e puderam, a partir de suas dúvidas e fragilidades (aquilo que acreditavam não saber), estabelecer novas esperanças, outra direção, cabe, por conseguinte, apontar o que essa formação provocou na escola básica Chiquitano, pois acreditamos, como Freire (2015, p. 75), que:

Não sou apenas objeto da história, mas seu sujeito igualmente. No mundo da história, da cultura, da política, constato não apenas para me adaptar, mas para mudar [...]. Constatando, nos tornamos capazes de intervir na realidade, tarefa incomparavelmente mais complexa e

geradora de novos saberes do que simplesmente a de nos adaptar a ela. [...] Ninguém pode estar no mundo, com o mundo e com outros de forma neutra. Não posso estar no mundo de luvas constatando apenas. A acomodação em mim é apenas caminho para a inserção, que implica decisão, escolha, intervenção na realidade.

O que se pode ver hoje é a alegria de um novo tempo, transformado por seres que se querem cada vez mais humanizados, humanizando os que com eles convivem, descolonizando-se reciprocamente (FREIRE, 2014b).

Além de resgatar os conhecimentos, esses passaram a fazer parte do currículo a ser estudado tanto na universidade como na escola. Assim, fizeram o registro, compondo a história do povo e colaborando para que reconhecessem o patrimônio Chiquitano como algo de extrema importância para vitalidade e valorização da etnia, incluindo aí o empoderamento identitário, o *ser mais*.

Referências

BARRETO FILHO, Henry Trindade. Invenção ou renascimento? Gênese de uma sociedade indígena contemporânea no Nordeste. In: OLIVEIRA, João Pacheco (Org.). **A viagem de volta: etnicidade, política e reelaboração cultural no nordeste indígena**. 2. ed. Rio de Janeiro: Contra-Capa; Laced, 2004. p. 93-138.

DUNCK-CINTRA, Ema Marta; SANTANA, Áurea C. **Diversidade e políticas linguísticas: uma experiência com os Chiquitano do Brasil**. 1. ed. Cuiabá: Ed. UFMT, 2009. v. 9.

DUSSEL, Enrique. **Ética da libertação na idade da globalização e da exclusão**. Petrópolis: Vozes, 2000.

FREIRE, Paulo. **Educação e mudança**. 12. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1979.

_____. **Pedagogia da tolerância**. 3. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2014a.

_____. **Pedagogia do oprimido**. 58. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2014b.

_____. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2015.

GADOTTI, Moacir. Prefácio: In: FREIRE, Paulo. **Educação e mudança**. 12. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1979.

GARCIA, Carlos Marcelo. **Formação de professores:** para uma mudança educativa. Trad. Isabel Narciso. Porto, Portugal: Porto Editora, 1999.

GRÜNEWALD, Rodrigo de Azevedo. Etnogênese e regime de índio na serra de Umã. In: OLIVEIRA, João Pacheco (Org.). **A viagem de volta:** etnicidade, política e reelaboração cultural no nordeste indígena. 2. ed. Rio de Janeiro. Contra-Capa; Laced, 2004. p. 139-174.

GRUPIONI, Luís Donisete Benzi. Um território ainda a conquistar. In: _____. **Educação escolar indígena em Terra Brasilis:** tempo de novo descobrimento. Rio de Janeiro: Ibase, 2004.

LUCIANO, Gersen dos Santos. **O índio brasileiro:** o que você precisa saber sobre os povos indígenas no Brasil de hoje. Brasília, DF: Ministério da Educação/ Secad; Museu Nacional, 2006.

MALDONADO-TORRES, Nelson. Sobre la colonialidad del ser: contribuciones al desarrollo de un concepto. In: CASTRO-GÓMEZ, Santiago; GROSFUGUEL, Ramón (Org.). **El giro decolonial: reflexiones para una diversidad epistémica más Allá del capitalismo global.** Bogotá: Universidad Javeriana; Universidad Central; Siglodel Hombre Editores, 2007. p. 127-167.

MATO GROSSO. Secretaria de Estado de Educação. **Livros Didáticos de Alfabetização:** Bororo, Apiaka, Arara, Chiquitano. Cuiabá: KCM, 2013a.

_____. Secretaria de Estado de Educação. **Livros Didáticos de Matemática: Bororo, Apiaka, Arara, Chiquitano.** Cuiabá: KCM, 2013b.

MELATTI, Júlio Cezar. **Índios do Brasil.** 7. ed. São Paulo: Hucitec; Brasília, DF: Ed. UnB, 1993.

MIGNOLO, Walter. **Histórias globais/projetos locais:** colonialidade, saberes subalternos e pensamento liminar. Belo Horizonte: Ed. UFMG, 2003.

MORIN, Edgard. **A cabeça bem feita:** repensar a reforma, reformar o pensamento. Trad. Eloá Jacobina. 21. ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2014.

PIMENTEL DA SILVA, Maria do Socorro. **Reflexões sociolinguísticas sobre línguas indígenas ameaçadas.** Goiânia: Ed. UCG, 2009.

_____. Maria do Socorro. **Impactos da educação na vitalidade do patrimônio epistêmico Iny.** Goiânia: Kelps, 2015. v. 1.

PORTO-GONÇALVES, Carlos Walter. Da geografia às geo-grafias: um mundo em busca de novas territorialidades. In: CECENA, Ana Esther; SADER, Emir (Org.). **La guerra infinita:** hegemonía y terror mundial. Buenos Aires: Clacso, 2002.

QUIJANO, Aníbal. Colonialidade do poder, eurocentrismo e América Latina In: LANDER, Edgardo (Org.). **A colonialidade do saber: eurocentrismo e ciências sociais: perspectivas latinoamericanas**. Ciudad Autónoma de Buenos Aires, Argentina: Clacso, set. 2005. (Colección Sur Sur).

_____. Colonialidad del poder y clasificación social. In: CASTRO-GÓMEZ, Santiago; GROSGUÉL, Ramón (Org.). **El giro decolonial: reflexiones para una diversidad epistémica más allá del capitalismo global**. Bogotá: Universidad Javeriana-Instituto Pensar, Universidad Central – IESCO, Siglo del Hombre Editores, 2007. p. 93-126.

SANTANA, Áurea Cavalcante. **Línguas Cruzadas, Histórias que se Mesclam: ações de documentação, valorização e fortalecimento da língua Chiquitano no Brasil**. Jundiá: Paco Editorial, 2014.

WALSH, Catherine. Interculturalidad Crítica/Pedagogia decolonial. In: **Memórias del Seminario Internacional “Diversidad, Interculturalidad y Construcción de Ciudad”**. Bogotá: Universidad Pedagógica Nacional, 17-19 abr. 2007.

Recebimento em: 03/12/2016.

Aceite em: 27/01/2017.