

FACULDADE LABORO
CURSO DE ESPECIALIZAÇÃO EM GESTÃO E DOCÊNCIA DO ENSINO
SUPERIOR

ANA PAULA SILVA OLIVEIRA

**TECENDO A “COLCHA” DAS CULTURAS: UMA ANÁLISE DO CURSO DE
FORMAÇÃO DE PROFESSORES INDÍGENAS NO MARANHÃO**

São Luís - MA

2018

ANA PAULA SILVA OLIVEIRA

TECENDO A “COLCHA” DAS CULTURAS: uma análise do curso de formação de professores indígenas no Maranhão

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado ao Curso de Especialização em Gestão e Docência do Ensino Superior, da Faculdade Laboro, para obtenção do título de Especialista.

Orientadora: Prof^a. Ma. Leonor Viana de Oliveira Ribeiro

São Luís – MA

2018

Oliveira, Ana Paula Silva

Tecendo a “colcha” das culturas: uma análise do curso de formação de professores indígenas no maranhão / Ana Paula Silva Oliveira -. São Luís, 2018.

Impresso por computador (fotocópia)

13 f.

Trabalho de Conclusão de Curso (Especialização em Gestão e Docência do Ensino Superior) Faculdade LABORO. -. 2018.

Orientadora: Profa. Ma. Leonor Viana de Oliveira Ribeiro

1. Educação Intercultural. 2. Formação de Professores Indígenas. 3. Tentehar/Guajajara. I. Título.

CDU: 371.13(=82)

TECENDO A “COLCHA” DAS CULTURAS: uma análise do curso de formação de professores indígenas no Maranhão

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado ao Curso de Especialização em Gestão e Docência do Ensino Superior, da Faculdade Laboro, para obtenção do título de Especialista.

Aprovada em ____/____/____

BANCA EXAMINADORA

Prof^a Ma. Leonor Viana de Oliveira Ribeiro
Faculdade Laboro – São Luís

1º Examinador

2º Examinador

TECENDO A “COLCHA” DAS CULTURAS: uma análise do curso de formação de professores indígenas no Maranhão

ANA PAULA SILVA OLIVEIRA¹

RESUMO

Este artigo aborda sobre o primeiro curso de Licenciatura Intercultural para a Educação Básica Indígena da Universidade Estadual do Maranhão - UEMA, refletindo acerca das interculturalidades da educação superior garantida aos povos indígenas e como eles a operacionalizam dentro das aldeias. Para tanto, foi realizado uma revisão bibliográfica sobre o povo indígena Tentehar/Guajajara, bem como, sobre as experiências de licenciaturas interculturais para professores indígenas no país. Além disso, realizamos pesquisa de campo, utilizando entrevistas semiestruturadas, conversas informais, entrevistas com os/as mais velhos/velhas das aldeias e observação participante. Ao considerarmos o contexto de lutas e batalhas travadas no campo político e social, a resistência cultural e étnica dos povos indígenas do Maranhão ganha novos horizontes, uma vez que por meio do acesso à educação superior os indígenas podem se apropriar dos conhecimentos historicamente acumulados pela humanidade, e desse modo, repercutir em melhorias no cotidiano das comunidades indígenas do Brasil.

Palavras-chave: Educação Intercultural. Formação de Professores Indígenas. Tentehar/Guajajara.

TÍTULO EM LÍNGUA ESTRANGEIRA

ABSTRACT

This article deals with the first Intercultural Licentiate course for Indigenous Basic Education of the State University of Maranhão - UEMA, reflecting on the interculturalities of higher education guaranteed to indigenous peoples and how they operate it within the villages. For this, a bibliographical review was carried out on the Tentehar / Guajajara indigenous people, as well as on the experiences of intercultural degrees for indigenous teachers in the country. In addition, we conducted field research, using semi-structured interviews, informal conversations, interviews with elderies villagers and participant observation. When we consider the context of struggles and struggles in the political and social realm, the cultural and ethnic resistance of the indigenous peoples of Maranhão gains new horizons, since through access to higher education the natives can appropriate the knowledge historically accumulated by humanity, and thus, to improve the daily life of the indigenous communities of Brazil.

Keywords: Intercultural Education. Formation of Indigenous Teachers. Tentehar/Guajajara.

¹ Especialização em Gestão e Docência do Ensino Superior pela Faculdade Laboro, ano de conclusão 2018.

1 INTRODUÇÃO

O processo de colonização brasileira foi deveras eficiente, pois se deu pelo viés educacional, um país com extensões territoriais continentais que tem uma única língua falada em todos os estado da país, embora existam algumas variações de acordo com as regiões, mas todos os brasileiros falam em língua portuguesa como seu idioma oficial, mesmo os indivíduos que não reconhecem a língua portuguesa como materna utilizam-na como primeira língua.

Os povos autóctones que habitavam e território dito brasileiro possuem uma lógica própria de organização, demarcação e organização de suas territorialidades bem antes que o Estado brasileiro fosse pensado.

As políticas educacionais específicas e diferenciadas direcionadas aos povos indígenas vêm ao longo dos anos sendo tratadas com descaso pelo poder público, visto que para que ocorra uma educação de qualidade é necessário que sejam utilizados materiais didáticos específicos, capacitação de docentes indígenas que consigam levar para sala de aula elementos que aproximem os alunos indígenas dos conteúdos e trazer pra sala de aula a interculturalidade.

A pesquisa desenvolveu-se a partir da realização de atividades de monitoria no curso de Licenciatura Intercultural para a Educação Básica Indígena realizado pela Universidade Estadual do Maranhão - UEMA que a proporcionou conhecer duas comunidades do povo Tentehar/Guajajara na Terra Indígena Araribóia, a aldeia Chupé e a aldeia Novo Funil, na oportunidade fomos acompanhar as atividades do Tempo Comunidade previsto no projeto pedagógico do referido curso, que carecia de monitoria *in loco*, desse modo, a equipe de monitoras foi acompanhar as atividades encaminhas para os/as discentes.

Este trabalho busca compreender como os indígenas Tentehar/Guajajara operacionalizam os conhecimentos adquiridos na educação superior dentro das aldeias, e tem como interlocutores os professores indígenas, discentes do curso de Licenciatura Intercultural para a Educação Básica Indígena realizado pela Universidade Estadual do Maranhão. A maioria são professores/professoras indígenas atuam como docentes em suas Terras Indígenas, especificamente na Terra Indígena Araribóia, aldeias Chupé, Novo Funil e Lagoa Quieta, áreas que compreendem o campo empírico de pesquisa deste trabalho.

De acordo com informações de Jainara Guajajara, funcionária da Secretaria de Educação do município de Amarante do Maranhão, é significativa a presença de professores não indígenas atuando dentro das aldeias, e alguns caciques não aceitam professores indígenas e acabam dando a carta de aceitação à docentes externos, como aconteceu na aldeia Lagoa Quieta, quando a professora Cintia Guajajara não foi aceita para lecionar na aldeia. Isso caracteriza uma imposição simbólica da escola tradicional dentro das comunidades indígenas.

A situação de contato entre brancos e índios proporcionou aos indígenas grandes mudanças em suas formas de organização social (OLIVEIRA, 1981). Mesmo com a promulgação da Constituição Federal de 1988 que reconhece o direito à diferença dos povos indígenas, as populações indígenas vivem em meio a uma realidade dúbia desde a colonização, onde são bombardeados diariamente por elementos de culturas completamente opostas. O que se observa é que mesmo existindo leis que amparam os povos indígenas, não há garantias de acesso a esses direitos, inclusive o direito a ter uma educação intercultural e específica, pois há uma imposição simbólica da cultura envolvente pelo processo educacional.

Dos/das professores/professoras que atuam dentro das escolas nas aldeias a maioria não são indígenas, e por não fazerem parte da cultura desses povos, desconhecem a lógica de organização social, e tratam os alunos indígenas como se fossem iguais aos brancos, as aulas são ministradas majoritariamente em língua portuguesa, desvalorizando a língua indígena estabelecendo uma relação de inferioridade entre discentes indígenas e não indígenas (brancos), segundo Beatriz Guajajara, professora indígena e discente do curso de Licenciatura Intercultural para a Educação Básica Indígena da UEMA.

O calendário escolar não é compatível com o calendário indígena, que assim como toda a organização social indígena, possui uma forma específica de organizar suas atividades culturais.

As crianças e os jovens devem imprescindivelmente participar, pois é inquestionável que esses rituais são uma fonte inesgotável de autoconhecimento para essas crianças, mas são impossibilitadas devido a uma incompatibilidade de datas no calendário escolar, por exemplo, as férias de julho no calendário, para os indígenas elas não fazem sentido, pois as atividades culturais iniciam sempre em fins do mês de agosto e se estendem até setembro.

O Maranhão possui apenas um curso de nível superior intercultural para povos indígenas, a Licenciatura Intercultural para a Educação Básica Indígena. É certo que os povos indígenas do estado do Maranhão ainda estão iniciando esse processo de ensino da e na língua materna às crianças, pois conta com uma escassez de professores indígenas falantes da língua materna, principalmente na TI Araribóia, que possui uma quantidade bem reduzida de professores indígenas atuando em escolas nas aldeias.

Outro problema que se apresenta como um entrave a realização da educação diferenciada e específicas para os povos indígenas é a presença de professores não indígenas nas salas de aula das aldeias, conforme abordado no início desta justificativa. Desta forma, fundamenta-se o presente artigo a partir da compreensão e análise etnográfica desse campo empírico.

Tais elementos nos mostram que mesmo uma educação que se propõe intercultural e diferenciada, não consegue (ou não se preocupa em fazê-lo) promover um ensino de qualidade que respeite as diferenças étnicas existentes no Brasil. O que provoca uma indagação: a interculturalidade da educação indigenista oferecida pelo Estado promove autonomia dos povos autóctones ou reproduz a dominação histórica iniciada pelos colonizadores? Os mecanismos legais que garantem o direito a diferença dos povos indígenas são instrumentos que garantem ou inviabilizam a execução das políticas públicas educacionais?

2 DESENHANDO UM CURRÍCULO EM DESENHO

Conforme afirma Santos (1995), o sistema capitalista reproduz as desigualdades sociais e as estruturas sociais as consolidam, os grupos sociais sujeitos de direito históricos sofrem as consequências dessa inclusão por baixo de que o autor trata.

A diferença não deve ser utilizada para justificar a exclusão, dentro do sistema capitalista, tal discurso é utilizado para justificar as imposições e exclusões das “maiorias” sociais que são desprovidas de capital financeiro e capital cultural (BOURDIEU, 1989) conforme a sociedade hegemônica colonialista impõe/impõe que seja.

Para Cunha (2012), as políticas educacionais empregadas no Brasil desde a colonização tem como princípio a homogeneização dos povos que aqui

viviam/vivem. Atualmente, em menor número, sobreviventes do etnocídio executado em tempo coloniais.

A partir da noção de dominação simbólica de Pierre Bourdieu, pretendo analisar as relações de poder existentes entre Estado e o povo Tentehar/Guajajara, da terra indígena Araribóia, no Maranhão.

Nesse sentido, levantaremos a questão de como os professores indígenas, discente do curso de Licenciatura Intercultural para a Educação Básica Indígena da Universidade Estadual do Maranhão operacionalizam os conhecimentos ocidentais, que mesmo se propondo a uma pedagogia intercultural de ensino, ainda reproduz as estruturas estruturantes (BOURDIEU, 1989) da sociedade envolvente.

A autoridade cultural dos povos indígenas é um elemento de direito garantido pelo Estado em relação à contratação de profissionais da educação para atuarem dentro das aldeias. Pois a educação básica indígena segue os princípios de ser específica, diferenciado e bilíngue como está posto no RCNEI- Referencial Curricular Indígena.

A qualificação superior para os povos indígenas pode proporcionar autonomia aos indígenas, oportunizando-os a assumir a gestão e o ensino nas aldeias, possibilitando assim que a comunidade assuma a educação dentro da Terra Indígena, amparada pelo Estado e município.

Segundo Oliveira (1981), as relações de fricção interétnica existentes entre indígenas e brancos no território hoje conhecido como Brasil proporcionou aos povos indígenas aqui existentes a ressignificar elementos culturais, linguísticos e sociais em detrimento da imposição dos brancos sobre seus territórios, suas línguas e sua educação.

A intensão do contato era o extermínio dos indígenas ou a sua assimilação. Ocorre que os povos indígenas desenvolveram técnicas de resistência, sendo o silenciamento cultural uma dessas técnicas. No entanto, em relação aos Tentehar/Guajajara sempre ocorreram enfrentamentos e resistências como a Revolta de Alto Alegre em 1902.

Uma educação intercultural deve respeitar as fronteiras étnicas de cada cultura, de acordo com Barth (2000) as fronteiras étnicas são elásticas para os indivíduos que pertencem àquela coletividade, aquele povo, no entanto é rígida para aqueles que não fazem parte do grupo, que não são aceitos pela comunidade, mesmo estando dentro das fronteiras físicas da aldeia. O mesmo ocorre com a educação

intercultural que possui elementos que são ensinados aos indígenas e reproduzem padrões estruturantes da cultura dos não-indígenas.

A educação é um meio de acesso ou promoção da igualdade social entre indivíduos de uma mesma etnia, neste caso os não índios, logo, para que o Estado possa oferecer uma educação específica e diferenciada de qualidade aos povos indígenas, é necessário que ajam estratégias que possibilitem a autonomia dessas populações na condução e execução desses processos de ensino-aprendizagem.

E de acordo com Pierre Bourdieu (1989) a educação é um elemento eficaz para a reprodução das estruturas sociais de uma sociedade, dessa forma analisaremos os elementos estatais de operacionalização da educação intercultural para os povos indígenas, no sentido de questionar o que está sendo entendido e executado como educação intercultural, identificar se as políticas públicas indigenista visam promover a alteridade ou a homogeneização dos povos.

Existem diferenças em relação ao capital cultural de cada povo, de cada região e de cada aldeia, e as especificidades devem ser respeitadas dentro do contexto pedagógico, no fazer-se escola, buscando um diálogo simétrico entre as culturas envolvidas nesse processo.

O Estado tem controle/Poder simbólico e físico sobre os povos indígenas desde 1500, envolvidos por uma numa lógica ocidental de organização social, necessitam da educação para acessarem instrumentos jurídicos legais para a garantia e execução de políticas públicas específicas e diferenciadas para os povos autóctones do “Brasil”. O que não pode ser ignorado é que os povos indígenas possuem suas próprias lógicas, que se efetivam perante as estruturas sociais da sociedade envolvente, dentro de lógica ocidental de organização e controle das individualidades e coletividades, numa tentativa de fagocitar e homogeneizar as diversidades culturais que existem no território dito brasileiro.

Sem diálogo entre Estado e povos indígenas, a educação superior acaba tornando-se hegemonicamente feita da episteme cultural dos não indígenas, logo compreender a demanda dos indígenas por uma educação específica e diferenciada, tornaria compreensível e eficiente à implantação dessas políticas públicas dentro das aldeias.

2.1 Tempo de inserção no “universo acadêmico”

O que resulta em um preenchimento das vagas para o magistério nas aldeias por pessoas que não entendem a cultura do alunado e não possuem sensibilidade para trabalhar as especificidades étnicas daqueles povos indígenas.

O curso de licenciatura para a Educação Básica Indígena da Universidade Estadual do Maranhão que teve 90 vagas disponibilizadas para os professores indígenas que atuam na docência dentro de suas aldeias. Os candidatos aprovados no processo seletivo diferenciado, foram organizados inicialmente em três turmas, sendo 2 do tronco Tupi, formada por cursistas da etnia Tentehar/Guajajara, e uma turma do tronco Macro-Jê, formada por cursistas das etnias Krikati, Gavião e Canela.

A organização anteriormente citada foi alterada, de acordo com o Projeto Político Pedagógico do curso, que previa duas fases de execução do curso, a fase de disciplinas comuns a todos os cursos e a fase onde os professores cursistas decidiriam pela sua área de formação que são: Ciências da Natureza, Ciências da Linguagem e Ciências Humanas.

A proposta pedagógica do curso é construir um currículo escolar que abarque as necessidades e especificidades de todos os povos representados nas turmas, valorizando os conhecimentos dos professores cursistas. Por isso os professores formadores precisam ter sensibilidade para estar à frente das disciplinas, pois o currículo ainda não está concluído, ao contrário, tudo está em (trans)formação e construção.

Esta pesquisa ainda está em construção, visto que o curso de Licenciatura Intercultural para a Educação Básica Indígena, objeto deste trabalho ainda está em andamento.

O Tempo Universidade é o período onde os/as cursistas se deslocam de suas aldeias para a Universidade, localizada na capital São Luís, para terem aulas presenciais com professores que organizam as atividades pedagógicas a partir do capital cultural dos/das professores cursistas. Partindo do pressuposto que as disciplinas que serão ministradas não estão com os conteúdos estruturados e definidos, mas que é a partir do contato em sala de aula que as realidades vão sendo compartilhadas e as disciplinas que estão previstas na Estrutura Curricular do curso vão ganhando novas “formas”.

Nesse tempo os/as cursistas tem contato com a realidade universitária, numa lógica pensada para atender suas necessidades pedagógicas e culturais. O Tempo Universidade consiste em um período de aproximadamente 20 dias em que os/as cursistas saem de suas aldeias e vão para capital do estado. As disciplinas são concentradas um normalmente a carga horária é distribuída entre os “Tempos” uma parte é feita em sala de aula outra parte é feita nas aldeias pelos discentes acompanhados pelos/pelas monitores/monitoras.

Os conteúdos que são ministrados pelos professores(a)/aprendizes das disciplinas partem do conhecimento particular de cada aluno que compõe a turma, a proposta é que o docente responsável aprenda junto com os discente, que a os conhecimentos indígenas e não indígenas andem juntos para construção desse curso.

As aulas do Tempo Universidade estão sendo construídas pelos docentes formadores de acordo com as ementas que estão dentro do Projeto Político Pedagógico do curso e dos resultados das avaliações formativas que vão sendo realizadas durante a realização das atividades pedagógicas.

Quando acontece o Tempo Universidade há respeito as diversidades culturais e étnicas dos/das professores cursistas, suas línguas, sua forma de vestir, as cosmologias de todos os povos são respeitadas, e apesar de o curso ser ministrado em língua portuguesa toda a diversidade cultural dos povos representados ali é respeitada e valorizada.

2.2 Do lado de dentro do saber local

A metodologia utilizada na execução do curso de licenciatura intercultural para a educação básica indígena é a pedagogia da alternância, que está dividida em dois momentos, como explicado anteriormente, o Tempo Universidade e o Tempo Comunidade.

Os pesquisados/monitores se dirigem para as aldeias e comunidades onde residem os/as cursistas da LIEB, onde nesse momento deixam de ser os orientadores e passam a ser orientados pelos saberes que são compartilhados pelos cursista e suas organizações comunidades, seus saberes, suas cultura e os saberes indígenas.

No que diz respeito ao Tempo Comunidade, os formadores tornam-se aprendizes dos professores cursistas, mais do que ensinar ou corrigir as atividades passadas pelos professores, os/as monitores/monitoras tem a possibilidade de

conhecer a vida dos cursistas, o mundo da vida deles é aberto ao representante da IES, e além de tudo isso, as informações e experiências proporcionadas aos profissionais em formação é algo único.

A elaboração das atividades que são encaminhadas para o Tempo Comunidade são construídas dentro desta mesma lógica, o conteúdo preestabelecido é respeitado e completado com as experiências dos/das docentes cursistas. Dentro do tempo comunidade a lógica pedagógica sofre uma espécie de “inversão”, pois os/as monitoras/monitores/pesquisadores tem a possibilidade de entrar no mundo da vida das aldeias, dos cursistas e é nesse momento que os/as monitores/monitoras aprendem com os docentes cursistas.

3 DAS REFLEXÕES UM CURSO

Para refletir este tema começaremos realizando uma revisão bibliográfica sobre o povo indígena Tentehar/Guajajara, bem como, sobre um levantamento bibliográfico sobre as experiências de licenciaturas interculturais para professores indígenas no país.

Um segundo momento a pesquisa realizada no trabalho de campo através de entrevistas semiestruturas, conversas informais, entrevistas com os/as mais velhos/velhas das aldeias e observação participante e análise do Projeto Político Pedagógico do curso de Licenciatura para a Educação Básica Indígena da Universidade Estadual do Maranhão, afim de compreender a pedagogia utilizada na construção e realização do referido curso.

De acordo com o antropólogo Oliveira (1996), o trabalho de campo do antropólogo consiste em três procedimentos (imprescindíveis ao ofício do antropólogo) que são: Olhar, Ouvir e Escrever. Segundo este autor o olhar do/da pesquisador/pesquisadora deve ser focado e treinado para que possa perceber detalhes sutis das sociedades que estão sendo objetos de pesquisa. E o ouvir e o escrever? No processo de escrever é o momento em que todos os dados coletados serão analisados e condensadas no texto da dissertação.

Ao se encontrar dentro do campo o/a antropólogo deve ter atenção a tudo que possa ser relevante para a etnografia, dentro da comunidade todos os aspectos devem ser observados, desde a construção das casas, organização e orientação das mesma até a forma de conduzir uma entrevista, “talvez a primeira experiência do

pesquisador de campo esteja na domesticação do olhar” (OLIVEIRA, 1995, p.15), e segundo este autor a realidade observada sofre um processo de refração.

O treinamento do olhar do/da pesquisadora se dá segundo este autor, a luz das teorias metodológicas e conceituais acerca deste procedimento, não há como enxergar a refração do campo empírico sem que haja treino e acúmulo teórico. Já o Ouvir, de acordo com esse autor não está dissociado do Olhar, eles são complementares, conforme afirma:

[...] tanto o Ouvir quanto o Olhar não podem ser tomados como faculdades totalmente independentes no exercício da investigação. Ambos se complementam e servem para o pesquisador como duas muletas [...] que lhe permite caminhar, ainda que tropeçadamente, na estrada do conhecimento. (OLIVEIRA, 1995, p.18).

O ouvir agrega mais qualidade para a realização da etnografia, possibilita compreender situações e contextos que sem aqueles elementos ouvidos nunca poderiam ter sido interpretados de acordo com o que foi falado pelos agentes da pesquisa.

De acordo com Geertz (2008) todas as interpretações estarão sendo feitas através da interpretação de outro, o que se significa que os/as interlocutores/interlocutoras podem dizer o que acham que o/a pesquisador/pesquisadora querem ouvir e não que de fato é. Desse modo, é necessário que o pesquisador tenha conhecimento dessas possibilidades de o interlocutor fazer a condução durante a entrevista.

Do mesmo modo que os agentes estarão sendo observados e analisados pelos pesquisadores, o/a pesquisador/pesquisadora também está nessa mesma relação com a comunidade. Logo, toda ação de observar, ouvir e falar deve ser pensada quando se está em realizando uma pesquisa de campo.

Já o escrever de acordo com Roberto Cardoso de Oliveira é o que se faz fora do campo de pesquisa, munido de todos os elementos coletados em campo, e das teorias que epistemológicas acerca do objeto de análise. As teorias devem ser utilizadas para analisar os dados. Escrever é a essência do trabalho antropológico, pois sem o tratamento e refinamento dos dados não é possível haver a construção do conhecimento acadêmico e teórico.

Esta pesquisa foi realizada especificamente nas aldeias Chupé, Lagoa Quieta e Novo Funil, onde residem nossos interlocutores sendo todos/todas

professores/professoras indígenas Tentehar/Guajajara e trabalham em suas aldeias e/ou em aldeias vizinhas que fazem parte da T. I. anteriormente citada.

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Uma maioria de professores indígenas não possuem qualificação para atuarem dentro das escolas em suas aldeias e os professores indígenas que possuem diploma de ensino superior e estão aptos ao exercício do magistério não são classificados nos editais disponibilizados pela Secretaria de Educação do Estado para seleção de docentes, pois mesmo tendo a qualificação não possuem currículo suficiente para competir com os não indígenas pelas vagas oferecidas nas aldeias.

Há uma apropriação por parte de alguns povos indígenas do modelo educacional brasileiro, para ensinar a língua materna às crianças e adolescentes das aldeias, no intuito de não deixar que a língua materna seja esquecida. Nesse sentido, podemos observar uma ressignificação da resistência dos povos indígenas em relação aos elementos de dominação e controle historicamente utilizados pelo Estado contra os povos autóctones do território “brasileiro”. Só que agora a resistência contra os elementos que outrora foram instrumentos de promoção de aculturação e etnocídio utilizados pelos colonizadores contra os indígenas, agora eles estão sendo empregados a favor dos povos indígenas, em um processo de construção da cultura de acordo com as necessidades atuais que vão surgindo.

Refletimos acerca das demandas dos cursistas por mais vagas para a Licenciatura para que mais “parentes” possam ter oportunidade de fazer um curso superior em uma universidade pública. De acordo com Walsh (2009) existem três tipos de interculturalidades que são: relacional, funcional e crítica. Esta pesquisa busca compreender qual dessas interculturalidades é acionada pelos protagonistas do curso de Licenciatura Intercultural para a Educação Básica Indígena realizado pela UEMA.

Compreende-se que o contato interétnico ocorre desde o início da colonização brasileira, tendo os ameríndios inicialmente como “parceiros” nas trocas de mercadorias e para ensinar os europeus a entrarem nos território. Ao passo que as relações foram sendo modificadas pela intensificação de extrações de minérios e madeiras os conflitos foram se acentuando, pois com isso as relações de “parceria” começaram se tornar escravidão, pois neste momento não havia mais o que oferecer aos indígenas além da garantia de suas vidas. Houve resistência a escravidão,

guerras, mortes e suicídios e a escravidão se tornou uma realidade para os povos originários do Brasil.

A Licenciatura intercultural para a Educação Básica Indígena da UEMA vem na contramão das políticas de educação indigenista, pois o Projeto Político Pedagógico do curso foi construído junto com as comunidades indígenas que os professores cursistas moram e atuam como docentes.

Considerando que as políticas públicas que asseguram aos povos indígenas a manutenção e o respeito a sua diversidade étnica, linguística e cultural, é possível considerar que dentre as análises parciais que podemos ter do objeto deste trabalho é que a construção da Licenciatura Intercultural para a Educação Básica Indígena da Universidade Estadual do Maranhão, vem sendo feita “às avessas” no que se refere as políticas educacionais indigenistas do Estado do Maranhão.

Pois esse projeto que hoje se concretiza como curso de nível superior teve seu projeto político pedagógico construído dentro das aldeias, com as lideranças indígenas das comunidades onde os professores indígenas que hoje são alunos do referido curso residem, tendo sido elaborado na base, ouvindo as necessidades e respeitando as trajetórias e disponibilidade dos/das docentes, público alvo deste curso de licenciatura, para garantir a participação e permanência no curso.

REFERÊNCIAS

- BARTH, F. Grupos étnicos e suas fronteiras. In: (ORG), T. L. **O guru, o iniciador e outras variações antropológicas**. Rio de Janeiro: Contra Capa Editora, 2000.
- BOURDIEU, Pierre. **O poder simbólico**. Tradução: Fernando Tomaz. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1989.
- BURKE, Peter. Abertura: a nova História, seu passado e seu futuro. In: **A Escrita da história: novas perspectivas**. São Paulo: UNESP, p. 7-37, 1992.
- CONSTITUIÇÃO FEDERAL**. Brasília, 1988.
- CUNHA, Manuela Carneiro da. **Índios no Brasil: história, direito e cidadania**. 1ª Ed. São Paulo: Claro Enigma, 2012.
- _____. **Cultura com aspas e outros ensaios**. São Paulo: Ubu, 2017.
- DA MATTA, Roberto. **Relativizando: uma introdução à antropologia social**. Rio de Janeiro: Rocco, 1987.
- FURTADO, Marivania Leonor Souza. **A passos de menino: uma análise da política educacional indigenista**. Dissertação, Fortaleza: 2001.
- GEERTZ, Clifford. **A interpretação das culturas**. Rio de Janeiro: LTC, 2014.
- GOMES, Mércio Pereira. **Os índios e o Brasil: ensaio sobre um holocausto e sobre uma nova possibilidade de convivência**. Petrópolis: Editora Vozes, 1988.
- LARAIA, Roque de Barros. **Cultura: um conceito antropológico**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2001.
- OLIVEIRA, Roberto Cardoso. **O índio e o Mundo dos Brancos**. São Paulo: Pioniera, 1981.
- _____. O trabalho do Antropólogo: olhar, ouvir, escrever. **Revista de Antropologia**. V. 39, nº 1. São Paulo – USP, 1996.
- SANTOS, Boaventura de Sousa. **A construção multicultural da igualdade e da diferença**. Rio de Janeiro: mimeo, 1995.
- WALSH, Catherine. **Interculturalidade crítica e educação intercultural**. Seminário “*Interculturalidad y Educación Intercultural*”, Organizado pelo Instituto Internacional de Integración del Convenio Andrés Bello. La Paz, 9-11 de março de 2009.