

O espaço de resistência na universidade pública brasileira ocupado pelo indígena: uma aprendizagem docente

The space of resistance into de public Brazilian University by indigenous: a professor apprenticeship

 **Bruna Donato Reche**¹

 **Thomas Luan Plandjug Nambla**²

Resumo

No âmbito da pesquisa-ação (Tripp, 2005) e nos conceitos de ocupação (Ferreira, 2019), desobediência civil (Saviani, 2017) e resistência indígena (Cappellari, 2022), apresenta-se o relato de experiência de uma professora formadora de pedagogos indígenas Laklãnõ/Xokleng em uma Instituição Federal de Ensino Superior no interior do estado de Santa Catarina, entre 2018 e 2023, de modo a problematizar as relações sociais deste espaço de cultura erudita, majoritariamente eurocêntrica, na formação de sujeitos, cujo objetivo maior é qualificação para atuar em suas comunidades, escolas e centros culturais indígenas e ao passo de sua resistência em ocupa-los. Conclui-se que o trabalho intercultural é importante para ampliação de visões de mundo (Freire, 1989) e que ações coletivas têm mais força do que trabalhos pedagógicos individualizados.

¹ Doutora em Educação pela Universidade do Estado de Santa Catarina. Professora Efetiva dos cursos de Licenciatura do Instituto Federal Catarinense, campus Rio do Sul. Email: bruna.reche@ifc.edu.br

² Discente do Curso de Licenciatura em Pedagogia pelo Instituto Federal Catarinense, campus Rio do Sul. Email: thomasplandjug@gmail.com

Palavras-chave: Indígena; ensino público; formação de professores; resistência indígena.

Abstract

Within the scope of action-research as a social research scientific method (Tripp, 2005) in addition to occupation (Ferreira, 2019), civil disobedience (Saviani, 2017) and indigenous resistance (Cappellari, 2022) concepts, it presents a teacher's experience in the field of Laklãnõ/Xokleng indigenous teacher training into a Federal Public Institution of Higher Education based on state of Santa Catarina, from 2018 to 2023, in order to problematize the social relations in this space of erudite culture, mostly Eurocentric, in training those future teachers whose main objective is qualification to work in their communities, indigenous schools and cultural centers, at the same time they occupy those spaces. It concluded that intercultural work is important for expanding world views (Freire, 1989) and also collective actions have more strength than individualized pedagogical work.

Keywords: Indigenous; public education; teacher training; indigenous resistance.

1. Introdução

Os últimos anos demonstraram uma das maiores afrontas às comunidades indígenas e aos povos originários desde a retomada da democracia brasileira, sob a Nova República de 1984, sobremaneira na gestão de Jair Messias Bolsonaro [2018-2022] em que se somaram 305 casos notificados de invasões possessórias, exploração ilegal de recursos naturais e danos diversos ao patrimônio material e imaterial em, ao menos, 226 Terras Indígenas em 22 estados nacionais. Além do ano de 2021 ter sido o segundo em maior número de assassinatos indígenas a contar a última década, segundo o Relatório Violência Contra os Povos Indígenas no Brasil (Cimi, 2021).

Durante a pandemia pela Covid-19, se identificou a morte de 929 indígenas, até novembro de 2022, segundo o Comitê Nacional de Vida e Memória Indígena (Apib, 2022), dentre eles, entidades importantes para a cultura e tradição das

comunidades. Foi a queda do céu, parafraseando Kopenawa Yanomami e Albert (2015).

Não bastasse as constantes lutas pela vida, especificamente o ano de 2023 foi de intensa disputa pela permanência dos Xokleng em suas terras quando da tramitação judicial em segunda instância do Governo do Estado de Santa Catarina na requisição das terras habitadas pelos Xokleng no Supremo Tribunal Federal e cujo resultado serviria de base ao Projeto de Lei nº 2903/2023, o Marco Temporal, referente ao reconhecimento, demarcação, uso e gestão de terras indígenas no limite das terras nacionais. A tese do Marco Temporal foi derrubada por nove votos contra dois entre os Ministros em 21 de setembro, para além de um intenso bastidor de manifestações indígenas ao redor do país (Senado Federal, 2023).

Por outro lado, enquanto movimento dialético de resistência, a arte indígena tomou frente dos espaços institucionais tradicionais de arte e cultura nacionais. Pela primeira vez, uma Bienal de Arte foi consagrada à arte indígena, a 34ª Bienal de Arte de São Paulo, em 2021, com a temática *Faz escuro mas eu canto*, tendo à frente a curadoria do expoente e único Jaider Esbel, cuja morte demarcou reflexões póstumas sobre a vida e resistência de sua comunidade.

Ademais, em 2023, foram realizadas diversas exposições nas capitais estaduais como a 1ª Bienal das Amazônias, na cidade de Belém, em parceria com Universidade Federal do Pará e, no momento da escrita deste trabalho, há a notícia de que o pavilhão brasileiro na Bienal de Artes em Veneza, que será realizada em 2024, foi renomeado como *Hãhãwpuá*, cuja exposição *Ka'a Pûera: nós somos pássaros que andam*, será dedicada à arte indígena.

O contexto deste artigo, portanto, reflete sobre as contradições permeadas pela ocupação, termo que, abstraído de Ferreira (2019), tem o sentido de tomar lugares públicos que o são por direito social de desenvolvimento humano, sobremaneira os vinculados às instituições de seguridade social, dos povos originários e comunidades indígenas nos espaços tradicionais de educação e cultura e seus desdobramentos, especificamente na formação de professores pedagogos em uma Instituição Federal de Ensino Superior (IFES).

Mais importante, enquanto força conceitual porque histórica, é a resistência indígena brasileira que, na leitura da tese de Cappellari (2022), se trava contra a colonização dos costumes, crenças e regiões, contra a violência promovida por latifundiários, mineradores e madeireiros, contra o preconceito e discriminação por ser indígena e contra o capitalismo que submete a natureza a interesses econômicos, ao passo do fortalecimento das vozes que criem entendimento, identificação e pertencimento sobre a vida.

No âmbito da resistência indígena dos Laklãnõ/Xokleng, este conceito se caracteriza na luta contra a ocupação de suas terras originárias por outrem, contra o aculturamento e a demonização da própria existência, do exotismo e da caricatura e contra a dissolução dos laços culturais que promovem ideologias que minimizam, marginalizam, criminalizam e, conseqüentemente, despersonalizam a existência comunitária construída na relação simbiótica com a natureza.

E quando o indígena adentra o espaço tradicional de sala de aula universitária, em busca da formação inicial docente, qual as contribuições e tolhimentos que essa instituição oferece a esse sujeito?

No âmbito da pesquisa-ação enquanto método de pesquisa que se utiliza da pesquisa científica para a transformação da própria prática (Tripp, 2005), esse trabalho relata a experiência de uma professora formadora de pedagogos de uma IFES em sua relação com os discentes oriundos da comunidade indígena Laklãnõ/Xokleng, do interior do estado de Santa Catarina, no período de 2018 a 2023, de modo a problematizar as relações sociais deste espaço de cultura erudita, majoritariamente eurocêntrica, na formação de sujeitos, cujo o objetivo maior é qualificação para atuar em suas comunidades, escolas e centros culturais indígenas, com vistas ao seu fortalecimento, valorização e difusão de saberes ancestrais, no contexto de resistência frente às contradições sociais e políticas da ocupação e permanência destes alunos no espaço público de formação universitária no que caracteriza e especifica essa luta no interior do estado de Santa Catarina.

O texto está dividido em dois capítulos. O primeiro contextualiza a rede federal no âmbito do fornecimento de educação superior pública e gratuita,

sobremaneira, às minorias econômicas excluídas do desenvolvimento da sociedade nacional e, destas, os povos indígenas e originários, cuja seção apresenta histórico da resistência dos Laklãnõ/Xokleng no interior do estado de Santa Catarina. O segundo reflete sobre a relação pedagógica entre docente não-indígena e discentes indígenas e proposições de formação de pedagogos, sobremaneira pós-pandemia, em seção específica e, em outra, apresenta os dilemas e motivações de um discente indígena, mais a prática individualizada de acompanhamento e incentivo de seu processo formativo.

2. A entrada e permanência discente indígena na universidade pública: um ato de resistência

A Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica foi criada pela Lei nº 11.892/2008, cuja finalidade está em ofertar educação profissional e tecnológica, em todos os seus níveis e modalidades, sobremaneira nos interiores dos estados, com vistas na atuação profissional nos diversos setores da economia, com ênfase no desenvolvimento socioeconômico local, regional e nacional (Brasil, 2008).

No que tange à formação inicial docente, as instituições públicas devem garantir 20% das vagas a atender a demanda de professorado da Educação Básica e como finalidade ministrar cursos de formação inicial e continuada de trabalhadores, objetivando a capacitação, o aperfeiçoamento, a especialização e a atualização de profissionais, em todos os níveis de escolaridade, nas áreas da educação profissional e tecnológica (Brasil, 2008).

Na sequência, a Lei nº 12.711/2012 dispôs que, ao menos, 25% das vagas em IFES devem ser destinadas para discentes autodeclarados pretos, pardos, indígenas e/ou com laudos de deficiência (Lei de Cotas/2012) (Brasil, 2012). Essa lei visa a reparação histórica no âmbito socioeconômico, uma vez que estes públicos foram estigmatizados pela exclusão e invisibilidade ao longo do desenvolvimento da sociedade nacional, como forma de representar a diversidade étnica-racial do povo brasileiro em todos os espaços e níveis profissionais que compõem o mercado de trabalho e instituições sociais.

Entretanto, diferente das licenciaturas interculturais em que os Projetos de Curso são pensados a partir das relações socioculturais interiores das comunidades nativas, o curso de Pedagogia desta IFES é aberto a toda a população brasileira, mas mantém seu currículo formatado às tradições europeias de formação, historicamente construída na universidade brasileira.

Assim, quando no ano de 2016, a primeira turma ingressou no curso de Pedagogia desta IFES, estabelecida no interior do estado de Santa Catarina, a maioria dos discentes originavam-se de famílias descendentes de colonos alemães e italianos que ocuparam o território do Alto Vale do Itajaí, usualmente denominada do Alto Vale Europeu, no início do século XIX, não utilizando-se da Lei de Cotas/2012. O mesmo ocorreu com a turma de 2017.

Então, no ano de 2018, uma nova configuração apresentou-se: dos 35 alunos ingressantes, quatro advinham das comunidades indígenas Laklãnõ/Xokleng, localizadas próxima à cidade de José Boiteux, à 47 quilômetros do *campus*.

A busca pelo curso de Licenciatura em Pedagogia nesta instituição deveu-se, sobretudo, por ser a mais próxima da comunidade, pública e gratuita, a fim da qualificação para o trabalho educativo nas escolas indígenas locais, em contrapartida à histórica evangelização promovida por entidades religiosas desde o início da invasão portuguesa, enquanto processo civilizatório de inculcação da cultura europeia sobre os nativos.

A seguir, a tabela 1 ilustra o quantitativo de discentes indígenas destas comunidades ingressantes na Licenciatura em Pedagogia, com base nas matrículas realizadas, via Lei de Cotas/2012, entre 2016 e 2023, emitida pela Secretaria de Assuntos Acadêmicos do *campus*.

Tabela 1. Entrada de discentes indígenas no curso de Pedagogia de uma IFES, com base no número de matrículas realizadas a partir da Lei de Cotas/2012:

Ano de Ingresso	Total de discentes matriculados no curso de Pedagogia	Número de discentes indígenas matriculados no curso de Pedagogia
2016	35	0
2017	35	0
2018	35	4
2019	35	6
2020	35	0
2021	35	0
2022	35	1
2023	35	1

Fonte: Elaborada pelos autores pesquisadores.

Ao observar os dados desta tabela, é possível perceber que a diversidade étnica-racial do público-alvo do curso, foi se construindo após os dois primeiros anos de existência do curso de Pedagogia, quando, diante do contexto político-social a que vivia o país desde o *impeachment* do governo de Dilma Roussef, em 2016, ascensão de Michel Temer como presidente interino e eleição de Jair Messias Bolsonaro, em 2018, a fragilidade das instituições sociais públicas estimulou as populações minoritariamente econômicas a ocuparem os lugares de resistência a que estavam ameaçadas de tolhimento.

À época, além da resistência, mais um conceito se tornou fundamental, o da desobediência civil, enquanto ação de respeito pela ordem democrática da Nova República quando dos assaltos à seguridade social a que foram visualizadas nesse período específico (Saviani, 2017) em face da Constituição Federal de 1988 que assegura o exercício dos direitos culturais indígenas, bem como o reconhecimento dos indígenas, no que cabe a organização social, costumes, línguas, crenças e tradições (BRASIL, 1988).

No que tange às especificidades dos Laklãñõ/Xokleng e seus contextos que influenciam sua presença e ocupação das vagas no curso de Pedagogia estudado, a próxima seção apresenta breve histórico da resistência dessas comunidades

indígenas para, então, se apresentar as práticas pedagógicas forjadas na relação docente não-indígena e discente indígena.

2.1 A histórica resistência dos Laklãnõ/Xokleng no processo de colonização europeia no estado de Santa Catarina

Mais especificamente, a história dos Laklãnõ/Xokleng no estado de Santa Catarina tem como registro três momentos decisivos à redução e ao enfraquecimento que hoje os fazem povos de resistência: a chegada arbitrária dos colonos alemães e italianos, a partir do século XIX, o movimento de pacificação entre não-indígenas e indígenas Laklãnõ/Xokleng com o auxílio de Kaingang provenientes do Paraná, no início do século XX, e a construção da Barragem Norte do rio Itajaí do Norte, em José Boiteux, área de proteção indígena, no início dos anos de 1970, ambos permeados de violência e silenciamento das comunidades nativas (Bento, Theis e Oliveira, 2018).

Os Xokleng originariamente ocupavam as áreas do litoral e planalto catarinense, mas com o processo de imigração europeia no estado, foram vítimas de êxodo como fuga dos assassinatos em massa. Atualmente, habitam a região entre cidades de Ibirama e José Boiteux, Vitor Meireles e Itaiópolis, oficializada em Terras Indígenas no ano de 1965 (Santa Catarina, 2018).

Bento, Theis e Oliveira (2018) explicam que a colonização alemã no interior do estado foi pautada pela liberação das terras ocupadas pelos indígenas sob a forma de extermínio por bugreiros – caçadores de bugres, termo pejorativo relacionado aos indígenas na época – que eram homens contratados pelos colonizadores para dizimarem os nativos. Para os autores, "... Esta ocupação transformou o território em propriedades privadas e confinou os indígenas a espaços cada vez mais reduzidos. Sua liberdade de circulação pela região e suas práticas culturais foram reduzidas com a justificativa de que era necessário civilizá-los" (p. 2).

A lembrar do sentido de pacificação que, como a conversão religiosa e o êxodo das áreas originárias, é identificada como a única possibilidade de os nativos existirem para os colonizadores (Capellari, 2022), estes conflitos camuflaram-se sob a trégua da pacificação, iniciada em 1914 pelo Serviço de Proteção aos Índios, que

confinou os indígenas em lugares demarcados e permitiu a expansão territorial e cultural dos colonizadores, ao passo do silenciamento daquelas pessoas em seu próprio território.

Então, cercados ao redor das cidades de Ibirama, foram ao embate novamente em 1970, diante da construção da Barragem Norte do Rio Hercílio que desemboca no Rio Itajaí-Açu, constantemente tomado pelas cheias provenientes das chuvas e inundações da região, e pela abertura de estradas dentro da reserva. Devido à barragem, foram mais de 900 hectares de terras agricultáveis inundadas e à estrada, houve intensificação da exploração ilegal da madeira em áreas remanescentes e dos conflitos sobre a posse da área (Santa Catarina, 2018).

Atualmente, são 878 famílias nas áreas das comunidades Laklãnõ/Xokleng, mais de 2 mil pessoas em um espaço de 14 mil hectares. Dentro da área há duas escolas de Educação Básica, cujos professores são contratados pela Secretaria de Educação estadual (Santa Catarina, 2018).

Este é contexto que permeia a existência dos discentes indígenas matriculados no curso de Pedagogia desta IFES. O próximo capítulo trata especificamente da relação pedagógica desenvolvida pela docente a partir da caracterização destes alunos e seus processos formativos.

3. Formar professores indígenas: uma prática pedagógica em construção

De posse das informações históricas apresentadas, ao receber estes alunos em sua sala, no contexto pré-pandemia, a professora preocupava-se com as ementas curriculares a serem desenvolvidas com esses discentes, afinal, as áreas afins à educação como Antropologia, Filosofia, História, Psicologia e Sociologia, bem como as de metodologia do ensino priorizam, majoritariamente, a discussão de autores europeus. O que ensinar, portanto, a estes discentes sem que se provoque, via currículo oficial e oculto, mais uma vez uma imposição do pensamento eurocêntrico na prática docente em desenvolvimento e, mesmo, uma inculcação ideológica em relação aos níveis de conhecimento elaborado de que, enquanto sujeitos, por sua vez, têm por direito a aprendizagem?

Orientado por Melià (1999, p. 13), a ação pedagógica comum às comunidades indígenas permeia a língua, a economia e o parentesco e, destes, “a língua é o mais amplo e complexo. O modo como se vive esse sistema de relações caracteriza cada um dos povos indígenas. O modo como se transmite para seus membros, especialmente para os mais jovens, isso é a ação pedagógica”. Em espaços não-indígenas, esses elementos podem permear o senso comum e o folclore se não aprofundados, bem como se não se apresentarem efetivamente como campos de construção da resistência crítica e fundamentada na coletividade e para a comunidade.

No mesmo sentido, Silva e Costa (2018) apontam que o indígena idealizado está frequentemente presente da vida escolar, sob efeito não objetivado da Lei nº 11.645/2008, que obriga o estudo da história e cultura indígena e afro-brasileira na educação básica, mas a que o indígena real ainda se refere para o não-indígena como alguém do passado, aculturado e absorvido pela vida cidadina.

Ciente de que o trabalho docente é, por vezes, individualizado, a alternativa encontrada foi convidar lideranças da comunidade para rodas de conversa, estudar autores indígenas dispostos a escreverem suas narrativas educativas e antropológicas, bem como buscar referencial teórico em pesquisas de pós-graduação atreladas às comunidades indígenas, de modo a particularizar as aprendizagens destes alunos e discutir em sala de aula sobre a diversidade social, cultural e política, como também histórico-econômica, como forma de dinamizar as relações sociais construídas nesse espaço tradicional e – por estar inserido no Alto Vale do Itajaí – culturalmente europeizado.

Essa prática foi fundamentada no próprio movimento de observação da valorização das vozes economicamente minoritárias a fim do entendimento da história e sociedade brasileira e, em particular, aprender suas histórias nas próprias narrativas de que as vive. Duas mulheres ajudam a pensar essa prática: Lélia Gonzalez e Djamila Ribeiro.

Gonzalez explica que a colonização do Brasil teve como referencial teórico as classificações raciais do evolucionismo positivista e a justificativa da superioridade do modelo ariano em relação ao exotismo e selvageria dos povos nativos, reforçados

na produção acadêmica ocidental até recentemente, mas que, “em face da resistência dos colonizados, a violência assumirá novos contornos, mais sofisticados: chegando, às vezes, a não parecer violência, mas ‘verdadeira superioridade’” (Gonzalez, 1988, p. 71 – grifos da autora). Então, Ribeiro (2017) contribui ao desconstruir o lugar de fala que hierarquiza o poder sob a desigualdade, pobreza, racismo e sexismo, como exemplos, e propõe a multiplicidade das vozes como força motriz de desregulamentação do discurso autorizado e único do europeu como universal.

Uma vez que a universidade é tomada por estes saberes eruditos e conhecimentos universais e o papel docente pode implicar na perpetuação desta ideologia, a escolha do debate sobre vieses não-europeus, mais nacionais e, sobremaneira, locais, diz respeito a necessidade de desconstrução deste lugar geográfico e cultural nacional tomado por sombras de um passado sangrento.

Outra alternativa foi adequar os trabalhos extraclasse, de modo a instigar a coleta de dados relativas à realidade da comunidade indígena e reflexões pedagógicas em torno da cidadania e educação nestes espaços. Há de se apontar que, por muitas vezes, os trabalhos foram elaborados em folhas de papel pardo escritas à lápis e borracha branca, em um português semialfabetizado.

Sobre isso, algumas reflexões. A primeira preocupação foi a manutenção da língua como organismo vivo que diz respeito às formas de comunicação de um povo em sua relação com o meio. No âmbito das línguas nativas no território brasileiro, Seki (2000, p. 234-235) explica que

.... as línguas indígenas são organizadas segundo princípios gerais comuns e constituem manifestações da capacidade humana da linguagem. Cada uma constitui um sistema complexo, com um conjunto específico de sons, categorias e regras de estruturação, sendo perfeitamente adequada para cumprir as funções de comunicação, expressão e transmissão.

A língua Tupi, por exemplo, era comum no território conhecimento pelos portugueses até o século XVI e só foi contrariada devido à oficialização da língua Portuguesa em 1757 pela Coroa (Dunck-Cintra, Barretos e Nazário, 2016). Devido ao processo de isolamento das comunidades Laklãnõ/Xokleng, ao longo das

investidas dos colonos, os Xokleng mantiveram a língua Xokleng, da família Jê e de tronco Macro Jê. Assim, por possuírem interações linguísticas próprias e o Português é sua segunda língua, havia-se a preocupação pelo não enfraquecimento do idioma próprio dentro do contexto histórico de exclusão da diversidade a que constantemente passavam³.

Nesse sentido, refletia-se constantemente sobre o que era mais importante pedagogicamente, a formatação de um trabalho baseado nas Associação Brasileira de Normas Técnicas em um português culto ou o conteúdo do texto, afinal, como refletem Dunck-Cintra, Barretos e Nazário (2016, p. 135) “os governantes e uma elite brasileira em formação reproduziram o ideal de uma nação com uma língua europeia em nossas terras, em detrimento da diversidade linguística brasileira”. E, quando do segundo, questionava-se sobre a responsabilidade docente frente ao aprofundamento reflexivo e arguição destes acadêmicos cuja crítica estivesse presente na estrutura escrita, apesar de truncada pelos idiomas.

Sobre isso, há de se destacar que o trabalho interdisciplinar poderia potencializar os objetivos pedagógicos, ao passo da atenção com o rigor, com a norma e senso crítico, mas que não foi realizado porque cada professor tomou o processo formativo destes alunos com base em suas próprias concepções de *o quê e para quê* a formação docente. Por conseguinte, com exceção aos cursos interculturais que, presentes em várias Instituições Públicas de Ensino Superior, preveem a interculturalidade, interdisciplinaridade e interrelação das comunidades indígenas, quilombolas, ribeirinhas, são tratativas que se particularizam na relação docente-discente porque estes estão na ponta de uma política de estado importante, porém recente em ações efetivas, uma vez que a preocupação central, que é a interculturalidade, esbarra em um currículo oficial fundamentado em um tempo e espaço importados da Europa, como explicam Buffa e Almeida Pinto (2016).

Como observado na Tabela 1, o ingresso de alunos indígenas alcançou pico no ano de 2019, entretanto, no mesmo ano, a maioria destes discentes desistiram

³ Ironicamente, em 1º de agosto de 2023, a prefeitura de José Boiteux emitiu o Decreto nº 106 em que reiterava a língua portuguesa como oficial e exclusiva das repartições públicas do município, cuja maioria da população é indígena, mas que foi revogado a pedido do Ministério Público 22 dias depois.

de frequentar o curso, cujas justificativas somavam-se, respectivamente, à dificuldade de transporte entre a comunidade e a instituição, dificuldades no âmbito das atividades extraclasse, acesso às Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação (TDICs) e, o mais preocupante, a falta de pertencimento e relação social com os demais acadêmicos.

Então, em 2020, a pandemia pela Covid-19 foi decretada pela Organização Mundial da Saúde e o ensino remoto foi medida emergencial para a continuidade da progressão dos anos letivos da educação nacional, sobremaneira, via TDICs.

Sem deixar de considerar as fragilidades todas deste tempo tão suscetível que foi sobreviver à pandemia em um governo negacionista e que, no entanto, não são foco deste artigo, a próxima seção aponta sobre a formação docente indígena pós-pandemia, a partir das reflexões da própria docente em convívio com estes discentes.

3.1. Formar professores indígenas para o Brasil pós-pandemia

Com a pandemia, os anos letivos de 2020 e, parcialmente, de 2021, foram realizados via TDICs, mas com exponencial trancamento de matrículas. Então, no ano de 2023, com a normalização das atividades presenciais, a maioria dos alunos reabriu a matrícula em aulas presenciais, entretanto, somente um discente indígena da turma de 2019 e uma discente indígena ingressante no primeiro ano permaneceram no curso de Pedagogia.

Estes dados também dizem respeito às condições macroeconômicas do Brasil no período: o da esterilização do solo, dos biomas e dos direitos sociais assolados pelas reformas aprovadas ao longo dos governos Temer-Bolsonaro. Como ilustrou Saviani (2017, p. 660 – grifo dos autores pesquisadores), à época:

... É um momento grave este que estamos vivendo, no qual a educação é desafiada duplamente: por um lado, cabe-lhe resistir, **exercendo o direito de desobediência civil**, às iniciativas de seu próprio abastardamento por parte de um governo que se instaurou por meio da usurpação da soberania popular sobre a qual se funda o regime político democrático. Por outro lado, cumpre lutar para transformar a situação atual, assegurando às novas

gerações uma formação sólida que lhes possibilite o pleno exercício da cidadania, tendo em vista não apenas a restauração da democracia formal, mas avançando para sua transformação em democracia real.

Desse período em diante, a professora tem refletido sobre o espaço da IFES duplamente de resistência: resistência ao diferente e ao que incomoda quando a arquitetura, ideologia e subjetividade são produzidas para um grupo socioeconômico específico e a resistência na ocupação e legitimação deste mesmo espaço no fortalecimento das diversas culturas que se caracterizam a heterogeneidade dos povos brasileiros.

Como contribuem Silva e Costa (2018), os povos nativos são involuntariamente inseridos no processo político-econômico da Globalização, absorvem elementos da cultura material e imaterial de outros povos e se transformam à sua maneira, sem que isso os descaracterizem indígenas. Mais importante para os autores, portanto, do que se perguntar que fazer com os discentes indígenas, é fortalecer o pensamento destes sujeitos sobre o que são capazes de fazer com tudo o que advém do contato com os não-indígenas. E agora, somado ao comprometimento da saúde emocional coletiva ao longo da pandemia, período em que o Relatório Sinopse Estatística da Educação Básica (Inep, 2020) apontou que 50% dos professores e estudantes de escolas públicas afastaram-se para tratamento de saúde durante o ano de 2020.

Ao entender a arte como manifestação intrínseca humana, que emerge do trabalho material e imaterial sociabilizados, a professora acredita que a arte é o cerne do processo formativo nos cursos de licenciatura, sobretudo no curso de Pedagogia. Assim, tem como princípio pedagógico a arte como propulsora das potencialidades criativas e reflexivas para fomentar a construção de uma sociedade plural, igualitária de condições de acesso aos bens culturais e artísticos e livre do domínio do capital. Não como uma linguagem ou metodologia, mas como obra/trabalho em si.

Assim, com o contexto apresentado na introdução deste trabalho, o estudo sobre manifestações culturais e artísticas fora o caminho a ser seguido pela professora e apresentada em todas as disciplinas ministradas no curso, como os

trabalhos do Movimento dos Artistas Huni Kuin que ilustram e representam o da vida nesta comunidade e que, por sua vez, em sala de aula, provocou um intenso debate sobre as figuras, sobremaneira as que representam interações com animais e outros modos de relação com a natureza. E, assim, a professora pôde observar com mais criticidade as relações sociais que se estabelecem, via reflexão, de discentes não-indígenas e indígenas, bem como docente-discente, mediadas pelas obras de arte.

Como marco de sua formação, lembra do papel docente no ato de ampliação das visões de mundo dos estudantes e com eles as suas próprias visões que se alargam quando se compreende, sob outras formas, complexas ou populares, rigorosas ou literárias, de que a leitura do mundo precede a leitura da palavra erudita da sala de aula universitária e que “o ato de estudar, enquanto ato curioso do sujeito diante do mundo, é expressão da forma de estar sendo dos seres humanos, como seres sociais, históricos, seres fazedores, transformadores, que não apenas sabem mas sabem que sabem” (Freire, 1989, p. 34).

A partir deste momento, estive mais próxima dos acadêmicos indígenas e, nesse sentido, acompanhou o percurso formativo de um deles a qual a seção seguinte trata de relatar.

3.2 Ser indígena na universidade: ocupar e resistir

No ano de 2023, a professora acompanhou o percurso de um discente indígena oriundo da turma de 2019 e único até o ano de 2022, suas expectativas, frustrações e dificuldades as quais são relatadas nesta seção e que se justificam como retratos históricos dos percalços a que percorre no ato de ocupar e resistir dentro da instituição tradicional de ensino e sob suas relações de poder.

Ele deixou seu grupo para morar próximo ao *campus*, fez estágio remunerado não-obrigatório pelo tempo máximo permitido, dois anos, em uma escola privada do município e não conta com o Programa Auxílio Estudantil, o que contribuiria em suas despesas educacionais e permanência na instituição, uma vez que, a inscrição no programa requer autenticação da liderança indígena de que o discente faz parte da comunidade, mas, por conta da distância e falta de transporte até a Terra

Indígena, não foi possível garantir o documento a tempo para o ano de 2023. Ele faz parte do Coletivo Indígena dos *campi* da IFES e afirma que essa é umas das questões que permeiam o debate do grupo sobre ingresso e permanência indígena na instituição.

Uma das maiores adversidades, para ele, é o pouco contato que tem com seus familiares, desde que se mudou para a cidade, pois os hábitos diários em comunidade e as atividades culturais como a prática do idioma até as cerimônias de tratamento à base de um chá que aumenta imunidade e trata doenças específicas, tornam seu cotidiano distante de sua identidade e cultura. Como um protagonista da resistência em um espaço pouco ocupado por eles, gostaria de ser o primeiro Laklãño a se formar em Pedagogia em uma IFES.

Seus impasses permeiam relações sociais estigmatizadas com seus colegas devido à pouca compreensão de suas origens. Sua motivação, no entanto, está em possibilitar a aprendizagem e preservação do idioma e da cultura Laklãño na escola de sua comunidade e na própria região, sobremaneira com os dados apontados pelo Índice de Desenvolvimento da Educação Básica apontar que a Escola Indígena de Educação Básica Laklãño de José Boiteux teve a mais baixa nota no estado, 3,7 pontos em uma escala entre 0-10 (Inep, 2022).

Enquanto docente, a preocupação foi a de orienta-lo em atividades específicas relativas sobre sua comunidade com vistas à criticidade da relação cidade-comunidade indígena e das ideologias permeadas entre os sujeitos. Ainda assim, reconhece que os momentos de solidão e exclusão implicam em sua motivação para continuar o ano letivo com dedicação. Assim, o incentiva a construir sua jornada paulatinamente no fortalecimento de sua ancestralidade revisitada pelos saberes eruditos a que a universidade lhe oferece, com vistas ao seu futuro promissor na docência ou no trabalho educacional político e engajado.

Em geral, para a professora, ficou evidente que o trabalho intercultural é importante como forma de ampliação de visões de mundo, no sentido freiriano, e favorecimento das relações sociais distintas, porém, que ações coletivas poderiam ser qualitativamente superiores do que trabalhos pedagógicos individualizados se orientados à cooperar com percursos formativos permeados de conhecimentos

eruditos e elaborados para a vida cidadina, mas também históricos, artísticos e culturais locais, de modo a ampliar a percepção de mundo e vida em comunidade.

Esta prática ainda está em vias de construção e, para tanto, é primazia o conhecimento histórico do passado e intenções pedagógicas que visem a ocupação das minorias econômicas nos lugares a que tem direito como nas instituições sociais públicas e de poder não como resistência, mas como direito fundamental de ser brasileiro.

4. Conclusão

O relato de experiência apresentou relações particulares dentro de uma IFES que, apesar de ameaças externas constantes, resguarda a civilidade e o respeito às diferenças étnicas, sociais, culturais e políticas. No entanto, considera-se importante apontar que, mesmo nelas, a efetividade dos direitos sociais é uma luta constante, bem como a garantia da democracia que, por sua vez, encontra pilares de sustentação nas próprias instituições que compõem a seguridade social somado ao conjunto de relações particulares que se estabelecem em um complexo tecido social contraditório e dialético, com vistas ao fortalecimento material e espiritual, no sentido marxista, da sociedade como um todo.

Para responder sobre as contribuições e tolhimentos que a sala de aula universitária, tradicionalmente eurocêntrica, oferece ao discente indígena motivado pela qualificação para o trabalho na comunidade de origem, há de se considerar a resistência por parte de todos os agentes, vide o número de entrada de alunos da IFES apontada e a permanência de dois deles até o ano de 2023.

A resistência também foi encontrada na obra de arte feita pelo indígena e em processo de democratização de acesso via instituições tradicionais de arte e cultura, o que demonstra que, paulatinamente, os espaços se abrem às minorias econômicas como fortalecimento dos povos e das vozes que fazem parte da nação.

Dessa maneira, qual o impacto de ações individuais em um coletivo democrático tão assaltado? Quase pouca ou nenhuma efetividade prática a curto prazo, mas importante de ser descrito e relatado enquanto memória de um espaço que, composto por poucas pessoas, tem peso elevado para a garantia da ocupação

de lugares socialmente privilegiados pela classe trabalhadora e povos minoritariamente econômicos.

Posto isso, especificamente com discentes indígenas, que o trabalho pedagógico fortaleça suas histórias, costumes e tradições via trabalhos de campo, pesquisas científicas e materiais didáticos que contribuam para a preservação e consolidação de suas especificidades enquanto povos nativos. Ao passo que, entretecido na dinâmica educativa, com os discentes não-indígenas, que se promova o aprendizado da história de violência, discriminação e dizimação dos povos nativos – que ocorre ainda nos dias atuais, mas também a pluralidade e manutenção da vida que a diversidade cultural indígena brasileira resguarda. E, de modo geral, a valorização do espaço ocupado por eles em sala de aula e na instituição, maior acervo material e imaterial sobre seus conhecimentos, valorização e favorecimento das relações sociais interculturais.

Referências bibliográficas

- Articulação dos Povos Indígenas do Brasil (Apib) (2023). Comitê Nacional da Vida e Memória Indígenas. *Dados Covid-19*.
- Bento, K. L., Theis, I. M. e Oliveira, L. B. (2018). Educação escolar indígena como possibilidade para romper processos de invisibilização. *Revista Tecnologia e Sociedade*, Curitiba, 14(31), 1-15.
- Brasil. *Constituição da República Federativa do Brasil* (1988).
- Buffa, E. e Almeida Pinto, G. (2016). O território da Universidade Brasileira: o modelo de *campus*. *Revista Brasileira de Educação*, 21(67), 809-831.
- Conselho Indigenista Missionário (Cimi) (2021). *Relatório Violência Contra os Povos Indígenas no Brasil*.
- Conselho Indigenista Missionário (Cimi) (2023). *Há 106 anos, pacificação Xokleng serviu como armadilha para violência e esbulho territorial*.
- Cappellari, J. A. (2022). *(Re)existência como resistência: a literatura de Eliane*
- Dunck-Cintra, E. M., Barretos, E. A. e Nazário, M. L. (2016). Diversidade étnica e cultural indígena brasileira: discussões importantes no contexto da educação

- básica da escola não-indígena. Em E. M. Dunck-Cintra, E. A. Barretos e M. L. Nazário (Orgs.), *Diversidade cultural indígena brasileira e reflexões no contexto da educação* (pp. 125-145). Espaço Acadêmico.
- Ferreira, A. R. (2019). Os limites do reconhecimento do ocupante como sujeito da política fundiária: uma reflexão sobre os corpos que não importam. Em F. Chiarello, L. R. G. M. Pires (Orgs.), *Novos paradigmas da regularização fundiária urbana* (pp. 99-114). Almedina.
- Freire, P. (1989). *A Importância Do Ato De Ler* (32ª Edição). Cortez.
- Gonzalez, L. *A categoria político-cultural de amefricanidade* (1988). *Tempo Brasileiro*, 92/93, 69-82.
- Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep) (2020). *Índice de Desenvolvimento da Educação Básica, 2022*.
- Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep) (2020). *Sinopse Estatística da Educação Básica, 2020*.
- Kopenawa Yanomani, D. e Albert, B. (2015). *A queda do Céu*. Companhia das Letras.
- Lei nº 11.892, de 29 de dezembro de 2008*. (2012). Institui a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, cria os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia, e dá outras providências. Brasília: Presidência da República.
- Lei nº 12.711, de 29 de agosto de 2012*. (2012). Dispõe sobre o ingresso nas universidades federais e nas instituições federais de ensino técnico de nível médio e dá outras providências. Brasília: Presidência da República.
- Melià, B. (2018). Educação indígena na escola. *Caderno CEDES*, 19 (49), 11-17.
- Potiguara e Márcia Wayna Kambeba* (2022). Centro de Comunicação e Expressão, Programa de Pós-Graduação em Literatura. Tese de Doutorado. Universidade Federal de Santa Catarina.
- Projeto de Lei nº 2903* (2023). Regulamenta o art. 231 da Constituição Federal, para dispor sobre o reconhecimento, a demarcação, o uso e a gestão de terras indígenas; e altera as Leis nºs 11.460, de 21 de março de 2007, 4.132, de 10 de setembro de 1962, e 6.001, de 19 de dezembro de 1973.

- Ribeiro, D. (2017). *O Que É Lugar De Fala?* Letramento.
Santa Catarina (2018). Governo do Estado. Secretaria de Estado da Educação.
Política da Secretaria de Estado da Educação de Educação Escolar Indígena.
- Saviani, D. (2017). Democracia, educação e emancipação humana: desafios do atual momento brasileiro. *Psicologia Escolar e Educacional*, 21, 653-662.
- Silva, G. J. e Costa, A. M. R. F. M. (2018). *Histórias e Culturas Indígenas na Educação Básica.* Autêntica.
- Seki, L. Línguas Indígenas do Brasil no limiar do século XXI (2000). *Impulso*, 27, 233-255.
- Tripp, D. (2005). Pesquisa-ação: uma introdução metodológica. *Educação e Pesquisa*, 31(3), 443-466.

Recebido em: 12 de dezembro de 2023

Aceite em: 25 de março de 2024



Revista Educación, Política y Sociedad (ISSN 2445-4109) está distribuída bajo una [Licencia Creative Commons Atribución-NoComercial 4.0 Internacional](https://creativecommons.org/licenses/by-nc/4.0/)