



UNIVERSIDADE E EDUCAÇÃO ESCOLAR INDÍGENA: O 3º GRAU INDÍGENA PARA FORMAÇÃO DE PROFESSORES

Iraci Aguiar Medeiros¹

Leda Gitahy²

RESUMO:

Esse trabalho analisa uma experiência de relação movimento indígena/universidade para formação de professores indígenas, realizada na Universidade do Estado de Mato Grosso. A formação de indígenas surgiu da reivindicação do movimento indígena, e iniciou-se na UNEMAT em 2001. O artigo discute em que medida essa experiência no campo da educação escolar indígena contribui para capacitação e organização do movimento indígena, especialmente dos professores indígenas, que lutam pela transformação de suas escolas, vistas como espaço de resistência, instrumento de afirmação da identidade, sempre ligada ao tema dos direitos e da demarcação de terras.

PALAVRAS-CHAVE:

Movimento Indígena - Universidade - Educação Escolar Indígena - Professores Indígenas

ABSTRACT:

This paper analyzes an experience of relationship between indigenous movement / university for training of indigenous teachers, held at the University of the State of Mato Grosso. The training of indigenous claims arose from the indigenous movement, and started in the UNEMAT in 2001. The article discusses how far this experience in the field of indigenous school education contributes to training and

¹Iraci Aguiar Medeiros é doutora em Política Científica e Tecnológica do DPCT e servidora da Universidade do Estado de Mato Grosso/UNEMAT. Endereço: Rua Riachuelo, 352 – Cavalhada – Cáceres/MT. E-mail Medeiros.ira@gmail.com

²Leda Gitahy é professora doutora do Departamento de Política Científica e Tecnológica do IG/UNICAMP. Endereço: Instituto de Geociências/UNICAMP - Cidade Universitária "Zeferino Vaz", Caixa Postal: 6152 CEP: 13083-970 Campinas - SP- BRASIL. E-mail ledaig@unicamp.br

organization of the indigenous movement, especially of indigenous teachers, who struggle for the transformation of their schools, seen as a space of resistance, an instrument of affirmation of his identity, always on the theme of rights and demarcation of land.

KEY WORDS:

Indigenous Movement - University - Indigenous School Education - Professors Indigenous

INTRODUÇÃO

A educação escolar está na agenda do Movimento Indígena³, presente em todas as assembleias, encontros, reuniões, etc., desde os anos 1970. A escola é vista como um tema central para a conquista da autonomia e fortalecimento de sua identidade. Os resultados da mobilização dos povos indígenas no Brasil e de suas organizações, com o apoio de setores organizados da sociedade civil, podem ser verificados nas mudanças ocorridas, tanto na legislação como na política governamental. A educação escolar indígena é uma das áreas mais significativas dessas mudanças. Para que os estudantes das séries finais do ensino fundamental e do ensino médio continuem seus estudos nas aldeias em que residem, crescem as demandas que exigem formação de nível superior de professores indígenas.

Como resultado da capacidade de mobilização do Movimento Indígena em estabelecer alianças com setores organizados da sociedade civil de todo o país (antropólogos, juristas, cientistas políticos, missões religiosas, ONGs e universidade), uma das áreas em que as mudanças foram mais significativas na CF/88 é a educação escolar para a construção da política nacional de educação indígena, que passa a estabelecer que a escola indígena deva ser específica, diferenciada, intercultural e bilíngue (artigos 210, 215 e 242). A escola ganhou novo sentido e novo significado para os povos indígenas. Tornou-se um meio de acesso a conhecimentos universais e de valorização e sistematização de saberes e conhecimentos tradicionais. Ainda que o ensino fundamental regular seja ministrado em língua portuguesa, a

³ O Movimento Indígena se caracteriza como um conjunto articulado de lideranças, povos e organizações indígenas que se mobilizam em defesa de seus direitos em uma agenda comum de luta, destacando-se questão da terra, da educação e da saúde.

CF/88 assegura às comunidades indígenas a utilização de suas próprias línguas maternas e processos próprios de aprendizagem.

A escola pensada a partir da promulgação da CF/88 tem como objetivo romper com a dominação e passa a ser um instrumento de reafirmação étnica e cultural. Uma mudança histórica, pois até então a introdução da escola em meio indígena serviu de instrumento de imposição de valores alheios e de negação de identidades diferenciadas, por meio de variados processos, como a catequização, a civilização e a integração forçada de indígenas à comunhão nacional.

A garantia constitucional de uma educação escolar específica e diferenciada para os povos indígenas é fruto das propostas de educação escolar indígena, resultado de experiências locais de responsabilidade de ONGs e do Movimento Indígena, ambos nascentes, iniciadas no processo de lutas políticas mais amplas pela demarcação de terras, que ocorreram especialmente na região Amazônica nos anos setenta. Essas propostas, construídas em contextos de diálogo e articulação, resultados de mais de vinte anos de participação de educadores, antropólogos, indigenistas e lideranças indígenas que, trabalhando juntos em diferentes comunidades indígenas, conseguiram desenvolver experiências alternativas de educação escolar que deram base para o atual modelo de escola intercultural e bilíngue.

A ideia mais aceita entre os professores indígenas referida à educação escolar indígena diferenciada é aquela educação trabalhada a partir da escola tendo como fundamento e referência os pressupostos metodológicos e os princípios geradores de transmissão, produção e reprodução de conhecimentos dos distintos universos socioculturais específicos de cada povo indígena. Ou seja, uma educação que garanta o fortalecimento e a continuidade dos sistemas de saber próprios de cada comunidade indígena e a necessária e desejável complementaridade de conhecimentos científicos e tecnológicos, de acordo com a vontade e a decisão de cada povo ou comunidade. (MEC/CNE - Conselheiro Gersem dos Santos, 2007:6):

Articulada ao Movimento Indígena, a atuação de diferentes instituições pró-índio marcou mais uma fase da educação escolar para povos indígenas, a partir da promulgação da Constituição Federal de 1998.

Nos anos 1980, os indígenas já lecionavam, mas a passagem de uma escola em que professores não índios lecionavam em português (assessorados por monitores indígenas responsáveis pela tradução) para uma escola com professores indígenas como protagonistas de uma nova proposta de educação, só foi legitimada com a Constituição de 1988.

O que se observa em todo o país é a passagem de uma escola tradicional em que professores não índios lecionavam em português para alunos que só conheciam suas línguas maternas, assessorados por monitores indígenas responsáveis pela tradução para uma escola com conteúdos, calendários, currículos construídos a partir da realidade de cada povo, pelos seus próprios professores. (MEDEIROS & GITAHY, 2008:2).

A partir das garantias em relação à Educação Escolar Indígena na Constituição Federal de 1988 e na Legislação⁴ se ampliam as demandas por educação superior. O acesso às universidades aparece como uma reivindicação do Movimento Indígena. Para eles é fundamental formar profissionais que não só dominem os conhecimentos científicos “do branco”, mas que também sejam capazes de articular estes saberes com os conhecimentos tradicionais de seus povos, colocando-se à frente de resolução dos problemas enfrentados por suas comunidades relativas à demarcação de terras, ampliação de direitos, manutenção e difusão de seus próprios saberes.

O PROJETO 3º GRAU INDÍGENA PARA FORMAÇÃO DE PROFESSORES

As licenciaturas para a formação de professores das escolas das aldeias em nível superior da UNEMAT surgiu de reivindicação do Movimento Indígena, por ocasião da Conferência Ameríndia de Educação Escolar Indígena realizada em Mato Grosso, em 1997 e iniciou-se na UNEMAT em 2001, com três cursos: *Línguas, Artes e Literatura; Ciências Matemática e da Natureza e; Ciências Sociais*⁵.

⁴A partir da Constituição Federal de 1988, com os avanços da legislação que regulamenta a gestão administrativa e pedagógica das escolas pelos próprios indígenas e a consolidação de oferta de vagas no ensino fundamental, a formação de indígenas como professores e gestores das escolas nas aldeias, passa a ser um dos principais desafios do Movimento Indígena, em especial das organizações de professores indígenas.

⁵ Entre 2001 e 2006 formou-se a primeira turma do 3º Grau Indígena, composta por 186 professores que atuam nas escolas indígenas do Ensino Fundamental e Médio de Mato Grosso e de mais 11 Estados da Federação, envolvendo 36 etnias e 26 idiomas. A segunda turma (2005 a 2009) envolveu 94 professores indígenas de escolas localizadas nas aldeias, representando 22 etnias de Mato Grosso, que se formaram em julho de 2009. Essas duas turmas representaram professores de 44 etnias, sendo 30 etnias de Mato Grosso e 14 etnias de outros Estados da Federação que atuam em escolas indígenas de 129 aldeias de Mato Grosso, situadas em 32 municípios do

A partir de 2012, são quatro cursos, incluindo mais um curso de licenciatura em Pedagogia Intercultural⁶. Além dos atuais 4 cursos de graduação⁷, são ofertados na universidade cursos de pós-graduação *Lato Sensu* em Educação Escolar Indígena, destinado a indígenas envolvidos com o trabalho educacional, e portadores de diploma de graduação.

A proposta do 3º Grau Indígena nasceu por reivindicação do Movimento Indígena, no qual a formação de professores para as escolas das aldeias é um aspecto central da luta pela valorização da sua cultura e identidade. Para o Movimento Indígena, esses professores indígenas que estão se formando no ensino superior possuem um papel fundamental em suas comunidades, pois são vistos como interlocutores entre comunidade e sociedade. Eles tanto decodificam o mundo de fora para a aldeia, como apoiam a comunidade em sua comunicação com o conjunto da sociedade.

O Projeto 3º Grau Indígena foi originado de demandas, especialmente de organizações de professores indígenas, que orientaram a sua participação em todas as etapas da proposta (tanto na elaboração da proposta, como na sua gestão e execução). A análise das licenciaturas interculturais para formar professores indígenas da UNEMAT aponta a existência de formas inovadoras na produção do conhecimento científico, permitindo-nos refletir sobre a possibilidade de novos paradigmas teóricos, pedagógicos e educativos no interior da universidade a partir da interação com o Movimento Indígena.

Nessa experiência, os alunos participam como sujeitos (e não como objetos de estudo ou de formação) e seus saberes são incluídos e integrados no processo de construção do conhecimento científico, beneficiando tanto suas comunidades como a universidade.

Essa articulação da universidade, especialmente com os movimentos sociais, pode viabilizar o surgimento de propostas concretas e factíveis de intervenção na realidade, - temas centrais no debate atual sobre o papel das universidades, especialmente as públicas na busca de uma maior legitimidade junto à sociedade.

Para o Movimento Indígena, pensar o acesso e a permanência bem sucedida de indígenas ao ensino superior é defender projetos indígenas nas universidades. É, portanto, falar de protagonismo

Estado, e 19 aldeias pertencentes a 15 municípios de outros 10 Estados. A 3ª turma, composta de 40 professores indígenas de 12 etnias de Mato Grosso, teve início na UNEMAT em 2008. Em 2011, iniciou a 4ª turma com 50 acadêmicos.

⁶Permitindo o ingresso de mais 50 acadêmicos de 26 etnias.

⁷ Em 2015 foram ofertadas mais 120 vagas para os Cursos de Licenciatura em Pedagogia Intercultural Indígena e Licenciaturas Específicas em Ciências Sociais, Ciências da Natureza e Matemática, e Línguas, Artes e Literaturas para a Formação de Professores Indígenas de Aldeias de Mato Grosso.

indígena, de autonomia, de ter os índios como sujeitos e não apenas como destinatários. Neste sentido, para a universidade, atender à expectativa dos povos indígenas quanto ao ensino superior constitui um enorme desafio, considerando que o espaço acadêmico é percebido como um lugar estratégico para obter conhecimentos fundamentais, do “mundo ocidental”, que revertam para a defesa dos direitos indígenas, para a gestão dos territórios, fortalecimento das organizações, formulação de políticas públicas; enfim para a concretização da autonomia dos povos indígenas. Todavia, também se atentou para a necessidade de valorização dos conhecimentos indígenas dentro do sistema acadêmico, rompendo com sua mera função de objeto e referendo da ciência ocidental.

Essa experiência, decorrente de algumas iniciativas de formação de indígenas já desenvolvidas no Estado de Mato Grosso desde os anos 1970, se desenvolve na UNEMAT há mais de 15 anos. Ela se inicia como Projeto 3º Grau Indígena (2001), que se transformou, posteriormente, em Programa de Educação Superior Intercultural (2007) e depois Faculdade Indígena Intercultural (2009), que a partir de dezembro de 2011 deu lugar à Diretoria de Gestão de Educação Indígena na nova estrutura estatutária da universidade.

A relação da UNEMAT com o Movimento Indígena para a realização do 3º Grau Indígena, experiência pioneira de licenciaturas específicas para inclusão de professores indígenas no ensino superior do país, é decorrente da longa tradição das comunidades indígenas de Mato Grosso na luta por direitos sociais⁸.

Nos cursos implantados nas universidades, em articulação com os movimentos sociais, a discussão da democratização do acesso vai além da inclusão de pessoas pertencentes a grupos sociais menos favorecidos e da polarização em torno de políticas universais versus políticas afirmativas. Trata-se da possibilidade não só da inclusão de saberes não legitimados, como também da interação entre vários tipos de conhecimento, que pode fertilizar o processo de produção de conhecimento no interior da universidade.

Para Santos (2007:93-94)⁹, o pensamento pós-abissal tem por premissa a ideia da inesgotável *diversidade epistemológica do mundo*, o reconhecimento da existência de uma pluralidade de formas de conhecimento além do conhecimento científico. Isso implica renunciar a qualquer epistemologia geral.

⁸Os povos indígenas do Estado têm sido precursores em relação ao Movimento Indígena, aqui estão ou estavam as principais lideranças do Movimento Nacional Indígena, em que foram realizadas as primeiras assembleias indígenas do CIMI (Sede em Cuiabá) nos anos 1970.

⁹SANTOS, Boaventura de Sousa. Para além do Pensamento Abissal: Das linhas globais a uma ecologia de saberes. São Paulo: **Novos Estudos Cebrap**, n.79, p.71-94, nov. 2007. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/nec/n79/04.pdf>. Acesso em: jul. 2010.

Existem em todo o mundo não só diversas formas de conhecimento da matéria, da sociedade, da vida e do espírito, mas também muitos e diversos conceitos e critérios sobre o que conta como conhecimento.

De acordo como autor, os movimentos indígenas, de afrodescendentes e camponeses estão do outro lado da linha abissal e subvertem o paradigma moderno-colonial, justamente por não fazer parte desse paradigma. Suas reivindicações são demandas de futuro através de demandas de memória. São civilizações distintas, universos culturais com cosmo visões próprias, cujo diálogo, apesar de tanta violência e tanto silenciamento somente é possível através da *tradução intercultural* e sempre com o risco de que as ideias mais fundamentais, os mitos mais sagrados, as emoções mais vitais se percam no trânsito entre universos linguísticos, semânticos e culturais distintos.

O perfil dos professores indígenas a serem formados, proposto pelas comunidades indígenas para o ensino médio e o ensino superior, que influenciou a proposta curricular inicial do Projeto 3º Grau Indígena, se deu em 1996.

A discussão nas aldeias de Mato Grosso ocorreu quando foi feito um diagnóstico coordenado pelo professor Doutor Darci Secchi¹⁰, da Universidade Federal de Mato Grosso (UFMT) por meio do Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento (PNUD), o “Diagnóstico da Educação das Escolas Indígenas em Mato Grosso”.

Dessa discussão foi priorizada a implementação de um Programa de Formação de Professores Indígenas para os 36 povos indígenas de Mato Grosso, que resultou no Projeto Tucum. Esse diagnóstico apontou um perfil de formação para o professor indígena sobre o que os povos indígenas almejavam para a formação de seus professores. Desta consulta, resultaram cinco objetivos: Conhecer e ensinar as coisas do branco; Ajudar a gente se virar no mundo; Ajudar a nos defender do branco; Preparar para competir no estudo e no emprego; Ajudar a construir a nossa história.

Esses objetivos apontam para uma escola voltada para a autonomia e para a defesa de direitos, uma melhor compreensão da sociedade envolvente, enquanto povos com identidade e território próprios.

O perfil profissional do professor indígena a ser formado para atuar nas escolas das aldeias é um misto de diferentes significados e expectativas, ou seja, uma educação que se paute entre as proposições dos programas de formação e parâmetros legais, e os padrões de exigências requeridos pelas suas comunidades. Portanto, o professor necessita de uma formação que se paute em intermediar as relações

¹⁰SECHHI, Darci. **Diagnóstico da Educação Escolar Indígena em Mato Grosso**. Consultoria para Educação Escolar Indígena PNUD/ BRA/94/000/ PRODEAGRO, Cuiabá, 1995.

entre as lideranças indígenas e o mundo fora da aldeia (a sociedade não indígena) e, ao mesmo tempo promova o resgate e a manutenção dos conhecimentos tradicionais de cada povo.

O objetivo da formação de professores indígenas também é destacado por Grupioni (2003:14):

De modo geral, esses processos de formação almejam possibilitar que os professores indígenas desenvolvam um conjunto de competências profissionais que lhes permita atuar, de forma responsável e crítica, nos contextos interculturais e sociolingüísticos nos quais as escolas indígenas estão inseridas. Em muitas situações, cabe ao professor indígena atuar como mediador e interlocutor de sua comunidade com os representantes do mundo de fora da aldeia e com a sistematização e organização de novos saberes e práticas. É dele, também, a tarefa de refletir criticamente e de buscar estratégias para promover a interação dos diversos tipos de conhecimentos que se apresentam e se entrelaçam no processo escolar: de um lado, os conhecimentos ditos universais, a que todo estudante, indígena ou não, deve ter acesso, e, de outro, os conhecimentos étnicos, próprios ao seu grupo étnico, que, se antes eram negados, hoje assumem importância crescente nos contextos escolares indígenas.

As características do perfil do professor indígena egresso dos cursos de licenciatura são de um educador capacitado técnica, científica, étnica e culturalmente para desenvolver processos de reflexão, pesquisa, produção e reprodução cultural no âmbito da escola, do seu povo e da sociedade em geral. Esta não é uma tarefa simples porque além de outras atribuições na aldeia, precisa refletir constantemente sobre a sociedade que almeja e formular e reformular propostas educacionais para atingi-la, incluindo o modelo de escola, o currículo a ser adotado, o calendário, a proposta pedagógica, etc. O professor precisa entender a sociedade envolvente e o seu próprio mundo, que é diferente em cada povo, saber ensinar em sua língua e dominar o português, bem como, dominar conhecimentos sobre o sistema educacional no qual está inserido.

De acordo com o Artigo 19 da Resolução nº 5, de 22 de junho de 2012 do MEC/CNE/CEB, em que define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Indígena na Educação Básica. (Brasil, 2012:10):

§ 1º Os professores indígenas, no cenário político e pedagógico, são importantes interlocutores nos processos de construção do diálogo intercultural, mediando e articulando os interesses de suas comunidades com os da sociedade em geral e com os de outros grupos particulares, promovendo a sistematização e organização de novos saberes e práticas.

§ 2º Compete aos professores indígenas a tarefa de refletir criticamente sobre as práticas políticas pedagógicas da Educação Escolar Indígena, buscando criar estratégias para promover a interação dos diversos tipos de conhecimentos que se apresentam e se entrelaçam no processo escolar: de um lado, os conhecimentos ditos universais, a que todo estudante, indígena ou não, deve ter acesso, e, de outro, os

conhecimentos étnicos, próprios ao seu grupo social de origem que hoje assumem importância crescente nos contextos escolares indígenas.

Os povos indígenas, de uma forma geral, se referem ao conhecimento escolar como uma porta necessária que abre caminhos para circular no mundo não indígena, para eles o mundo dos “brancos”, que promove uma possibilidade de diálogo interétnico mais fácil e simétrico nas relações de contato com a sociedade não indígena. “É importante aprender a cultura do “branco” para viver num lugar melhor, garantir o melhor para nossos filhos”. (Gerson Mário, da etnia Bororo, entrevistado em 2009).

Perguntado aos estudantes da 1ª turma e da 3ª turma do Projeto 3º Grau Indígena, por ocasião das entrevistas, qual a expectativa deles em relação aos cursos da UNEMAT, verificou-se, que para muitos, o aprendizado na universidade é uma ferramenta para conhecer a cultura do “branco” e para garantir a cultura tradicional viva. Querem aprender a ciência do “branco” que, segundo eles, serve para viver na sociedade não indígena, mas também querem aprender a ciência deles, a ciência indígena, porque esta serve para valorizar a própria cultura. “O objetivo da escola é para os filhos aprender a ler e escrever, conhecer o mundo do “branco” para que no futuro as crianças possam defender os direitos, ajudar também os pais a escrever na língua, ao mesmo tempo para valorizar a língua e a cultura”. (Amatiwana, da etnia Matipu/Nahukuá, entrevistado em 2010).

Grupioni (2003:14) afirma que os professores indígenas:

[...] tem a difícil responsabilidade de incentivar as novas gerações para a pesquisa dos conhecimentos tradicionais junto aos membros mais velhos de sua comunidade, assim como para a difusão desses conhecimentos, visando sua continuidade e reprodução cultural; por outro lado, eles são responsáveis também por estudar e compreender, à luz de seus próprios conhecimentos e de seu povo, os conhecimentos tidos como universais reunidos no currículo escolar.

De acordo com os professores indígenas, mais do que aprender os conhecimentos científicos, a universidade é um espaço de reflexão sobre as coisas do mundo indígena. Segundo os estudantes, o aprendizado no 3º Grau Indígena, além de contribuir com as discussões a respeito da organização, calendário, música, cultura do passado, presente e futuro dos povos indígenas, contribui também com as discussões a respeito dos direitos sociais, como por exemplo, a preservação e a demarcação de seus territórios:

A formação na universidade serve não para competir na sociedade não indígena, mas para buscar melhorias para a comunidade. Primeiro, preservar, dar valor à identidade indígena, que é uma cobrança da comunidade. A Unemat abriu as portas para a

revitalização dos cânticos, pintura corporal, festas, rituais de batismo, etc. (Maria Ilda, da etnia Irantxe, entrevistada em 2009).

Aprender a falar, escrever e ensinar na língua portuguesa também é uma expectativa bem destacada pelos estudantes entrevistados em relação à universidade. Para Bruna Franchetto (2002:53)¹¹, professora da primeira turma: “Estudar o Português é uma reivindicação dos alunos, que sentem a necessidade de comunicar-se de forma efetiva com a sociedade envolvente na sua busca pela cidadania”.

Para os professores cursistas, a língua portuguesa não tem que ser usada na aldeia para não desvalorizar a língua materna, mas é necessário se apoderar dela como ferramenta a favor da coletividade, como um instrumento de defesa dos povos indígenas. Aprender a ler e escrever em português, segundo os alunos, serve para conviver com o não índio e defender o território. “Hoje a relação não é mais com a borduna¹², mas com a caneta”. (Maria Ilda, da etnia Irantxe, entrevistada em 2009).

Para lidar com a cultura do branco, temos que aprender a língua portuguesa, a ideia da comunidade é preparar os alunos para que eles possam se comunicar ou falar com autoridades, fazer documentos. Eles têm que aprender para se defenderem, e também defender nosso território, defender nossos direitos, defender nossa cultura. Antigamente os mais velhos sofriam, não entendiam nada, nós queremos pessoas da nova geração, queremos que eles aprendam. (Wary, da etnia Kamaiura, professor/cursista do 3º Grau Indígena, entrevistado em 2010).

De acordo com os professores/cursistas, a UNEMAT é um ponto de referência para fortalecer toda a educação formal, para aprimorar os conhecimentos que eles já dispõem. Entendem o aprendizado na universidade como um instrumento para reforçar mais e continuar praticando os seus rituais, cânticos, festas, pinturas, etc., assim como o aprendizado da escrita como ferramentas potencializadoras de suas etnias. Para os estudantes conhecer a cultura do branco e aprender a ler e escrever em outra língua não

¹¹FRANCHETTO Bruna; MAIA, Marcus; SANDALO, Filomena; STORTO, Luciana R.. A construção do conhecimento lingüístico: do saber do falante à pesquisa. **Cadernos de Educação Escolar Indígena - 3º Grau Indígena**. Barra do Bugres: UNEMAT, v. 1, n.1, p.47-78, 2002.

¹² Uma espécie de porrete de madeira, usado como arma pelos indígenas.

vai fazer com que eles percam suas culturas, nem suas línguas maternas, porque a cultura indígena tem outras modalidades diferentes e é importante para garantir a identidade indígena.

Para o professor indígena ingressar no 3º Grau Indígena quem decide é a comunidade da etnia da qual pertence. “A comunidade que decide quem vai para a universidade, antes a comunidade não acreditava no professor, mas hoje o trabalho é reconhecido”. (Iokore Kawakum, da etnia Ikpeng, professor/cursista do 3º Grau Indígena, entrevistado em 2009).

Essa perspectiva coletiva de quem vai para a universidade garante tanto da parte do professor indígena, que passa a se compromissar com a sua aldeia de origem, com o Movimento Indígena e suas organizações, como da parte da comunidade, que ao indicar o professor indígena para fazer o curso na UNEMAT, de certa forma, passa a reconhecer o trabalho que ele realiza na aldeia:

Estudar na universidade é uma decisão coletiva. Nós estudantes somos cobrados pela comunidade, o que a gente aprendeu de bom, o que a gente aprendeu de negativo, isso eles querem saber, e se a gente realmente está aprendendo, porque eles falam que são responsáveis de colocar nós na universidade para estudar. Estamos na universidade para representar eles, por isso eles querem saber tudo o que a gente aprendeu, e o que foi dado de aula dentro de um mês, o que foi dado ao abrir o semestre, o que nós conhecemos. A partir de nosso retorno para a aldeia, a gente explica o que a gente aprendeu e também aplicamos na sala de aula para as crianças, nós ensinamos transformando esse conhecimento que nós aprendemos para a nossa realidade. É isso que eu estou trabalhando na sala de aula. (Awajatu, da etnia Aweti, professor/cursista do 3º Grau Indígena, entrevistado em 2010).

Muitos professores, já formados ou que estão se formando no 3º Grau Indígena, estão envolvidos diretamente com o Movimento Indígena e tem sido importantes lideranças nos debates e articulações, envolvendo questões de direito dos povos indígenas, como a posse de terras, problemas de saúde, educação, etc.

Depois que me formei no 3º Grau, eu ganhei muito respeito e recebo muita confiança da comunidade. Eu estou ajudando a minha comunidade, o pessoal chega mais em mim agora e pede ajuda em relação a documentos, então eu me sinto como se fosse uma autoridade, uma liderança na minha aldeia. (Wary da etnia Kamaiura, entrevistado em 2009).

Desta forma, o ingresso na universidade, é considerado pelo Movimento Indígena como um meio para os professores indígenas de suas escolas se apropriarem das informações e das habilidades da

sociedade envolvente a fim de empregá-las em benefício de toda a comunidade indígena à qual pertencem.

A maioria dos estudantes ressalta que o apoio da família durante o processo formativo acadêmico tem sido fundamental para garantir a permanência dos estudantes no ensino superior. A participação da comunidade no ingresso e na permanência do professor indígena na universidade é um passo importante para fortalecer a sua identidade como sujeito indígena, de pertencimento étnico-comunitário.

Segundo Frederick Barth (1976:26): “Grupos étnicos são formas de organização social em populações cujos membros se identificam e são identificados como tais pelos outros, constituindo uma categoria distinta de outras categorias da mesma ordem”.

A autoidentificação do professor indígena como acadêmico e seu acolhimento e permanência na universidade e na aldeia dependem, fundamentalmente, dos vínculos que esse sujeito consegue manter em ambos os espaços. Reconhece-se que o vínculo familiar e étnico comunitário é fundamental para nutrir sentido e significado à sua permanência acadêmica e indígena na universidade, assim como para a garantia de seu retorno à aldeia.

Os professores/cursistas, de acordo com as entrevistas, estabelecem uma relação orgânica entre os conhecimentos aprendidos na universidade com as necessidades, expectativas e realidades de suas aldeias e do seu grupo étnico. Essa relação estaria potencializando seu duplo pertencimento e credenciando sua futura inserção profissional na aldeia, considerando que o papel do professor é o de repassar o conhecimento adquirido na universidade para os alunos das escolas nas aldeias e para a comunidade também.

O professor, na aldeia, tem uma função de liderança, não para decidir, mas para explicar para as lideranças tradicionais o mundo do não índio; alguém responsável pela informação para contribuir com os problemas indígenas, ou seja, a ponte da relação entre a sociedade indígena e outras sociedades.

Para Maria Ilda (da etnia Irantxe, entrevistada em 2009), a comunidade espera que o professor indígena seja um formador crítico que possa trazer melhorias para as comunidades indígenas, e para isso é preciso saber que o professor saiba ler, escrever, conhecer como vive a sociedade não indígena, como ela se organiza socialmente e politicamente. De acordo com Maria Ilda: “Antes nós professores indígenas tínhamos muitas dificuldades de trabalhar em sala de aula, depois que nós entramos na universidade, abriu nossa visão para trabalhar e conhecer diferentes realidades”.

As atribuições de um professor indígena são mais amplas do que o conjunto de atividades no contexto do ambiente escolar, pois o fato de ele adquirir formação escolar, especialmente de nível superior, lhe permite acessar os códigos da sociedade, tornando-se um interlocutor de sua comunidade étnica com a sociedade não indígena.

A categoria de professor indígena é diferente da categoria de professor da sociedade ocidental, porque ele vive no coletivo, a sua sociedade tem outra lógica, as exigências são outras e principalmente do lado social e político, é que isso tem um peso... os índios vêm para a universidade para ter a formação, para dar continuidade aos seus estudos, mas com o entendimento que vão atuar como professores, que vão retornar para as aldeias porque esse que é o mérito também do Projeto, do ponto de vista pedagógico e social, porque ele retorna para a sua aldeia e vai dar o retorno lá na sua aldeia, na sua comunidade... ele não é só um professor de sala de aula, mas ele é um professor que articula diferentes frentes de demanda que tem o seu povo na sua comunidade, e ele traz para o Movimento Indígena, para o movimento social para que possa ser enfrentado de igual para igual, para que possa ser atendida a reivindicação e buscado a melhoria. (Chikinha Paresi, entrevistada em 2007).

CONCLUSÃO

Ao analisar as experiências da UNEMAT, percebemos que o 3º Grau Indígena realizado com o envolvimento do Movimento Indígena, possui características diferenciadas nas formas de construir e executar projetos de ensino, pois são cursos de graduação estruturados e realizados com base em metodologias propostas pelos próprios movimentos sociais, tais como: pedagogia da alternância, organização dos cursos em módulos, gestão compartilhada, proporcionando uma relação mais dinâmica, de interação da universidade com as demandas dos movimentos sociais.

Ao verificar o formato das licenciaturas em desenvolvimento na UNEMAT, observamos processos inovadores de aprendizagem, possibilitando aos professores indígenas, a aquisição de competências profissionais necessárias aos contextos interculturais e sociolinguísticos nos quais as escolas indígenas estão inseridas. Para os professores indígenas, o título de licenciados lhes anuncia maior competitividade na sociedade dominante, seja para a defesa e a autonomia do grupo em relação a esta mesma sociedade, seja para interagir com ela de forma cada vez mais frequente, e ao mesmo tempo mais crítica, menos assimétrica e conflitiva.

Concluimos que a democratização de acesso, realizada pela UNEMAT na experiência analisada, vai além da inclusão de pessoas pertencentes a grupos sociais menos favorecidos. Trata-se da possibilidade da inclusão de saberes não legitimados, bem como da interação entre vários tipos de conhecimento. Uma inovação que rompe com os modelos tradicionais de oferecimento de cursos de graduação e aponta para a possibilidade de articulação entre o conhecimento científico e o conhecimento tradicional indígena, ou seja, a “ecologia dos saberes”¹³ (SANTOS, 2004:76-78), contribuindo para novas formas de construção do conhecimento científico e para a fertilização da relação entre a universidade e a sociedade.

REFERÊNCIAS

BARTH, Fredrik. Grupos Étnicos e suas fronteiras. In: POUTIGNAT, Philippe; STREIFF-FENART, Jocelyne. **Teorias da etnicidade**. Seguido de grupos étnicos e suas fronteiras. Tradução de FERNANDES, Elcio. São Paulo: UNESP, p.187-227, (1969), 1998.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília: Congresso Nacional, 1988.

BRASIL. Ministério da Educação. **Diretrizes para a Política Nacional de Educação Escolar Indígena**. Brasília: MEC/SEF/DPEF; Comitê Nacional de Educação Escolar Indígena, 1994.

BRASIL. Ministério da Educação; Secretaria de Educação Fundamental. **Referenciais para formação de professores indígenas**. Brasília: MEC/SEF, 2002.

BRASIL. Ministério da Educação; Secretaria de Educação Fundamental. **Referencial Curricular Nacional para as Escolas Indígenas**. Brasília: MEC/SEF, 2002.

BRASIL. Ministério da Educação. **Cenário Contemporâneo da Educação Escolar Indígena no Brasil**. Relator: Conselheiro Gersem José dos Santos Luciano. Brasília Conselho Nacional de Educação/Câmara de Educação Básica, 2007.

¹³Para Santos (2004, p.81) a ecologia de saberes é “uma forma de extensão ao contrário, de fora da universidade para dentro da universidade. Consiste na promoção do diálogo entre o saber científico ou humanístico que a universidade produz e saberes leigos, populares, tradicionais, urbanos, camponeses, provindos de culturas não ocidentais que circulam na sociedade” Para o autor, “o objetivo da ecologia dos saberes é obrigar o conhecimento científico a se confrontar com outros conhecimentos para, assim, reequilibrar aquilo que foi desequilibrado na primeira modernidade, a relação entre ciência e prática social”.

BRASIL. Resolução CEB n. 5, de 22 de junho de 2012. Define **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Indígena Educação Básica**. Câmara de Educação Básica. Conselho Nacional de Educação. Brasília.

FRANCHETTO Bruna; MAIA, Marcus; SANDALO, Filomena; STORTO, Luciana R.. A construção do conhecimento lingüístico: do saber do falante à pesquisa. **Cadernos de Educação Escolar Indígena** - 3º Grau Indígena. Barra do Bugres: UNEMAT, v. 1, n.1, p.47-78, 2002.

GITAHY, Leda. Ecologia de Saberes: na direção de um novo paradigma científico? Campinas: Jornal da UNICAMP, 29 de setembro a 5 de outubro, 2008.

GRUPIONI, Luiz Donizete. *Experiências e desafios na formação de professores indígenas no Brasil*. Em Aberto. Brasília. V.20 n° 76, fev.2003.

MEDEIROS, Iraci Aguiar. **Inclusão social na Universidade**: Experiências na Unemat. Dissertação de Mestrado no Programa de Pós Graduação em Política Científica e Tecnológica. Campinas: UNICAMP/Instituto de Geociências, 2008.

MEDEIROS, Iraci Aguiar; GITAHY, Leda. Universidade e Integração de Saberes: A Formação de Professores Indígenas na UNEMAT. **Cadernos de Educação Escolar Indígena**, v. 6, p. 123-138, 2008.

MEDEIROS, Iraci Aguiar. **Ecologia de Saberes? Estudo de uma experiência de interação da Universidade com o Movimento Indígena**. Tese de Doutorado no Programa de Pós Graduação em Política Científica e Tecnológica. Campinas: UNICAMP/Instituto de Geociências, 2013.

NADDAI, Elza. O Ensino de História e a Pedagogia do Cidadão. In: O ensino de História e a criação do fato. São Paulo: Contexto, 2004.

SANTOS, Boaventura de Sousa. **A universidade no século XXI**: para uma reforma democrática e emancipatória da Universidade. São Paulo: Cortez, 2004.

SANTOS, Boaventura de Sousa. Para além do Pensamento Abissal: Das linhas globais a uma ecologia de saberes. São Paulo: **Novos Estudos Cebrap**, n.79, p.71-94, nov. 2007. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/nec/n79/04.pdf>. Acesso em: jul. 2010.

SECHHI, Darci. **Diagnóstico da Educação Escolar Indígena em Mato Grosso**. Consultoria para Educação Escolar Indígena PNUD/ BRA/94/000/ PRODEAGRO, Cuiabá, 1995.