

**A ANCESTRALIDADE COMO EPISTEMOLOGIAS INDÍGENAS E DECOLONIAL
NA FORMAÇÃO DO PROFESSOR ATUANTE NAS LICENCIATURAS
INTERCULTURAIS**

***LA ASCENDENCIA COMO EPISTEMOLOGÍAS INDÍGENAS Y DECOLONIALES EN
LA FORMACIÓN DEL PROFESORE QUE TRABAJA EN LICENCIATURAS
INTERCULTURALES***

***ANCESTRY AS INDIGENOUS AND DECOLONIAL EPISTEMOLOGIES IN THE
EDUCATION OF TEACHERS WORKING IN INTERCULTURAL TEACHERS'
COURSES***



Virgínia Célia Cavalcante de HOLANDA¹
e-mail: virginia_holanda@uvanet.br



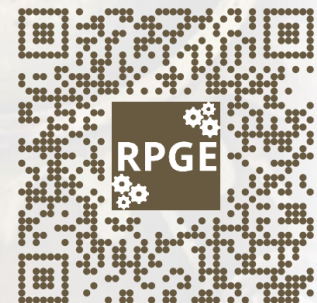
Rejane Maria Gomes da SILVA²
e-mail: rejane_gomes@uvanet.br



Gisane Monteiro de ANDRADE³
e-mail: gisane.andrade@edu.sobral.ce.gov.br

Como referenciar este artigo:

HOLANDA, V. C. C.; SILVA, R. M. G.; ANDRADE, G. M. A ancestralidade como epistemologias indígenas e decolonial na formação do professor atuante nas licenciaturas interculturais. **Revista on line de Política e Gestão Educacional**, Araraquara, v. 27, n. esp. 1, e023016, 2023. e-ISSN: 1519-9029. DOI: <https://doi.org/10.22633/rpge.v27iesp.1.17929>



| Submetido em: 10/03/2022
| Revisões requeridas em: 25/11/2022
| Aprovado em: 10/01/2023
| Publicado em: 13/05/2023

Editor: Prof. Dr. Sebastião de Souza Lemes

Editor Adjunto Executivo: Prof. Dr. José Anderson Santos Cruz

¹ Universidade Estadual Vale do Acaraú (UVA), Sobral – CE – Brasil. Professora Associada do Curso de Geografia. Doutorado em Geografia (USP).

² Universidade Estadual Vale do Acaraú (UVA), Sobral – CE – Brasil. Professora Adjunta do Curso de Pedagogia. Doutorado em Ciências da Educação (UFSCAR).

³ Universidade Estadual Vale do Acaraú (UVA), Sobral – CE – Brasil. Mestranda do Programa de Pós-Graduação em Geografia.

RESUMO: O presente artigo objetiva discutir as epistemologias indígenas, como caminhos alternativos a interculturalização do conhecimento na formação de professores indígenas, analisa a concepção de formação, presente nos Projetos Pedagógicos dos Cursos (PPC) de Licenciaturas Interculturais Indígenas Pitakajá e Kuaba que envolvem as quatorze etnias indígenas do Ceará sendo coordenados pela Universidade Federal do Ceará. Os respectivos cursos são resultantes das lutas dos povos originários por uma política de formação de professores para escola diferenciada indígena. A análise teórica apoia-se nos conceitos de ancestralidade indígena, interculturalidade, epistemologias do Sul, ecologia de saberes e formação de professores, para fundamentar o que chamamos de epistemologia indígena e decolonial. A pesquisa tem uma abordagem qualitativa e recorre a análise documental dos PPCs, os quais apresentam uma concepção de formação de professores fundamentada na ecologia de saberes tradicionais e científicos, que reconhecem a ancestralidade indígena como potencialidade intercultural e decolonial de saberes em seus processos formativos.

PALAVRAS-CHAVE: Formação de professores indígenas. Epistemologias Indígenas. Interculturalidade. Ancestralidade indígena.

RESUMEN: Este artículo tiene como objetivo discutir las epistemologías indígenas, como caminos alternativos a la interculturalización del conocimiento en la formación de profesores indígenas, analiza la concepción de la formación, presente en los Proyectos Pedagógicos de los Cursos (PPC) de Licencia Intercultural Indígena Pitakajá y Kuaba que envuelven a las catorce etnias indígenas de Ceará coordinadas por la Universidad Federal de Ceará. Los respectivos cursos son el resultado de las luchas de los pueblos originarios por una política de formación docente para escuelas indígenas diferenciadas. El análisis teórico se basa en los conceptos de ascendencia indígena, interculturalidad, epistemologías del Sur, ecología del conocimiento y formación docente, para fundamentar lo que llamamos epistemología indígena y decolonial. La investigación tiene un enfoque cualitativo y utiliza el análisis documental de los PPC, que presentan una concepción de la formación docente basada en la ecología del conocimiento tradicional y científico, que reconocen la ascendencia indígena como un potencial intercultural y decolonial del conocimiento en sus procesos formativos.

PALABRAS CLAVE: Formación de profesores indígenas. Epistemologías Indígenas. Interculturalidad. Ascendencia indígena.

ABSTRACT: This article aims to discuss indigenous epistemologies, as alternative paths to interculturalizing knowledge in the education of indigenous teachers, analyzes the conception of training, present in the Pedagogical Projects of the Courses (PPC) of Indigenous Intercultural Licensure Pitakajá and Kuaba that involve the fourteen indigenous ethnicities of Ceará being coordinated by the Federal University of Ceará. The respective courses are the result of the struggles of the original peoples for a policy of teacher training for differentiated indigenous schools. The theoretical analysis is based on the concepts of indigenous ancestry, interculturality, epistemologies of the South, ecology of knowledge and teacher education, to ground what we call indigenous and decolonial epistemology. The research has a qualitative approach and uses the documentary analysis of the PPCs, which present a conception of teacher education based on the ecology of traditional and scientific knowledge, which recognize indigenous ancestry as an intercultural and decolonial potentiality of knowledge in its formative processes.

KEYWORDS: Education of indigenous teachers. Indigenous Epistemologies. Interculturality. Indigenous ancestry.

Introdução

O pensamento moderno colonial é um pensamento abissal, hierarquizando o conhecimento (SANTOS, 2009). Esse pensamento define a impossibilidade da copresença dos dois lados da linha: norte e sul, estabelecendo uma relação de centro e periferia. O enraizamento desse pensamento, aprofundou a desigualdade na sociedade, universalizando o atual sistema hegemônico (norte global), marginalizando as demais expressões culturais e epistemológicas do outro lado da linha (sul global).

A diversidade epistemológica do mundo, representada pelas epistemologias do sul, encontra expressão nos saberes expressos na ancestralidade indígena, manifestando saberes horizontais, apresentando pensamentos alternativos para a decolonização do conhecimento. Põcuhtô *et al.* (2017, p. 308) confirma: “esses conhecimentos estão nos mais velhos, nas outras regiões, nos outros povos, na mata, nas histórias contadas pelos mais velhos”.

Seus saberes incorporam as experiências ancestrais de seu povo, expressando epistemologias necessárias à interculturalização da formação docente indígena, trazendo o convite ao diálogo com o conhecimento acadêmico. O deslocamento da localização dos lugares de enunciação para as periferias, considerados lugares subalternos, é uma forma de negar a hierarquização de saberes, dando possibilidades a interculturalização de conhecimentos.

A formação docente indígena deve perpassar as raízes ancestrais presentes nos lugares indígenas e na memória dos povos originários incorporando-os às suas vivências e narrativas, declarando conexões em solos férteis decoloniais para uma construção alternativa de saberes outros.

Essa busca levou à luta dos povos originários do Ceará por uma formação universitária intercultural para atuação na Educação Básica nas Escolas indígenas. Essa formação seria resultado de novas políticas no processo de formação de professores indígenas, constituindo uma docência intercultural, bilíngue e diferenciada, fundada em princípios horizontais do conhecimento.

A oferta dos cursos interculturais indígenas, significam por sua vez, o cumprimento das metas do segundo Plano Nacional de Educação 2014-2024 (Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014) que estabelece “ampliar a participação proporcional de grupos historicamente desfavorecidos na educação superior, inclusive mediante a adoção de políticas” e “implementar programas específicos para formação de profissionais da educação para as escolas do campo e de comunidades indígenas, quilombolas e para a educação especial” (BRASIL, 2014).

As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores Indígenas em cursos de Educação Superior e de Ensino Médio (Resoluções CNE nº 1/2015), consolida a política de formação dos professores indígenas em cursos de licenciaturas interculturais na legislação educacional brasileira (BRASIL, 2015)

A formação de professores indígenas deve fazer a articulação para o diálogo necessário entre os saberes indígenas e o conhecimento acadêmico, interculturalizando conhecimentos, proporcionando a reflexão crítica e autônoma para o fortalecimento das lutas de seu povo.

No Estado do Ceará, a criação e o funcionamento de escolas indígenas no Sistema Estadual garantem que “a formação de professores será específica, diferenciada e orientada pelos referenciais para a formação de professor indígena e legislação pertinente”, conforme art. 13, da resolução 382/2003 (CEARA, 2003, p. 5). Até o presente momento, existem quatro experiências de licenciaturas interculturais indígenas a saber: Magistério Indígena Tremembé Superior – MITS realizado durante o período de 2006 a 2013; o Curso de Licenciatura Intercultural Kuaba iniciado em 2016; o Curso de licenciatura Intercultural Indígena Pitakajá) iniciado em 2019, todos ofertados pela Universidade Federal do Ceará (UFC), e o Curso Pedagogia intercultural Magistério Indígena Tremembé – Cuiamba, iniciado em 2018 e ofertado pela Universidade Estadual Vale do Acaraú (UVA).

Para o recorte desse artigo, analisamos a potencialidade decolonial das epistemologias indígenas, como caminhos alternativos a interculturalização do conhecimento, também faremos a reflexão teórico-metodológica sobre a concepção de formação de professores presentes nos cursos de Licenciatura Intercultural Pitakajá e Kuaba, a partir do que propõe os seus projetos político-pedagógicos.

A análise documental do projeto político-pedagógico do curso Kuaba e Licenciatura Pitakajá explicitaram o caráter coletivo de sua implementação através da participação das lideranças de cada um dos povos constituintes. A elaboração de suas propostas formativas leva em consideração os saberes ancestrais incorporados na diversidade de espaço e tempo, evidenciados através do tempo-comunidade e tempo-escola que possibilitam a interculturalização de saberes de cada um dos povos constituintes.

Os aportes teóricos para compreensão da discussão da formação estão apoiados nos autores: sobre a ancestralidade indígena (KRENAK, 2019; PÔCUHTÔ, 2017; SANTOS, 2021), interculturalidade (APINAJÉ, 2017; PÔCUHTÔ, 2017), epistemologias do Sul (SANTOS, 2013, 2019) e ecologia de saberes (SANTOS, 2019; KRENAK, 2019) e formação docente indígena (LIMA, 2021; APINAJÉ, 2017), o que nos levou a compreender que a

ancestralidade indígena interculturaliza o conhecimento, possibilitando caminhos alternativos ao diálogo entre os saberes. Por sua vez, inferimos que a concepção de formação de professores presente nos projetos pedagógicos analisados fundam-se na epistemologia intercultural e decolonial em um diálogo curricular entre os saberes ancestrais indígenas e os científicos.

Esse diálogo curricular enfraquece as hierarquias epistemológicas que predominam nos saberes disciplinares e a racionalidade técnica, científica e instrumental na formação do professor e fortalece as identidades fronteiriças emergentes dos saberes indígenas tensionando para uma formação docente intercultural (CAMPANI; SILVA; SILVA, 2019).

A ancestralidade como potencialidade intercultural e decolonial de saberes na formação do professor indígena

A geopolítica do conhecimento, hierarquizada, universalizou conceitos e temas, construindo uma relação de centro e periferia. Nessa relação, o conhecimento produzido por pensadores dos centros de enunciação da Europa hegemônica é considerado como universal, enquanto pensadores provenientes de outros locais de enunciação são subalternizados. Essa relação constitui-se como herança moldada pelo sistema-mundo moderno-colonial, resultando numa relação centro e periferia, nos aspectos econômicos, políticos, culturais e cognitivos com forte expressão na universidade brasileira e nos sistemas escolares (MIGNOLO, 2003).

Assim, lemos, interpretamos e teorizamos nossas problemáticas locais sob as lentes do norte global, ainda que muitas dessas realidades sejam completamente distintas das nossas, não dando respostas às atuais conjunturas sociais, desconsiderando os pensadores locais (pensadores do Sul).

Os povos originários apontam alternativas a essa realidade, deslocando o olhar do “centro do mundo” para um olhar voltado à realidade dos lugares de enunciação mais particularizados não negando a importância do conhecimento já construído, mas possibilitando a construção de epistemologias fronteiriças (MIGNOLO, 2003), epistemologias do Sul (SANTOS, 2009), por caminhos alternativos ao conhecimento. Cruz (2017, p. 28) assevera: “descolonizar o saber, o pensamento, a ciência implica a construção de epistemologias outras que estejam vinculadas às experiências, às dores e aos sofrimentos dos grupos, lugares que são vítimas do processo colonial”.

Descolonizar implica tocar o mundo do colonizador e o mundo do colonizado, dando possibilidades de uma mudança do olhar, iluminando a visão obscurecida deixada nos corpos-territórios dos sujeitos, como uma luz no fim do túnel, provocando uma mudança de percepções.

Miranda (2020, p. 25) afirma: “corpo-território é um texto vivo, um texto-corpo que narra as histórias e as experiências que o atravessa”. Suas ideias vão ao encontro ao pensamento de Krenak (2020, p. 20):

na história do nosso povo, o corpo, a pessoa é uma realização social, desde quando a gente é sonhado. Viemos para o mundo pela nossa família, da nossa mãe. Nós somos sonhados e depois somos acompanhados, espiritualmente, para a gente ser humano. Então o ser humano não é um evento, não é uma coisa que pipoca ali, pipoca aqui. Ele é uma construção. Na maioria de nossas histórias, a pessoa humana é uma construção.

Os corpos-territórios indígenas corporificam as lutas que lhes atravessam suas narrativas e identificam os marcadores sociais dos sujeitos. São corpos em construção, possibilitando, a cada troca de pele, novas constituições do fazer docente, espelhando uma formação de encontro a epistemologia indígena.

O entrecruzamento de saberes favorece a corporificação dos conhecimentos, manifestados nos corpos sociais das experiências docentes, evidenciando percepções e memórias expostas nas narrativas interculturais indígenas, reproduzindo saberes desfragmentados, numa relação dialógica do conhecimento, conduzida sobre o olhar e voz dos povos originários. Nesse sentido, vale-nos declarar a importância da oralidade para os povos originários, como expressão de seu modo de ser e viver na sociedade. Baniwa (2016, p. 67) afirma:

as civilizações indígenas permitiram a construção de muitos e complexos sistemas linguísticos, focados na dimensão da oralidade. Para esses povos, a oralidade é mais importante que a escrita. A palavra dita e falada é quase sagrada, e cumpri-la é uma questão de honra. Isto gerou muitos problemas para os índios na relação com os colonizadores brancos. Porque os índios levavam a sério o que o chefe branco falava, e sempre foram traídos, porque o branco quase nunca cumpre o que diz, principalmente o chefe ou político branco.

A oralidade encontra expressão nos “livros vivos” representados pelas lideranças e/ ou os mais velhos das comunidades indígenas, enunciando as lutas desse povo, suas conquistas, seu modo de ser. Suas memórias manifestam sua historicidade e marcadores sociais através das narrativas orais de seu povo, declarando seus saberes ancestrais, valores e tradições. Baniwa (2016, p. 69), corrobora: “podemos nos ocupar mais de cuidar dos nossos modos de viver, dos nossos conhecimentos, valores, tradições, com os quais podemos ajudar nossa sociedade. Somos povos da reciprocidade, da hospitalidade, da solidariedade”.

O modo de ser indígena evidencia uma vida em comunidade, dentre outros valores significativos para nossa sociedade, transmitindo saberes distintos do consumismo exacerbado da sociedade vigente. De acordo com Apinajé (2017, p. 77):

a educação é a ciência fundamental na vida do ser humano que faz compreender tais ocorrências com flexibilidade. Não se refere ao conhecimento letrado e a escritura. Aprendemos com o caráter, ou seja, a natureza nos chama atenção, e muitas das vezes não percebemos. Aprendemos todos os dias e não damos valor ao maior educador do mundo, não o respeitamos. Só buscamos sabedoria sem vida, o que vai fazer nossa vida sem vida. É um problema de convivência. Neste cenário a escola pode atuar como geradora de formas ancestrais de convivência.

Para os povos originários, o conhecimento está em conexão com todas as formas de vida, os saberes indígenas incorporam as lutas e existência cultural de seu povo. Nesse sentido, são saberes necessários à constituição de uma sociedade mais justa e igualitária, ensinando-nos caminhos possíveis a uma justiça social.

Assim, a formação docente indígena deve incorporar a cultura de seu tempo, evidenciando a subjetividade das memórias de seu povo nas suas contra narrativas, para produzir saberes contextualizados a culturas e histórias distintas. Desse modo, na contramão da epistemologia dominante universal, a pluralidade de histórias entra em evidência, constituindo mundos pluriversais onde a interculturalidade de saberes configura um novo mundo.

Na presente geopolítica do conhecimento, o deslocamento da localização dos lugares de enunciação para as periferias, considerados lugares subalternos, é uma forma de negar a hierarquização de saberes, dando possibilidades a um diálogo intercultural de conhecimentos. Esses lugares subalternos são lugares indígenas, materializados nas comunidades e suas caracterizações culturais impressas na história de seu povo, imortalizadas nas suas narrativas. Por conseguinte, Krenak (2019, p. 15), confirma:

há centenas de narrativas de povos que estão vivos, contam histórias, cantam, viajam, conversam e nos ensinam mais do que aprendemos nessa humanidade. Nós não somos as únicas pessoas interessantes no mundo, somos parte do todo. Isso talvez tire um pouco da vaidade dessa humanidade que nós pensamos ser, além de diminuir a falta de reverência que temos o tempo todo com as outras companhias que fazem essa viagem cósmica com a gente. [...] A gente resistiu expandindo a nossa subjetividade, não aceitando essa ideia de que nós somos todos iguais.

A subjetividade exprime saberes passados de geração a geração, é uma forma de resistência, uma expressão de luta, manifestando saberes tradicionais da aldeia na escola, possibilitando na docência indígena perspectivas fortalecedoras da cultura de seu povo.

A formação docente indígena deve perpassar as raízes ancestrais presentes nos lugares indígenas e na memória dos povos originários incorporados às suas vivências e narrativas, declarando conexões em solos férteis decoloniais para uma construção alternativa de saberes outros.

Os saberes ancestrais ancorados nos saberes das experiências presentes nos “livros vivos” das comunidades, transbordam para as lideranças indígenas que fazem a incorporação desses saberes a toda a comunidade, por conseguinte no processo de formação de seus professores. Seus saberes também são expressos na arte plumária, no grafismo indígena, dentre outros. Na ciência, através da medicina tradicional. Na música e dança, através do toré. Seu modo de ser expressa uma cultura repleta de simbolismo e significado fazendo uma conexão do passado com o presente.

A epistemologia indígena descortina possibilidades, traz questionamentos, aponta desafios e problematizações, dando respostas alternativas de decolonização, falando-nos das distintas formas de conceber o conhecimento, gestados na luta e a serviço dela. Assim, os saberes indígenas constituem-se epistemologias necessárias à interculturalização da formação docente indígena, trazendo o convite ao diálogo com o conhecimento acadêmico.

Refletindo sobre a Interculturalização de saberes na formação de professores nas Licenciaturas Intercultural Pitakajá e Kuaba

A formação de professores indígenas deve possibilitar o entrecruzamento dos saberes ancestrais aos saberes disciplinares, para fortalecimento dos costumes tradicionais incorporados ao contexto escolar, conectando aldeia e escola, integrando, por sua vez, as múltiplas dimensões dos lugares indígenas.

Os cursos de licenciatura intercultural abrem a possibilidade do diálogo entre culturas e saberes, a serem evidenciados em seus projetos político-pedagógicos, pelo protagonismo das lideranças indígenas na construção do processo formativo de seus povos, possibilitando a corporificação do projeto societário de seu povo.

O ponto de partida para essa construção coletiva é decorrente do trabalho de muitos sujeitos, autores desse processo, na busca de constituir uma formação de professores que possa incorporar os saberes tradicionais dos povos originários ao contexto acadêmico.

Ancorados na interculturalização de saberes, permeados pela luta dos povos por uma formação intercultural, os conhecimentos acadêmicos são levados ao diálogo com o modo de ser indígena, abrindo frestas para decolonizar o conhecimento acadêmico. De acordo com os

referenciais para formação de professores indígenas, é, portanto, na discussão com as comunidades sobre seu Projeto Político-Pedagógico que se pode dar partida ao planejamento do programa de formação de professores indígenas a ser desenvolvido e acompanhado, passo a passo, nas suas diversas etapas curriculares (BRASIL, 2002, p. 23).

Os cursos de formação de professores devem ser pensados e estruturados a partir do diálogo entre lideranças indígenas e a universidade, incorporando aos projetos político-pedagógicos de seus cursos, as implementações de cada um dos passos dessa construção. Segundo Lima *et al.* (2021, p. 172):

a formação e as licenciaturas interculturais para professores indígenas e as práticas pedagógicas diferenciadas vivenciadas e compartilhadas no chão sagrado da escola, caracterizam uma conquista importante para o movimento de educação escolar indígena no estado do Ceará e para a própria comunidade escolar.

A formação indígena tem como fio condutor os saberes passados de geração a geração pelas lideranças de seu povo, fortalecendo a cultura dos povos originários incorporados aos saberes acadêmicos, tecendo novas possibilidades de levar para o campo da escola indígena os saberes ancestrais ao diálogo com o conhecimento escolar, disseminando a historicidade, a cultura e tradição desses povos. Assim, Krenak (2020, p. 28), confirma:

os nossos ancestrais não são só a geração que nos antecedeu agora, do nosso avô, do nosso bisavô. É uma grande corrente de seres que já passaram por aqui, que, no caso da nossa cultura, foram os continuadores de ritos, de práticas, da nossa tradição. [...] Até hoje nós entendemos que estamos nesse mesmo contínuo de interação com a memória do nosso povo, com a memória da nossa cultura. Nós temos uma origem, sabemos de onde somos, amamos esse lugar, nós o reverenciamos.

Assim, como um rito de passagem, esses saberes ultrapassam os limites do tempo, na memória dos povos que transmitem sua ancestralidade de geração a geração, imortalizados nas narrativas de seu povo.

Em análise, está o Projeto Político-Pedagógico do curso de Licenciatura Intercultural Pitakajá, criado no ano de 2019 com uma turma inicial 80 alunos indígenas do estado do Ceará. O projeto descreve como ponto de partida as discussões gestadas no Magistério Tapeba, Pitaguary e Genipapo-Kanindé (nível médio), seguidos de inúmeras assembleias com participação de lideranças, pajés, caciques, mais velhos das aldeias e membros da universidade, amadurecendo a busca de uma formação universitária que atendesse às demandas emergentes das aldeias, dentre elas, o resgate da língua Tupi, além de uma formação com unidades

curriculares específicas: Culturas indígenas, Ciências Humanas, Gestão escolar, História, Português e Matemática para atuação na educação básica.

O Curso tem duração mínima de 04 (quatro) e máxima de 06 (seis) anos, com aulas acontecendo mensalmente na segunda semana de cada mês nos três turnos, presencialmente ou remotamente, além de encontros étnicos onde são desenvolvidos momentos de integração e vivências culturais destinadas aos cursistas e lideranças envolvidas. O corpo docente do curso é composto por professores não indígenas de diferentes departamentos da Universidade, o que denota a ausência de professores indígenas atuando na educação superior.

O curso de graduação: Licenciatura Intercultural Pitakajá foi projetado de acordo com as especificidades culturais dos povos Tapebas, Anacés, Kanindé, Pitaguary e Genipapo-Kanindé, construído pela coletividade indígena, desde sua denominação à elaboração da matriz curricular. As assembleias Pitakajá declaram a busca de parcerias institucionais e a espiritualidade presente no anseio de uma formação indígena que trouxesse em seu projeto a cultura indígena impressa em suas ações pedagógicas. Nesse sentido, o pensamento indígena de Apinajé vai ao encontro a essa construção intercultural:

é uma contribuição fundamental em diálogo com as universidades parceiras, esclarecendo os domínios da sociedade não indígena para a sociedade indígena, isso fortalece cada vez mais as lideranças indígenas no Brasil. Não existem conhecimento maior, apenas conhecimento diferente, conforme a realidade de cada sociedade e espaço (BRASIL, 2017, p. 78).

As atividades e disciplinas letivas do curso utilizam-se da pedagogia da alternância entre tempo-escola e tempo-comunidade, seguindo um rodízio étnico. O tempo-escola correspondente a 50h/a que acontece na Universidade Federal do Ceará, Campus do Benfica - Centro de Humanidades - UFC, e o tempo-comunidade correspondente a 50h/a sendo realizado em escolas indígenas diferenciadas nas aldeias de Caucaia (povos Tapebas e Anacés), Pecém (povos Anacés), Aquiraz (povos Jenipapo-Kanindé), Maracanaú (Povos Pitaguarys), Canindé (Povos Kanindés) e Aratuba (Povos Kanindés) em momentos integrativos e interculturais.

De acordo com Rodrigues *et al.* (2020, p. 08), “A Pedagogia da Alternância pode ser caracterizada pela organização do processo de ensino-aprendizagem em espaços diferenciados”. Essa pedagogia faz a incorporação histórica dos sujeitos às suas territorialidades, saberes e identidades na articulação em tempos e espaços da universidade e aldeias. Nesse sentido, o conhecimento constrói-se considerando-se teoria e prática, cultura e educação, assegurando o acesso e a permanência dos sujeitos na universidade.

Os momentos integrativos compõem atividades culturais noturnas na segunda semana de cada mês; nas terças-feiras, plenárias Pitakajás, onde são discutidos assuntos relacionados ao curso como um todo, com a participação de lideranças e alunos; nas quintas-feiras, noites culturais com momentos ritualísticos e artísticos contando com a participação de alunos do curso, coordenadores e lideranças convidadas.

A Licenciatura Intercultural Pitakajá orienta-se por três virtudes, descritas no projeto político-pedagógico do curso.

a primeira se relaciona ao seu caráter híbrido de saberes étnico-tradicionais, acadêmicos e científicos, proporcionando uma interdisciplinaridade que amalgama as experiências e conhecimentos presentes na Universidade Federal do Ceará, com as vivências e valores das culturas indígenas próprias das aldeias participantes deste curso. A segunda é vinculada a formação especializada dos indígenas com que vem atender a demandas sociais, educacionais e de mercado que essas etnias possuem no tocante à professores com habilitações específicas; a terceira diz respeito ao papel inclusivo que a Universidade Federal do Ceará proporciona às cinco populações indígenas, oferecendo-lhes estrutura física, apoio organizacional e docência apropriada, a fim de que esses índios possam melhor qualificar seus fazeres docentes, seus modos de compreender as realidades sociais e suas inserções no mercado de trabalho presentes nas escolas indígenas (UFC, 2017, p. 16).

O caráter híbrido vinculado a uma das três virtudes do curso nos leva a compreender a possibilidade da interculturalização de saberes, possibilitando espaços acadêmicos que façam o contato com o conhecimento técnico-científico da universidade e os saberes milenares dos povos originários, numa relação simétrica, onde os conhecimentos se complementam.

Os discentes, a partir desse curso intercultural, terão formação docente com habilitações específicas em unidades curriculares determinadas definidas pelas necessidades de professores levantadas pelas lideranças indígenas nas escolas diferenciadas indígenas das aldeias, seguindo os parâmetros da Lei de Diretrizes e Base da Educação 9394/96, habilitando-os a lecionar na Educação Básica pública indígena, não indígena e rede privada (BRASIL, 1996).

As habilitações definidas são: Culturas Indígenas, Ciências Humanas, Gestão Escolar, História, Português e Matemática, descritas no quadro abaixo, conforme as disciplinas abrangentes de cada eixo.

A Licenciatura Intercultural Pitakajá forma professores e gestores indígenas, possibilitando-lhes desenvolver atividades docentes de acordo com as habilitações. A Habilitação Cultura indígena e antropologia, compõe um conjunto de disciplinas que dialogam sobre o modo de ser indígena, incorporando seus saberes milenares, expressando suas tradições na espiritualidade, conexão a natureza e território, medicina tradicional, rituais ancestrais, as

simbologias presentes no grafismo indígena e arte plumária, bem como suas narrativas interculturais.

Sociologia e política, traz elementos da sociedade de um modo geral, levando a reflexão da realidade do campo e cidade do Brasil, elementos políticos do país, para uma posição crítica e participativa na sociedade dos docentes indígenas frente a essa realidade. Encontram-se também elementos da Geografia, assim como na habilitação Cultura Indígena e antropologia, com expressões de luta indígena por afirmação, o território e as relações de poder existentes no nosso país que colonizam o imaginário da nossa sociedade.

A Educação Escolar Indígena pontua elementos necessários à atuação da peça-chave na construção pedagógica das escolas: os professores, fazendo uso de metodologias que incorporem os saberes indígenas às disciplinas escolares, além de abrir espaços alternativos à construção de materiais didáticos para uma melhor estruturação pedagógica das escolas.

As habilitações, Língua Portuguesa e Matemática são contextualizadas ao mundo indígena, interculturalizados para uma construção narrada segundo o olhar e a percepção crítica dos povos originários, uma concepção pautada nas lutas expressas nos cinco séculos de colonização aos quais os povos originários foram submetidos.

Assim, no exercício da interculturalidade, o curso de Licenciatura Intercultural Pitakajá tem criado mecanismos para inclusão e construção de uma universidade plural e multiétnica, viabilizando novos saberes e fazeres pedagógicos inclusivos, pela presença indígena que pluraliza saberes na constituição de espaços de vivência e diálogo.

Seguindo o mesmo contexto, a Licenciatura Intercultural Indígena Kuaba, que significa “Lugar de conhecimento”, tem sua abrangência contemplando todas as quatorze etnias do estado do Ceará. Assim, cada uma das etnias contempla espaços de vivência em momentos intercalados do tempo comunidade, para compartilhamento cultural e saberes tradicionais de cada aldeia, produzindo saberes entrecruzados e interculturais.

De acordo com o Projeto Político-Pedagógico do curso, este foi criado no ano de 2016, tendo como turma inicial 135 alunos indígenas. Construído a partir da reivindicação dos povos indígenas do Ceará por uma formação intercultural, levando a busca de parcerias institucionais para implementação de uma proposta que contemplasse uma formação superior indígena intercultural.

Seu projeto descreve inúmeras assembleias realizadas com participação de lideranças, mais velhos das aldeias e membros da universidade, apontando a necessidade de formar

professores indígenas que atendessem às especificidades das escolas indígenas diferenciadas do estado, na busca de qualificação da formação docente indígena.

Assim, é fundamental descrever a importância que os “livros vivos”, mais velhos das comunidades indígenas representam na perpetuação dos saberes indígenas passados de geração a geração, imortalizando os saberes ancestrais indígenas. Também chamados “bibliotecas vivas”, são detentores de um conhecimento ancestral que fortalecem a cultura e incorporam os costumes da aldeia na formação docente indígena. Sua participação na formação de seu povo fortalece a luta por uma educação intercultural, corroborando com o modo de ser indígena. Nesse sentido, Põcuhtô *et al.* (2017, p. 308) confirmam:

é importante ter a participação dos mais velhos porque a escola não cria sozinha, a escola não vai criar nada sozinha, a escola só repassa, só executa os conhecimentos buscados lá fora. Esses conhecimentos estão nos mais velhos, nas outras regiões, nos outros povos, na mata, nas histórias contadas pelos mais velhos. Tem as dominações que cada partido faz e a escola pode trabalhar junto com elas, esse movimento que o partido faz, as histórias contadas. Cabe resgatar mais histórias para serem repassadas nas escolas, muitos projetos estão sendo feitos nos negócios de resguardo, caçada, cantiga, casamentos. Cantiga é muito bom, aí dentro desse tema há várias histórias. Cupê só tem aquele objetivo, falar sobre o que tá ali no livro, ele tem que seguir aquilo não tem uma outra preocupação, é por isso que ele aprende e não quer dar importância para uma outra vida, um outro conhecimento. Ele só quer saber daquilo que aprendeu, não quer saber de seres diferentes, povos diferentes. Ficar classificando com preconceito.

Dessa forma, a comunidade indígena ativa o fortalecimento cultural da aldeia na escola, a partir da participação dos sábios das comunidades na formação docente de seu povo, na luta pela presença indígena na universidade, garantindo uma formação intercultural que contemple as peculiaridades culturais de cada etnia, fortalecendo, por sua vez, o vínculo com a comunidade escolar.

O curso tem duração mínima de 04(quatro) anos e máxima de 06(seis) anos. As aulas são distribuídas em dois finais de semanas mensais, de acordo com o tempo comunidade: 25h/a aulas realizadas nas escolas indígenas diferenciadas das aldeias das etnias do curso e no período de férias dos cursos regulares, o tempo escola: 50h/a (aulas realizadas no Campus do Benfica - Centro de Humanidades - UFC. O corpo docente é composto por professores não indígenas, membros do colegiado do curso e professores de outros departamentos não efetivos.

O curso Kuaba, por sua vez, incorpora as culturas dos povos indígenas do Ceará, seus modos de vida, sua espiritualidade, sua arte e as características distintas de cada aldeia, bem como os conhecimentos acadêmicos da universidade, em momentos distintos de atividades

acadêmicas como aulas de campo, debates, narrativas, numa articulação entre teoria e prática, para constituição de saberes interculturalizados com forte potencialidade decolonial. De acordo com o Projeto Pedagógico do Curso,

esta licenciatura é constituída por um híbrido de saberes culturais nativos e conhecimentos acadêmico-científicos que, em seu conjunto complexo, diverso e pertinente, capacitará os seus graduados a lecionarem, sobretudo, em escolas indígenas, nas quais a organização curricular e/ou pedagógicas e amalgamam as propostas dos núcleos de formação presentes nesta graduação (UFC, 2021, p. 77).

Os saberes híbridos citados no projeto político-pedagógico do curso são uma representação da inclusão no espaço da academia, possibilitando rupturas nos padrões verticalizados e eurocêntricos da universidade, oportunizando o diálogo com os saberes indígenas à construção do conhecimento, indo ao encontro da ecologia de saberes. Desse modo, Santos (2019, p. 196), confirma: “As ecologias de saberes afetam tanto um como o outro, tornando-os conhecimentos híbridos cuja identidade epistemológica transcende o respectivo estatuto epistemológico original”.

Esses saberes tocam cada um dos atores envolvidos na constituição dos processos formativos da docência, para um olhar mais humanizado, possibilitando a partir disso uma escuta sensível frente a realidade dos povos subalternizados, abrindo caminhos para a decolonização do conhecimento. Essa construção tensiona o pensamento eurocêntrico a uma formação plural e, para isso, a luta é sempre presente para que concretamente possa tomar forma no contexto acadêmico. Nesse sentido, Krenak (2019, p. 12) afirma:

a ecologia dos saberes deveria também integrar nossa experiência cotidiana, inspirar nossas escolhas sobre o lugar em que queremos viver, nossa experiência como comunidade. Precisamos ser críticos a essa ideia plasmada de humanidade homogênea na qual há muito tempo o consumo tomou o lugar daquilo que antes era cidadania.

Para que a ecologia de saberes possa tomar corpo na formação intercultural na universidade, a visitação a aldeia de cada uma das etnias são um convite real a essa construção, possibilitando trocas culturais entre saberes epistêmicos distintos e, ao mesmo tempo, tão próximos e complementares.

As vivências e experiências do curso interculturalizam o conhecimento acadêmico pela troca de saberes. As relações interétnicas nos ambientes de convivência constituem

aprendizados culturais significativos, que possibilitam a autonomia e protagonismo indígena. Nesse contexto, confirmam Brum *et al.* (2015, p. 311),

a autonomia indígena é construída a partir do protagonismo nas esferas sociais e políticas, uma vez que a trajetória de vida de cada um aponta um empoderamento dos espaços e trazem para o ambiente acadêmico o empoderamento necessário para transformar as suas próprias realidades e de suas comunidades. O reconhecimento das especificidades de cada etnia e o espaço e o respeito às diferenças dentro do ambiente acadêmico fazem com que a universidade pública cumpra um papel que lhe é destinado, ou seja, emancipar sujeitos através da educação, gerando possibilidades de desenvolvimento

O formato das atividades do grupo proporciona o amadurecimento teórico e prático. O tempo comunidade e universidade asseguram uma imersão na comunidade visitada, permitindo a pesquisa, os estudos campais, as interações e as vivências, onde docentes e discentes se interconectam, imergindo nos conhecimentos acadêmicos e a epistemologia de cada etnia participante. Os saberes se entrelaçam, constituindo saberes outros, através de caminhos que se entrecruzam abrindo espaço para a diversidade étnica.

Abaixo, são descritas as unidades curriculares que compõem o curso e suas respectivas disciplinas.

As unidades curriculares do curso: Culturas Indígenas e Antropologia, Ciências Humanas, História, Língua Portuguesa, Matemática, Estágio Curricular Supervisionado e atividades complementares, perfazem caminhos entrecruzados, onde os saberes ancestrais se conectam aos saberes disciplinares, para a construção de uma educação que dá alternativas a decolonização das mentes, dos saberes e do ser, possibilitando caminhos outros.

As disciplinas do curso dialogam com os saberes ancestrais, interculturalizando saberes narrados sobre a voz dos povos subalternizados indígenas, incluindo o modo de ser indígena na formação docente indígena.

O Projeto Político-Pedagógico de ambos os cursos propicia a visualização de caminhos possíveis à interculturalidade presente no diálogo com a ancestralidade, a partir do encontro de etnias nas aldeias no tempo-comunidade, agrupando saberes impressos na epistemologia indígena de cada comunidade.

Os encontros incorporam a cultura dos povos indígenas do Ceará, dialogando com seus modos de vida, espiritualidade, arte e características distintas de cada etnia, possibilitando um campo de debates interculturais em aulas de campo, viabilizando a articulação entre teoria e prática.

Os Projetos Político-Pedagógicos nos levam a inferir que a constituição formativa dos cursos de Licenciatura Intercultural Pitakajá e Kuaba tensionam o conhecimento acadêmico, provocando rupturas na visão eurocêntrica presente nos espaços da academia, para um diálogo de saberes incorporados ao processo de formação, através das vivências e experiências das relações interétnicas nos ambientes de convivência, constituindo aprendizados culturais significativos para autonomia e protagonismo indígena.

Assim, os saberes indígenas encontram-se na encruzilhada de saberes acadêmicos, onde tempo-comunidade e tempo-universidade proporcionam uma imersão intercultural, através de estudos campais, interações, vivências entre docentes e discentes interconectados, dando possibilidades decoloniais na constituição da docência indígena.

Os cursos interculturais possibilitam o diálogo entre os conhecimentos acadêmicos e saberes ancestrais dos povos originários, interculturalizando saberes acadêmicos através da cultura impressa no entrecruzamento de culturas entre cada uma das etnias que compõem cada um de seus cursos.

Diante desse contexto, compreendemos que o formato das atividades dos cursos de Licenciatura indígenas interculturais Kuaba e Pitakajá possibilitam o amadurecimento teórico e prático, onde saberes se entrelaçam, constituindo saberes outros, interculturalizados, que potencializam a formação docente indígena, fortalecendo suas lutas, contribuindo para o diálogo entre saberes necessários ao exercício da docência indígena.

Considerações finais

Os Projetos Político-Pedagógicos dos Cursos de Licenciaturas Interculturais analisados nos permitem inferir a presença da interculturalidade nestes, em diálogo com a ancestralidade, agrupando saberes das epistemologias indígenas das comunidades, suas subjetividades e vivências coletivas, tão necessárias ao entrelaçamento entre saberes e memórias.

Percebem-se também que os PPCs apresentam crescentemente o uso de uma bibliografia de autores indígenas em seus componentes curriculares, assegurando os conhecimentos e compreensões de expressões da cultura dos povos originários, enunciando suas lutas, conquistas e seu modo de ser. Ressaltam suas memórias, sua historicidade e seus marcadores sociais através das narrativas orais de seu povo, declarando seus saberes ancestrais, valores e tradições.

Dessa forma, os saberes ancestrais indígenas potencializam defesa de territórios de vida, constituindo epistemologias distintas do contexto da modernidade, incorporando saberes

ancestrais que dialogam entre o passado e o presente na encruzilhada de saberes da formação docente indígena.

REFERÊNCIAS

APINAJÉ, J. K. R. Processo de educação intercultural: Possíveis reflexões. *In*: LANDA, M. B.; HERBETTA, A. F. (org.). **Educação indígena e interculturalidade**: Um debate epistemológico e político. Goiânia: Editora da Imprensa Universitária, 2017. Disponível em: https://files.cercomp.ufg.br/weby/up/688/o/ebook_educacao_indigena.pdf. Acesso em: 30 jan. 2022.

BANIWA, G. L. A inclusão da temática indígena na escola: Desafios para a educação. *In*: RUSSO, K.; PALADINO, M. (org.). **Ciências, tecnologias, artes e povos indígenas no Brasil**: Subsídios e debates a partir da Lei 11.645/2008. Rio de Janeiro: Garamond, 2016. Disponível em: http://www.promovide.febf.uerj.br/biblioteca/nepie/ciencia_tecnologia_indigena_ebook.pdf. Acesso em: 31 jan. 2022.

BRASIL. **Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, DF: Presidência da República, 1996. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm. Acesso em: 16 jun. 2022.

BRASIL. **Referenciais para a formação de professores indígenas**. Brasília, DF: MEC, 2002. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/Livro.pdf>. Acesso em: 15 nov. 2021.

BRASIL. **Lei n. 13.005, de 25 de junho de 2014**. Aprova o Plano Nacional de Educação (PNE) e dá outras providências. Brasília, DF: Presidência da República, 2014. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/lei/113005.htm. Acesso em: 12 jun. 2022.

BRASIL. **Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores Indígenas em cursos de Educação Superior e de Ensino Médio e dá outras providências**. Brasília, DF: MEC, 2015. Disponível em: https://normativasconselhos.mec.gov.br/normativa/pdf/CNE_RES_CNECPN12015.pdf. Acesso em: 16 nov. 2021.

BRUM, C. K. *et al.* Nosso modo de ser - Trajetórias de estudantes indígenas da UFSM. *In*: FREITAS, A. E. C. **Intelectuais indígenas e a construção da universidade pluriétnica no Brasil**: Povos indígenas e os novos contornos do programa de educação tutorial/ conexões de saberes. Rio de Janeiro: E-papers, 2015. Disponível em: <https://www.geledes.org.br/wp-content/uploads/2015/08/LIICUPBR001.pdf>. Acesso em: 14 out. 2021.

CAMPANI, A.; SILVA, R. M. G.; SILVA, M. S. S. Inovação curricular no ensino superior: Desafios e possibilidades. **Revista online de Política e Gestão Educacional**, Araraquara, v. 23, n. esp. 1, p. 785-797, out. 2019. Disponível: <https://periodicos.fclar.unesp.br/rpge/article/view/13015>. Acesso em: 02 fev. 2022.

CEARÁ. **Resolução 382/2003**. Dispõe sobre a criação e o funcionamento de escola indígena no Sistema de Ensino do Ceará e dá outras providências. Ceará: CEC, 2003. Disponível em: https://normativasconselhos.mec.gov.br/normativa/view/CEE-CE_RES-0382-2003.pdf?query=credenciamento. Acesso em: 12 jun. 2022.

CRUZ, V. C. Geografia e giro decolonial: experiências, ideias e horizontes de renovação do pensamento crítico. In: CRUZ, V. C.; OLIVEIRA, D. A. (org.). **Geografia e pensamento decolonial: notas sobre um diálogo necessário para a renovação do pensamento crítico**. Rio de Janeiro: Letra Capital, 2017. Disponível em: https://www.researchgate.net/publication/348714039_Geografia_e_pensamento_decolonial_notas_sobre_um_dialogo_necessario_para_a_renovacao_do_pensamento_critico. Acesso em: 05 out. 2021.

KRENAK, A. **Ideias para adiar o fim do mundo**. São Paulo: Companhia das Letras, 2019. Disponível em: <http://observatorioedhemfoc.hospedagemdesites.ws/observatorio/wp-content/uploads/2019/12/Ideias-para-adiar-o-fim-do-mundo-Krenak-Ailton.pdf>. Acesso em: 29 jan. 2022.

KRENAK, A. **Caminhos para a cultura do bem viver**. Rio de Janeiro: CBL, 2020. Disponível em: <http://observatorioedhemfoco.com.br/observatorio/caminhos-para-a-cultura-do-bem-viver-ailton-krenak-2020/>. Acesso em: 29 jan. 2022.

LIMA, J. P. S. *et al.* Entrelaçando autobiografias formativas das relações étnico-raciais de docentes indígenas e afrocearense. In: VIEIRA, A. M. *et al.* **Tecituras decoloniais da formação de professores**. Fortaleza: UECE, 2021. Disponível em: https://www.researchgate.net/publication/358150183_E-book_Tecituras_Decoloniais. Acesso em: 29 jan. 2022.

MIGNOLO, W. **Histórias locais / Projetos globais: Colonialidade, saberes subalternos e pensamento liminar**. Belo Horizonte: UFMG, 2003.

MIRANDA, E. O. **Corpo-território & educação decolonial: Proposições afro-brasileiras na invenção da docência**. Salvador: EDUFBA, 2020. Disponível em: <http://proex.uefs.br/arquivos/File/EBOOKcorpoterritorioeducacaodecolonialrepositorio.pdf>. Acesso em: 30 jan. 2022.

PÕCUHTÔ, T. *et al.* Pedagogias em movimento: Rumos Mehi para a educação escolar Krahô. In: LANDA, M. B. **Educação indígena e interculturalidade: Um debate epistemológico e político**. Goiânia: Editora da Imprensa Universitária, 2017. Disponível em: https://files.cercomp.ufg.br/weby/up/688/o/ebook_educacao_indigena.pdf. Acesso em: 30 jan. 2021.

RODRIGUES, A. C. L. *et al.* **Conhecendo a pedagogia da alternância**. São Luís, MA: PROFEPT, 2020. Disponível em: https://profept.ifma.edu.br/wp-content/uploads/sites/57/2020/08/Anny-Camila-MANUAL_CONHECENDO_A_PEDAGOGIA_DA_ALTERN%C3%82NCIA.pdf. Acesso em: 12 out. 2021.

SANTOS, B. S.; MENESES, M. P. **Epistemologias do Sul**. Coimbra: Almedina, 2009. Disponível em:

http://professor.ufop.br/sites/default/files/tatiana/files/epistemologias_do_sul_boaventura.pdf. Acesso em: 02 fev. 2022.

SANTOS, B. S.; MENESES, M. P. **Epistemologias do Sul**. São Paulo: Cortez, 2013.

SANTOS, B. S. **O fim do império cognitivo**: A afirmação das epistemologias do sul. Belo Horizonte: Autêntica, 2019.

SANTOS, C. F. A. I. *et al.* Só nasce da árvore quem é da raiz: Reflexões sobre práticas pedagógicas decoloniais e interculturais no ensino superior. *In*: FLEURI, R. M.; OKAWATI, J. A. A. (org.). **Pedagogias e narrativas decoloniais**. Curitiba, PR: CRV, 2021.

UFC. Universidade Federal do Ceará. **Projeto Pedagógico do curso de Licenciatura Pitakajá (Licenciatura Intercultural Indígena das Etnias Pitaguary, Tapeba, Kanindé, Jenipapo-Kanindé e Anacé)**. Fortaleza: UFC, 2017. Disponível em: https://si3.ufc.br/sigaa/public/curso/ppp.jsf?lc=pt_BR&id=657519. Acesso em: 12 out. 2021.

UFC. Universidade Federal do Ceará. **Projeto Pedagógico do curso Kuaba-Licenciatura Intercultural**. Fortaleza: UFC, 2021. Disponível em: <https://prograd.ufc.br/pt/cursos-de-graduacao/licenciatura-intercultural-indigena-kuaba/>. Acesso em: 13 out. 2021.

CRediT Author Statement

Reconhecimentos: Mestrado Acadêmico em Geografia da Universidade Estadual Vale do Acaraú (MAG-UVA).

Financiamento: Não tem financiamento.

Conflitos de interesse: Não há conflitos de interesse.

Aprovação ética: Sim, o trabalho respeitou a ética durante a pesquisa. Não passou por comitê de ética.

Disponibilidade de dados e material: Sim, os dados e materiais utilizados no trabalho estão disponíveis para acesso, descritos ao longo do trabalho.

Contribuições dos autores: Desenvolvimento da pesquisa para o Mestrado Acadêmico em Geografia da Universidade Estadual Vale do Acaraú com a participação da orientadora (uma das autoras) e de outra pesquisadora participante (também autora) do mesmo grupo de pesquisa.

Processamento e editoração: Editora Ibero-Americana de Educação.
Revisão, formatação, normalização e tradução.

